

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 6, № 3 (23), 2021 год

ISSN 2499-9830

Включен в систему Российского индекса научного цитирования
Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich'sPeriodicalsDirectory»
Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Главный редактор – кандидат педагогических наук, профессор Н.М. Прусс
Заместитель главного редактора – доктор юридических наук, профессор А.Б. Мезяев
Ответственный секретарь – Е.В. Мелина
Технические редакторы – Е.В. Мелина, Е.Н. Лопатина
Выпускающий редактор – И.А. Губайдуллина

Редакционная коллегия:

Аршамбо Доминик, д-р философии, проф. (Франция, г. Париж); Малофеев Н.Н., академик РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Москва); Вачков И.В., д-р психол. наук, проф. (г. Москва); Демьянчук Р.В., д-р психол. наук, доц. (г. Санкт-Петербург); Ибрагимов Г.И., чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); Иксанов Х.В., д-р мед. наук, проф. (г. Казань); Матушанский Г.У., д-р пед. наук, проф. (г. Казань); Аксенова Г.И., д-р пед. наук, проф. (г. Рязань); Смолин О.Н., д-р филос. наук, проф., депутат ГД РФ, первый заместитель председателя Комитета ГД РФ по образованию (г. Москва); Соловьева И.Л., канд. пед. наук, доц. (г. Москва); Чошанов М.А., д-р пед. наук, проф. (США)

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство о регистрации печатного СМИ (журнал) ПИ № ФС 77-67742. Дата регистрации: 10.11.2016. Форма распространения: печатное СМИ (журнал). Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны. Языки: русский, английский.

Учредитель (издатель): УВО «Университет управления «ТИСБИ».

Адрес: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Редакция: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Тел./факс: +7(843)294-83-42 (редакция), e-mail: inclusion.tisbi@mail.ru, Интернет-сайт: www.tisbi.ru

Бумага ВХИ, офсетная. Печать ризографическая. Тираж: 300 экз. Подписано к печати 18.11.2021 г.

Усл. печ. л. 16,29. Заказ № 125. Формат 70x100/16. Отпечатано в Издательском центре

УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, г. Казань, ул. Муштари, д. 13.

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несет ответственности за содержание публикаций.

© УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2021 год

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора	5
-----------------------------------	----------

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Рассадина М.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	8
--	----------

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Бурова А.П., Микляева Н.В. МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОВМЕСТНЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ	19
--	-----------

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Михальчи Е.В. ПРИМЕНЕНИЕ ГИБРИДНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	40
---	-----------

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Кривошеева С.В., Микляева Н.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ СОСТОЯНИЕМ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ФФН И ДОМИНАНТНОСТЬЮ ПОЛУШАРИЯ, ВЕДУЩЕЙ МОДАЛЬНОСТЬЮ	57
---	-----------

Маркин Н.Н. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНОЙ И ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ	70
---	-----------

Редечкина Е.В., Шевцова А.А., Головчиц Л.А., Чумакова И.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИМ СТРОЕМ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	84
Рожкова П.В. ДИАГНОСТИКА ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ	91
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	
Васькина Е.А., Ерофеева Н.Д., Казанская В.Л., Давидович Л.Р. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	111
Зайцева А.А. ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ СЛОВАРЕМ СИНОНИМОВ И АНТОНИМОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	118
Коннова Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ ТРИЗ	128
Кочарян А.К., Кошечева В.А., Казанская В.Л. ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР И СОВМЕСТНОЙ ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ	141
Кривошеева С.В., Микляева Н.В. ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ В УСЛОВИЯХ ПОЛИСЕНСОРНОЙ СРЕДЫ	147

Нагметуллаева А.Н., Микляева Н.В. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	163
Руденко А.В., Микляева Н.В. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНЕМОТЕХНИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	171
Черникова Л.Г., Микляева Н.В. ВЛИЯНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УСПЕШНОСТЬ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	189

Уважаемые читатели и коллеги!

Разрешите представить вашему вниманию третий выпуск журнала 2021 г. «Инклюзия в образовании», который включил в себя 15 статей от 22 авторов. В этом номере география публикаций представлена такими городами, как Москва и Нурлат (Республика Татарстан).

В журнале обозначены следующие рубрики: «Инклюзивное образование», «Открытое пространство инклюзии», «Теория и практика инклюзии», «Клиническая и специальная психология» и «Коррекционная педагогика».

В рубрике «Инклюзивное образование» представлена статья педагога Нурлатской школы-интерната для детей с ограниченными возможностями здоровья. Статья «Организация внеурочной деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья в формате дистанционного обучения» рассматривает организацию занятий по направлениям внеурочной деятельности в рамках Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которая является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. В формате дистанционного обучения необходимо сформировать систему внеурочной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, цели и задачи которой должны сочетаться с основными целями и задачами обучения, целями и задачами информатизации образования. Автор рассматривает возможность адаптации внеурочного занятия – процесс преобразования структурных и содержательных компонентов, позволяющий обеспечить специальные условия обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в условиях дистанционного образования. В статье приведен пример проведения дистанционного занятия по внеурочной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Рубрика «Открытое пространство инклюзии» представлена статьей коллег из Москвы. В статье «Музыкально-дидактические игры как средство формирования совместных действий детей с расстройством аутистического спектра: методические рекомендации для специалистов» представлены результаты диагностики совместных действий детей с РАС и нормальным развитием, описано влияние на

динамику совместных действий и форм взаимодействия со сверстниками комплекса музыкально-дидактических игр и ситуаций, даются методические рекомендации для специалистов – воспитателей, учителей-дефектологов и логопедов, музыкальных терапевтов.

В рубрике «Теория и практика инклюзии» представлена статья постоянного автора нашего журнала из Москвы (Институт бизнеса и делового администрирования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации). Постоянство авторов публикаций в нашем журнале говорит о его востребованности, надежности и высоком качестве издания. Итак, в статье «Применение гибридных технологий в высшем инклюзивном образовании» автор рассматривает особенности и преимущества применения гибридных технологий в высшем инклюзивном образовании. Автор приводит описания разных форм смешанного обучения, описывает модели реализации гибридного обучения в системе высшего образования. Далее приводит пример практической реализации технологий гибридного обучения в Институте бизнеса и делового администрирования РАНХиГС для студентов с ОВЗ и инвалидностью, иностранных и иногородних учащихся. Выделенные преимущества гибридного обучения указывают, что в условиях пандемии коронавирусной инфекции его применение как в общем высшем образовании, так и инклюзивном является приоритетным и эффективным подходом при ограничении посещения учебных заведений и необходимости сохранения должного уровня обучения.

Рубрики «Клиническая и специальная психология» и «Коррекционная педагогика» содержат ряд статей студентов-бакалавров и магистрантов при соавторстве их научных руководителей вуза-партнера нашего журнала - Московского педагогического государственного университета. В статьях обобщаются результаты анализа теоретической литературы, касающейся изучения особенностей развития и обучения детей с ОВЗ, результаты собственной опытно-экспериментальной работы, описываются методики, диагностические задания и критерии оценки, результаты сопоставления обследований детей с нормальным и нарушенным развитием, раскрываются прикладные научные исследования, сочетаются теоретический и практический аспекты исследования, данные литературы подтверждаются результатами диагностики и обучения дошкольников с ОВЗ, несомненную значимость и научную

новизну демонстрируют результаты разработки авторских методик на основе обобщения опыта исследования особенностей детей с ОВЗ. Материалы, представленные в статьях, были защищены на секциях Студенческого научного общества дефектологического факультета и рекомендованы к публикации как имеющие теоретическую и практическую значимость.

Мы благодарим всех наших авторов и читателей за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество. До встречи на страницах следующего номера журнала «Инклюзия в образовании» в 2021 г.

С уважением,
главный редактор,
президент Университета
управления «ТИСБИ»
Нэлла Матвеевна Прусс.

УДК 376.2

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

М.В. Рассадина

ГБОУ «Нурлатская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Нурлат, Россия

***Аннотация.** Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. В формате дистанционного обучения необходимо сформировать систему внеурочной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, цели и задачи которой должны сочетаться с основными целями и задачами обучения, целями и задачами информатизации образования. Автор рассматривает возможность адаптации внеурочного занятия – процесс преобразования структурных и содержательных компонентов, позволяющий обеспечить специальные условия обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в условиях дистанционного образования. В статье приведен пример проведения дистанционного занятия по внеурочной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.*

***Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, внеурочная деятельность, дистанционное обучение, индивидуально-дифференцированный подход, образовательный веб-квест.*

В последние годы активно совершенствуется и модернизируется система образования, особенно в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, развивается инклюзивное образование. Достаточно остро стоит вопрос о создании равных возможностей получения образования школьниками - переход от «школа для всех» к «школа для каждого», независимо от социального статуса, соматического или психического состояния здоровья обучающихся. Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья заключаются в том, что для данной категории учеников характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в разной степени, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-

двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести. У некоторых детей одновременно выявляются текущие психические и соматические заболевания, которые значительно осложняют их индивидуальное развитие и обучение. Часто отсутствует обратная связь от ученика к учителю. Поэтому дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в создании особых образовательных потребностей. Под особыми образовательными потребностями следует понимать потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей ребенка в процессе обучения, возникающих вследствие выраженных нарушений интеллектуального развития, часто в сочетанных формах с другими психофизическими нарушениями.

В момент введения дистанционного обучения Нурлатская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья оказалась в непростом положении, как и другие образовательные учреждения. Стоял вопрос: как выстроить процесс образования с детьми с ограниченными возможностями здоровья таким образом, чтобы они не остались не охваченными, чтобы не прерывать процесс обучения? Любой простой в их работе неизбежно приведет к распаду сформированных умений и навыков. Поэтому даже минимальная пауза в занятиях для детей с ограниченными возможностями здоровья сведет усилия педагогов до нуля. Было понятно, что данная категория детей также на равных условиях должна продолжить обучение, но вопрос стоял: каким образом? Необходимо, используя индивидуально-дифференцированный подход к каждому ребенку, построить процесс образования таким образом, чтобы он был интересным и занимательным, дети были вовлечены в каждый этап урока и получали удовольствие от процесса обучения. Ведь по существу педагоги не владеют дистанционным инструментарием, алгоритмом работы онлайн, а в запасе было три дня на подготовку. Коллективом Нурлатской школы-интерната был проделан большой труд по выявлению наиболее приемлемых методов работы с учениками в формате дистанционного образования. Данная ситуация рассматривалась не с позиции проблемы, а с позиции поставленной задачи. Также хотелось бы выразить отдельную благодарность родителям, которые позитивно отнеслись к возникшей ситуации. В

данном случае родитель становится тьютором, незаменимым помощником, «руками» педагога по ту сторону экрана, без активной помощи родителей занятия невозможны.

Дистанционное образование представляет собой прогрессивный вид обучения, позволяющий соединить вместе в процессе обучения территориально удаленных преподавателей, учебный материал и обучаемого.

Информационные технологии в дистанционном обучении играют роль инструментов, которые:

- обеспечивают обучающимся удаленный доступ к учебному контенту;
- предоставляют обучающимся средства общения с педагогом, а также между собой;
- осуществляют управление и контроль за процессом обучения;
- предоставляют возможность создания эффективных тренажеров, симуляций и т.д.

Дистанционный урок – это форма организации дистанционного занятия, проводимого в определенных временных рамках, при которой педагог руководит индивидуальной и групповой деятельностью обучающихся по созданию собственного образовательного продукта с целью освоения обучающимися основ изучаемого материала, воспитания и развития творческих способностей.

Система дистанционного обучения обязательно должна обеспечивать выполнение следующих функций:

- доступность обучаемых к основному объему изучаемого материала с помощью информационных технологий;
- интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения;
- предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого учебного материала;
- оценка знаний и навыков обучаемых в процессе обучения.

Так пришла идея применения метода образовательных веб-квестов, для создания которых были использованы сервисы Гугл и Wix, так как это удобные, понятные и доступные в использовании сервисы с большим количеством инструментов для коллективной и индивидуальной работы. У каждого из них есть множество преимуществ.

Веб-квестом называют игру из нескольких этапов, созданную с помощью онлайн-сервисов и размещенную в сети Интернет. Сегодня

квесты - это уже особый жанр, который активно используется в образовательном процессе как развлекательная либо учебная игра, в зависимости от того, с какой целью они используются. Для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья применяются краткосрочные веб-квесты, которые подходят для одиночного выполнения заданий с помощью родителей в течение нескольких занятий либо одного урока. В силу своих особенностей дети не могут глубоко погружаться в поисковую деятельность, поэтому содержание их минимизировано. В этом случае учитываются индивидуальные особенности детей и их особые образовательные потребности. Поэтому при разработке веб-квестов сначала тщательно подготавливается материал, который будет наиболее доступен для восприятия и понимания учениками с ограниченными возможностями здоровья; прорабатываются детали, подбираются цветовое оформление, величина и форма предметов, музыкальное сопровождение. Необходимо, чтобы материал был, с одной стороны, прост, а с другой - обеспечивал быстрое включение детей в урок, вызывал интерес у ребенка и давал предпосылки к продуктивной работе.

Прежде чем начать обучение, необходимо было проконсультировать родителей о каждом этапе урока, также необходимо подробно расписать упражнения, которые мы выполняем на каждом уроке: это упражнения для развития дыхания, артикуляционная гимнастика, упражнения для развития общей координации движений и мелкой моторики пальцев рук, гимнастика для глаз, которые являются неотъемлемой частью всех занятий, на них отводится достаточное количество времени в зависимости от тяжести нарушений детей. В устной форме это сделать было просто невозможно, поэтому упражнения включены в каждый веб-квест согласно изучаемому предмету по плану. В формате данного образования необходимо постоянно находиться в тесном контакте с родителями для того, чтобы все учащиеся были активно включены в совместную работу в течение всего процесса обучения. Для связи используются такие сервисы, как зум, мессенджер Whats`app, скайп, с их помощью осуществляется обратная связь посредством видеозвонков, обмена фото- и видеоматериалами выполненных заданий, проведения онлайн-родительских собраний. Общение проходит всегда очень оживленно. Проводя анализ фото и видео, которые присылают родители учащихся в качестве отчета о

проделанной работе, на заметку брались те, которые были выполнены более успешно. При составлении следующих уроков особое внимание обращалось на результативность выполнения предыдущего задания.

В результате такого взаимодействия были созданы условия для проявления познавательной активности и достижения успеха каждым учеником, реализована стратегия сотрудничества, обеспечена благоприятная атмосфера для развития высокой мотивации процесса обучения. Стало возможно осуществление индивидуального подхода к каждому ученику, обеспечивалась информационно-методическая поддержка каждому родителю.

У детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются трудности переключаемости внимания и инертность нервных процессов, поэтому создать рабочую обстановку на уроке бывает непросто. Игровая форма веб-квестов помогает обеспечить заинтересованность учащихся именно на начальном этапе урока. Это гарантирует хорошее восприятие изученного материала.

Осуществление дистанционного обучения с применением образовательных веб-квестов помогает выработке метапредметных связей и формированию социально значимых компетенций:

- предметные - в области изучаемых предметов согласно учебному плану;
- метапредметные - в области изобразительного искусства, предметно-практических действий, сенсорного развития;
- социальные - умение сотрудничать в группе, координировать и анализировать свою деятельность, распространять информацию в школьном сообществе;
- коммуникативные - отбор, компелляция, презентация информации из разных источников;
- IT-технологии - работа в Интернете, освоение новых программных продуктов, подготовка презентаций, создание веб-страниц.

Данная работа прошла апробацию в формате дистанционного обучения и находится в стадии реализации путем дальнейшего применения образовательных веб-квестов педагогом на внеурочных занятиях в рамках очного обучения.

Давайте рассмотрим в качестве примера один из таких образовательных веб-квестов по внеурочной деятельности на тему: «Кто звучит?». В нем объединено несколько занятий по одной теме. Количество уроков по данному занятию во внеурочной деятельности

зависит от возможностей ученика с ограниченными возможностями здоровья; рекомендательно можно сказать, что данный веб-квест включает в себя 5 уроков.

Цель занятия: повторить названия домашних животных, обратить особое внимание обучающихся на то, что все животные общаются между собой по-разному; систематизировать уже имеющиеся знания ребят; учить воспринимать окружающую обстановку при помощи слуха.

Задачи:

- Развитие фразовой речи, обогащение словарного запаса новыми словами и понятиями.
- Развитие моторной координации.
- Воспитание чувства темпа, ритма.

Этапы деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

I этап

Обучающиеся с помощью родителей выходят на сайт учителя, где переходят по ссылке изучаемого занятия, представленного в формате образовательного веб-квеста. Знакомятся с условиями работы, прослушивая голос педагога, который сопровождает весь ход занятия.

II этап

Обучающиеся выполняют задания совместно с родителями, предлагаемые в изучаемом веб-квесте по определенному предмету и по определенной тематике.

III этап

Обучающиеся закрепляют материал путем проигрывания интерактивных игр, перепроверяют свои задания, учатся анализировать.

IV этап

Родители записывают видео, составляют фотоотчет и отправляют педагогу в качестве отчета о проделанной работе. Педагог берет на заметку успешность выполнения и, согласно результатам, планирует дальнейшую деятельность.

Описание образовательного веб-квеста

Перейдя по ссылке и попадая на страницу рассматриваемого образовательного веб-квеста на тему: «Кто звучит?», мы видим на первой странице слово «начало» с интуитивно понятным треугольником, который символизирует «прослушать данное сообщение». Нужно сказать, что данный веб-квест полностью озвучен

голосом педагога, поэтому детям понятен рассматриваемый материал, педагог полностью сопровождает все занятие, объясняет каждый этап, прослушав который ребенок понимает, что ему необходимо делать дальше. И так он продвигается дальше и дальше по каждому этапу занятия.

На первом этапе занятия ученику предлагается проделать музыкальную физкультминутку «Пальчик, где твой дом?», затем нажимаем на символ «звонок» и начинаем основную часть изучения темы. Попадаем на вторую страницу веб-квеста, где представлены загадки по изучаемым четырем домашним животным: кошка, собака, свинья, лошадь. Отгадав загадку и нажимая на стрелку, мы попадаем на следующий этап изучения темы, на индивидуальную страницу по изучаемому домашнему животному (например, сначала на страницу по изучению домашнего животного – кошка, затем собака, свинья и лошадь). Попав на страницу с животным, сначала видим отгадку загадки, что дает положительный отклик ребенка для перехода на следующий этап занятия. Ученик повторяет информацию по отгаданному домашнему животному путем просмотра обучающего урока, для закрепления играет в интерактивную игру, на которую попадает путем интуитивно понятной кнопочки, символизирующей о начале игры для закрепления изученного материала.



Таким образом, ребенок изучает и повторяет материал занятия в игровой форме, что способствует лучшему усвоению изучаемого материала, познавательной активности и интересу ребенка. Главное требование к родителям, которое они обязаны соблюдать в режиме дистанционного образования, – это соблюдение охранительного режима в работе за компьютером детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом мы проходим урок по каждому изучаемому домашнему животному, а их, как мы помним, всего четыре, изучение каждого из которых можно разделить на отдельные уроки, а пятый урок – это закрепление изучаемого материала. Он включает в себя пропевание потешек про изученных домашних животных и проигрывание интерактивных игр.



Ссылка на рассмотренный образовательный веб-квест по внеурочной деятельности на тему: «Кто звучит?» для более

подробного индивидуального изучения. Может кто-нибудь из вас сможет применить его в своей работе: <https://clck.ru/Y7KkJ>.

Нужно отметить, что создание веб-квестов на сервисах «Гугл» и «Wix» не требует от педагога особых знаний и умений, не нужно специально этому учиться, работа на данных сервисах выстроена интуитивно понятным образом, все автоматизировано. Это похоже на создание презентаций в автоматическом режиме, здесь создается дизайн главной страницы и всего сайта в целом, страницы на сайт добавляются автоматически, выбрав нужную функцию. Есть возможность посмотреть предварительно, как будет выглядеть данный сайт, нажав на кнопку предпросмотр. Мы можем посмотреть, как будет выглядеть сайт, с компьютера и с мобильного телефона. Таким образом, если у вас достаточное количество подготовленного дидактического материала в электронном виде и вы заранее продумали дизайн занятия, то в среднем на создание одного сайта уходит не более 15 минут. Создание веб-квеста – это и есть создание сайта на рассматриваемых сервисах.

Дополнительно хочется остановиться на добавлении в веб-квесты ссылок на развивающие интерактивные игры, которые можно использовать для закрепления изученного материала. Это, например, следующие сайты:

1. <https://www.igraemsa.ru/igry-dlja-detej>
2. <https://bibusha.ru/razvivayushchie-igry-dlya-detej-4-5-6-7-let-onlajn>
3. <https://kids-smart.ru/exercises/groups>

А также можно использовать игры, созданные на платформах:

1. <https://www.yaclass.ru/>
2. <https://uchi.ru/>
3. <https://learningapps.org/>

В дополнение к вышерассмотренному материалу хочется поделиться ссылками, которые будут полезны при создании образовательных веб-квестов:

1. Клипарты: <https://clipart-db.ru/catalog/>; <http://kira-scrap.ru>
2. Фон: <https://pixabay.com/ru/images/search/фоны/>
3. Шрифты: <https://www.fonts-online.ru/fonts/russian>
4. Gif анимация: <https://www.gifki.org/>; <https://gifer.com/ru>
5. Сервис по работе с видео и аудио: <https://123apps.com>
6. Скачать иконки можно тут: <https://icon-icons.com/ru/download/81290/PNG/512/>
7. Сервис по дизайну: <https://www.canva.com>

8. Генератор QR-кода: <http://qrcoder.ru>

9. Онлайн-тесты, опросы, викторины: <https://www.google.ru/intl/ru/forms/about/>; <https://kahoot.it>

10. Платформы для организации дистанционного обучения: <https://classroom.google.com/h>

11. Платформы для создания персонального сайта педагога или веб-квеста: <https://sites.google.com/new>; <https://ru.wix.com>

12. Программа для укорачивания имени веб-квеста или сайта: <https://click.ru>

Таким образом, применение веб-квестов в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья направлено на обеспечение доступности образования для всех детей, включение их в систему образования вне зависимости от тяжести нарушений развития, вида образовательного учреждения, места проживания; создание образовательной среды в соответствии с их возможностями и потребностями как в очном образовании, так и в дистанционном обучении.

Внеурочная деятельность, в том числе проводимая дистанционно, с детьми с ОВЗ направлена на их интеграцию в общеобразовательную систему, структуру духовно-нравственного, патриотического, экологического, эстетического, физического воспитания наравне со здоровыми сверстниками. Различные формы такой работы компенсируют их недостатки через развитие сохраненных функций, активизируют все ресурсы, помогая усвоить социальный опыт, осмыслить и принять общечеловеческие ценности, быть в гармонии с окружающим миром и с собой, укрепить здоровье.

Литература

1. Авраамов Ю.С. Практика формирования информационно-образовательной среды на основе дистанционных технологий / Ю.С. Авраамов // Телекоммуникации и информатизация образования. - 2004. - № 2. - С. 40-42.
2. Богун А.Б. Разработка дополнительных общеразвивающих программ с учетом особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации / А.Б. Богун, Л.В. Годовникова. - Белгород, 2015. - 66 с.
3. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты: Материалы Междунар. конф. «Информационные технологии в образовании. ИТО-99». - <http://ito.bitpro.ru/1999>.
4. Ковшов А.Н., Ибрагимов И.М. Методологические основы дистанционного обучения. - М.: МГОУ, 2001.
5. Мясникова М.С. Инновации в образовании: дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья / М.С. Мясникова // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). - С. 149-151. - URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4426/> (дата обращения: 11.08.2019).

Автор публикации

Рассади́на Мари́на Викто́ровна, воспитатель, ГБОУ «Нурлатская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Нурлат, Россия.
E-mail: privet23.71@mail.ru.

ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE FORM OF DISTANCE LEARNING

Rassadina M., educator, Nurlat boarding school for children with disabilities, Nurlat, Russia. E-mail: privet23.71@mail.ru.

***Abstract.** According to the requirements of the Federal State Educational Standard for the education of students with mental retardation (intellectual disabilities), the organization of classes in extracurricular activities is an integral part of the educational process at school. In the format of distance learning, it is necessary to form a system of extracurricular activities of students with disabilities, the goals and objectives of which should be combined with the main goals and objectives of training, the goals and objectives of informatization of education. The author considers the possibility of adapting extracurricular activities – the process of transformation of structural and substantive components, which allows providing special conditions for teaching and upbringing children with special educational needs in distance education. The article provides an example of conducting remote extracurricular activities with children with disabilities.*

***Key words:** children with disabilities, special educational needs, extracurricular activities, distance learning, individually differentiated approach, educational web quest.*

References

1. Avraamov Yu. The practice of forming an information and educational environment based on distance technologies / Yu. Avraamov // Telecommunications and informatization of education. - 2004. - № 2. - P. 40-42.
2. Bogun A. Development of additional general development programs taking into account the peculiarities of the development of children with disabilities: methodological recommendations / A. Bogun, L. Godovnikova. - Belgorod, 2015. - 66 p.
3. Bykhovsky Ya. Educational web quests: Materials of the international conference «Information technologies in education. ИТО-99». - <http://ito.bitpro.ru/> 1999.
4. Kovshov A., Ibragimlov I. Methodological foundations of distance learning. - Moscow: Moscow State University, 2001.
5. Myasnikova M. Innovations in education: distance learning for children with disabilities / M. Myasnikova // Topical issues of modern pedagogy: materials of the IV International Scientific Conference (Ufa, November 2013). - P. 149-151. - URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4426/> / (accessed: 08/11/2019).

Дата поступления: 10.10.2021.

УДК 376.4

**МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ СОВМЕСТНЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА:
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ**

А.П. Бурова, Н.В. Микляева

ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье представлены результаты диагностики совместных действий детей с РАС и нормальным развитием, описано влияние на динамику совместных действий и форм взаимодействия со сверстниками комплекса музыкально-дидактических игр и ситуаций, даются методические рекомендации для специалистов – воспитателей, учителей-дефектологов и логопедов, музыкальных терапевтов.*

***Ключевые слова:** совместные действия, дети с расстройством аутистического спектра, музыкально-дидактические игры, ситуации, методические рекомендации.*

Актуальность проблемы и темы исследования определяется заметно возросшим за последние десятилетия количеством детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Практически все исследователи феномена «расстройство аутистического спектра» (Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская, U. Frith, В. Bettelheim и др.) указывают на отсутствие у таких детей потребности и способности к общению, проявляющееся в уклонении от контакта, отсутствии диалоговых форм взаимодействия, непонимании своих и чужих переживаний, невозможности согласования совместных действий. Таким образом, перед теорией и практикой встает необходимость обоснования и создания эффективных условий для развития совместных действий детей с РАС.

На констатирующем этапе исследования целью нашей работы было выявить специфические особенности и уровень развития совместных действий детей с нормальным психофизическим развитием и с РАС. Предварительно обследовались слух, речь и интеллект дошкольников, собирались анамнестические данные. Кроме того, сюда входили специальные подготовительные задания, настраивающие детей на организацию совместных действий со взрослым, и задания для оценки реакций на музыку и музыкальные способности.

В дальнейшем использовались методики, направленные на оценку совместной деятельности воспитанников, разработанные авторами: Захаровой И.Ю., Моржиной Е.В., Минаевой В.М., Криволесовой Т.А., Лисиной М.И., Спириной Г.В., Чиркиной Е.Н., Тарасовой К.В. [3; 7; 8 и др.]. Их адаптировали под специфику работы с детьми, имеющими РАС.

Методики были сгруппированы в 2 модуля:

Модуль 1. «Совместная предметно-практическая деятельность со взрослым»

В этот модуль входило 5 заданий:

Задание 1. Ситуация взаимодействия со взрослым, опосредованная куклой.

Задание 2. Совместные предметно-игровые действия.

Задание 3. Совместные предметно-игровые действия, активизирующие звукоподражание.

Задание 4. Совместная музыкальная деятельность.

Задание 5. Совместные музыкально-игровые действия.

Модуль 2 «Совместная предметно-практическая деятельность со сверстником»

В него входило 4 задания:

Задание 1. Совместные предметно-игровые действия.

Задание 2. Совместные действия в подвижной игре.

Задание 3. Совместные действия в сюжетной игре.

Задание 4. Совместное участие в музыкально-дидактической игре.

Все задания реализовались на базе ООО «Радужные Капельки» (г. Москва). Участники исследования представлены ниже.

Таблица 1

Контингент участников исследования.

Экспериментальная группа	Сравнительная группа
Дети с РАС 7 детей Из них: 2 – типичный аутизм (синдром Каннера) 5 – атипичный аутизм (при нарушении интеллекта)	Дети с нормальным психофизическим развитием 5 детей

Уже на подготовительном этапе стали заметны отличия между детьми с РАС и нормально развивающимися сверстниками.

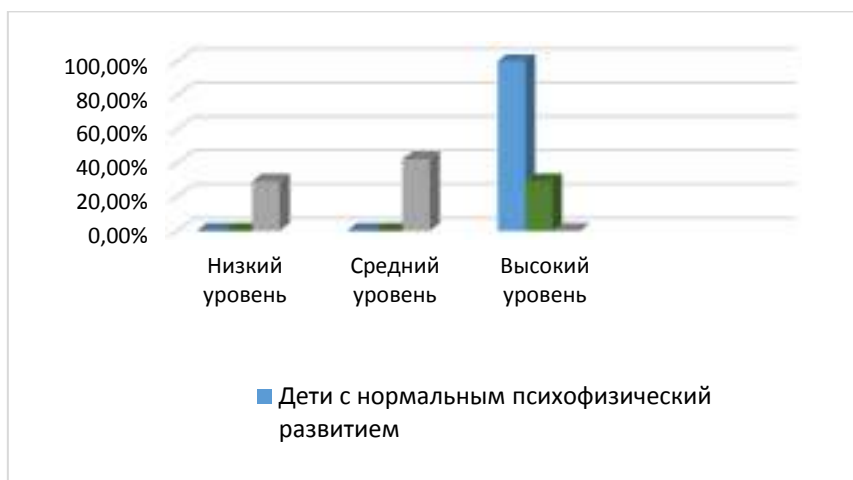


Рис. 1. ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ БЛОК. Эмоциональная реакция на имя и эмоциональная реакция на музыку в процессе совместных действий

Дети с РАС в отличие от нормально развивающихся детей были менее эмоциональны, требовали дополнительной мотивации для включения в общение и выполнение заданий, в том числе с использованием музыкально-дидактических игр. Контакт мог быть установлен, но терялся из-за психологических особенностей детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы и интеллекта – дошкольники много отвлекались и демонстрировали полевое поведение.

Результаты основного блока подтвердили это.

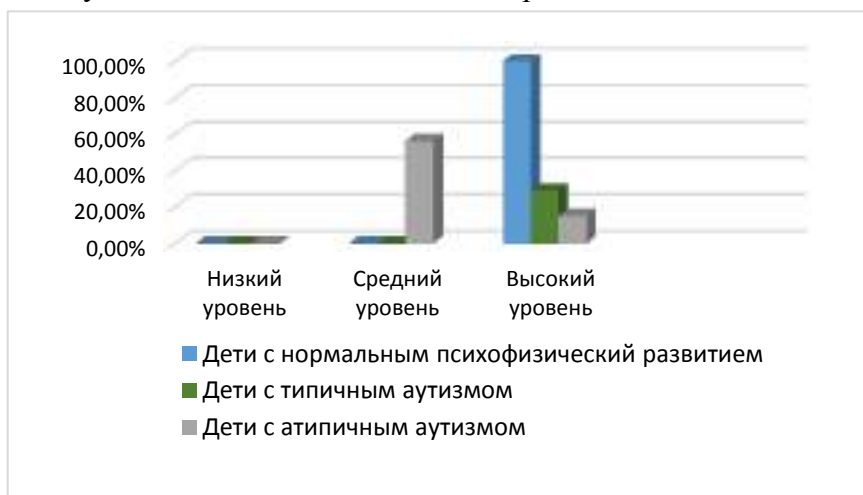


Рис. 2. ОСНОВНОЙ БЛОК. Модуль 1: совместные предметно-практические действия со взрослым



Рис. 3. ОСНОВНОЙ БЛОК. Модуль 2: совместные действия со сверстником

По итогам анализа результатов данных модулей дети с РАС были распределены по подгруппам.

Дети, находящиеся на **высоком уровне совместных действий взрослым и на среднем уровне совместных действий со сверстником (43%)**.

Эти дети адекватно реагируют на игровую ситуацию, но недолго находятся в зоне взаимодействия. Сложности заключаются в том, что инструкцию воспринимают только с неоднократным повторением. Подражают действиям взрослого, но не предлагают своего. Им сложно перенести на себя функцию ведущего в игровом процессе, из-за чего возникают проблемы с инициативой. Всем комфортнее в роли подчиненного.

Дети очень остро реагируют на ситуацию неуспеха, расстраиваются и просят подсказку. При этом выполняют различные задания, могут эмоционально адекватно отреагировать на упражнения, которые им понравились. Однако начинают плакать при любом замечании.

Дети, находящиеся *на среднем уровне совместных действий со взрослым и на низком уровне совместных действий со сверстником (57%)*.

Эти дети инертны – только после многократных стимуляций и повторов могут начать совместное взаимодействие. Внимание очень неустойчивое, но на музыку реагируют положительно.

Со взрослыми при стимуляции эмоционально реагируют на ситуацию совместных действий, имеют некоторые звукоподражание и попытки речевых высказываний в виде аграмматичных слов и фраз. При этом отвечать на вопросы и показывать они могут, но спросить - нет, даже с помощью ассистента. Дети не берут на себя роль ведущего в игровом процессе. На сверстника внимания не обращают. При стимуляции со стороны взрослого, по подражанию ему, демонстрируют отдельные совместные действия.

В отличие от них все дети из сравнительной группы были отнесены к качественно иному уровню организации совместных действий со взрослыми и сверстниками:

- Дети эмоциональны, заинтересованы, хорошо удерживают внимание. Позитивно реагируют на ситуацию общения и игровое взаимодействие. Музыкальное подкрепление создает дополнительную мотивацию к выполнению заданий и приносит хорошие результаты.

- Проявляют интерес к сюжетной игре, охотно включаются в совместную деятельность, игра имеет простой сюжет. Ребенок выслушивает сверстника, согласовывает с ним свои предложения, уступает. Внимание держится на протяжении игры. Спокойно относится к смене партнера и к изменениям правил игры.

Таким образом, были выявлены разные уровни освоения совместных действий у нормально развивающихся дошкольников и детей с РАС.

Цель формирующего эксперимента заключалась в обосновании и апробации системы коррекционно-педагогической работы по формированию совместных действий у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра посредством комплекса музыкально-дидактических игр.

Задачи:

1. Составить комплексы музыкально-диагностических игр, соответствующих этапам формирования совместных действий:

- Первый этап - формирование опыта совместно-раздельных действий.

- Второй этап – формирование опыта совместно-последовательных действий.

- Третий этап – формирование опыта совместно-распределенных действий.

2. Разделить детей по группам для проведения занятий по уровням развития совместных действий и реализовать к ним индивидуально-дифференцированный подход.

Дети с типичным аутизмом (двое детей) будут в группе детей со средним уровнем развития совместных действий со сверстником, там же будет один ребенок с атипичным аутизмом, остальные дети с атипичным аутизмом в группе, где дети с низким уровнем развития совместных действий со сверстником.

Этапы формирующего эксперимента, связанные с включением музыкально-дидактических игр в совместную деятельность детей с РАС:

- 1-й этап: включение детей в музыкально-игровые ситуации на уровне совместно-раздельных действий со взрослым и сверстниками (в паре).

- 2-й этап: формирование опыта совместно-последовательных действий на основе комплекса музыкально-дидактических игр и ситуаций.

- 3-й этап: формирование опыта совместно-распределенных действий на основе комплекса музыкально-дидактических игр и упражнений.

Дети с типичным и атипичным аутизмом на 1-м этапе участвовали вместе в эксперименте, только для детей с атипичным аутизмом требовалось повторение инструкций. На 2-м этапе работа с детьми с атипичным аутизмом проводилась отдельно в подгруппах и с детьми, которые имели типичный аутизм, проводилась также отдельная работа. В группу детей с типичным аутизмом был еще включен ребенок с атипичным аутизмом, имеющий ЗПР. На 3-м этапе работа велась отдельно в подгруппах с добавлением сверстников из детей сравнительной группы.

По каждому этапу подготовлены комплексы музыкально-дидактических игр: для всех детей доступны наиболее существенные, на наш взгляд, **возможности** музыкально-дидактических игр и музыкально-игровых ситуаций в коррекционной работе при РАС [5; 6; 10]:

- Игра дает возможность привлекать внимание ребенка к событиям, прежде всего, его собственной жизни, развивать интерес и осмысленное отношение к происходящему и формировать понимание совместных последовательных и совместно-распределенных действий.

- Музыкально-дидактическая игра «лицом к лицу» тренирует выносливость ребенка с РАС в контакте, формирует интерес к лицу, мимике, жестам, эмоциям другого человека, провоцирует на подражание, в том числе – речевое.

- В коррекционной работе при детском аутизме исключительно важной является возможность регулировать с помощью игры эмоциональное состояние ребенка, помогать ему осваивать разнообразные по качеству впечатления. Музыкально-игровые занятия помогают справиться с аффективными проблемами, сопровождающими РАС: тревогой, страхами, иногда с агрессивными проявлениями, возникающими на почве страха.

- Совместная музыкально-дидактическая игра содействует развитию произвольного внимания и речи ребенка с РАС.

- В музыкально-дидактической игре ребенок с аутизмом постепенно начинает разбираться в человеческих отношениях, понимает, что вместе можно сделать гораздо больше и это будет интереснее, чем одному, учится быть в команде, осваивает социальные правила, что впоследствии помогает ему адаптироваться в детском саду и/или принимать участие в групповых занятиях.

Опишем теперь связанную с ними **систему коррекционно-педагогической работы** по формированию совместных действий у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра посредством комплекса музыкально-дидактических игр.

Разработанная система была реализована через 3 этапа.

1-й этап: Подготовительный

Цель: включение детей в музыкально-игровые ситуации на уровне совместно-раздельных действий со взрослым и сверстниками (в паре).

Задачи:

- продумать специфику индивидуально-дифференцированного подхода к детям с РАС;

- составить комплекс музыкально-игровых ситуаций в зависимости от эмоционального реагирования детей с РАС на ту или иную музыкальную композицию и попробовать включить их во взаимодействие с детьми;

- разработать требования к структуре парного занятия на основе музыкально-дидактических игр (подготовительный этап).

Содержание и методы работы

На первых занятиях мы знакомились с детьми, смотрели, что они любят, к чему проявляют интерес. Подстраивались под внутреннее состояние каждого ребенка. Кроме того, нами выяснялись условия, позволяющие заинтересовать ребенка взаимодействием через манипулирование звучащей игрушкой или музыкальным инструментом.

После предварительных парных занятий со взрослым объединяли в пары детей. Проводились занятия с каждой парой. Для каждой пары составлялся комплекс ситуаций в зависимости от эмоционального реагирования детей с РАС на ту или иную композицию, исключались травмирующие конкретно для такого ребенка звуки, учитывались уровень интеллекта и эмоциональное состояние.

Задачи для проектирования *совместных музыкально-игровых ситуаций*:

- Создать условия для развития позитивного самоощущения, раскованности, эмоционального благополучия в детском коллективе.

- Формировать динамическую сторону общения: легкость вступления в контакт, готовность к общению со сверстниками и доброе отношение друг к другу.

Занятия на основе комплекса ситуаций велись 2 раза в неделю по 25 минут. Проводились в небольшом классе (там же, где и проводилось обследование). В классе было минимальное количество мебели. Реквизит, предназначенный только для одного занятия. Из музыкальных инструментов пианино и шумовые инструменты для определенных заданий.

В классе находились двое взрослых; если же мы видели (после первого занятия), что помощь взрослого не актуальна, то второе занятие начинали без помощи старшего друга. Такое парное занятие имело определенную **структуру**:

1. Организационная часть (приветствие, знакомство – повторение имен учащихся) с использованием песенки «Привет-привет спешу сказать, я очень рад тебя встречать» и палочек, при помощи которых дети могли подыгрывать себе).

2. *Далее - основная часть (игры на развитие коммуникативных способностей, на взаимосвязь со сверстником, на контакт «глаза в глаза» и др.).*

Основная часть начиналась всегда с музыкально-игровой ситуации «Я качу». Начинал педагог: «Я качу-качу-качу мячик, Саше покачу». (Водят по мячику руками, пропевая слова, потом ребенок катит мячик тому, чье имя назвал.) Эту игру можно проводить и с другими словами: «Я стучу-стучу-стучу мячик ... покачу», «Я кручу-кручу...» и др. варианты. Далее шли игры, направленные на развитие коммуникации (ритмическое взаимодействие, эмоциональное взаимодействие и т.д.):

- коммуникативная игра «Ложки мои, ложки»;
- игры, непосредственно направленные на невербальное коммуникативное взаимодействие: «Дождик-дождик, листопад, лужа» и др.;
- ритмическое взаимодействие: «Грустно-весело», «Птички и кот» и т.д.

Музыка подбиралась с теми нюансами, которые мы заметили на диагностическом этапе. На подгрупповых занятиях звучали фрагменты следующих произведений: «Вологодские наигрыши», «Птичка под моим окошком», «Мишка с куклой бойко топают», «Вместе весело шагать по просторам» (детские песни), Вальс из к/ф «Мой ласковый и нежный зверь» Е. Доги, «Веселая кадрили», «Две лошадки» (слова Н. Кучинской, перевод с польского Н. Найденовой, музыка Ф. Лещинской), «Лодочка» (сл. Матусовского, музыка Т. Хренникова), «Утро» Э. Грига, Симфония В.А. Моцарта.

Все дети при этом раскрываются в парах в своем темпе. Как цветок сам раскрывает свои лепестки, так и ребенок с аутизмом раскрывает соцветие своих возможностей. И очень важно ждать этого момента, не вмешиваясь. Важно - научиться быть рядом, на одной волне. Тогда и развитие начинает двигаться вперед.

Приведем примеры таких игр для развития совместно-раздельных действий детей с РАС.

Игра 1. Музыкально-игровая ситуация «Я качу»

Педагог: Садимся на пол. (берет мячик)

Начинает педагог: *Я качу-качу-качу - мячик Саше покачу.*

(Водят по мячику руками, пропевая слова, потом ребенок катит мячик тому, чье имя назвал)

(Эту игру можно проводить и с другими словами: «Я стучу-стучу-стучу мячик ... покачу», «Я кручу- кручу...» и др. варианты)

Игра 2. «Командир»

Описание: Ведущий (ребенок, либо взрослый) держит в руках барабан и дает команду второму игроку (педагогу), ударив палкой о барабан. Например, «Аня, иди!». Услышав это, второй участник идет по кабинету. Спустя небольшое время ведущий должен сказать: «Стоп», также ударив палкой о барабан. Следующие команды, которые он должен употреблять и понимать, как они должны выполняться другим человеком, - это беги, прыгай, плыви, лети, пой, хлопай и др. Очень важно, чтобы ребенок понимал, что именно он руководит процессом и от его слов будет зависеть смена обстановки. Педагог может нарочно делать неправильно и смотреть на реакцию – замечает ли ребенок, что действие выполняется неверно или нет, просит ли исправиться (этому мы будем обучать). Роли меняются – потом командиром становится педагог.

Фраза может расширяться. От фразы «Аня, хлопай!» к фразе «Аня хлопай вверх/внизу!». Например: «Аня, возьми мячик и кидай вверх!» После также с помощью удара в барабан и слова «Стоп!» ребенок останавливает действие.

Игра 3. «Колокольчик и дудочка»

Звучит народная музыка. Если педагог звенит в колокольчик, ребенок делает упражнение «колокольчик» (руки вверх, кисти нагибаются, пальцы расставлены); если дудочка, то ребенок должен сделать движение, как будто он играет на дудочке.

В конце педагог спрашивает, разложив, кроме дудочки и колокольчика, и другие музыкальные инструменты, что мы сейчас изображали.

Игра 4. «Карандаши и ластик оживали»

Ведущий (ребенок либо педагог) берет карандаш и начинает стучать, другой ребенок в это время должен поднимать ногу кверху и говорить резко: «Ух!». Стучать нужно медленно и следить, чтобы другой ребенок не запутался. Как только ведущий показывает ластик, то другой ребенок начинает делать рядом с собой движения ногой, как будто он стирает ластиком «УА».

Их действия должны быть совместными, они должны смотреть и следить друг за другом.

Игра 5. «Я пою»

Один ребенок должен сыграть на пианино песенку, а другой - спеть.

На пианино нужные клавиши обозначены кружочками, один ребенок нажимает на них, а второй поет: «Я пою, хорошо пою».

Главное совпадать в ритме и темпе и следить за действиями друг друга.

3. Последняя часть - релаксация с использованием активной и пассивной форм музыкальной терапии.

Направления активной формы: музыкально-педагогическая реабилитация на основе музыкально-дидактических игр, обучения пению, игре на музыкальных инструментах, движению под музыку (ритмика, танцы, игры), также использовались элементы аналитической музыкальной терапии.

Направление пассивной музыкальной терапии: прослушивание музыкальных композиций-релаксаций, направленных на определенную задачу, в данном случае коммуникативную (совместное расслабление), на расслабление после эмоционального возбуждения.

4. Подведение итогов – прощальная песенка («Мы играли вместе, всем нам было весело!» и др.)

Практически все занятия проводились в кругу, чаще всего на полу. Отношение детей друг к другу во время парных занятий менялось очень медленно. На это влияли их общее настроение, характер, погода, климат в семье и др. Учитывать нужно было все и ждать плавного перехода от неприятия партнера к взаимодействию с ним.

В качестве методического комментария к описанию данного этапа работы добавим, что на таких занятиях действие каждого ребенка не сразу приобретает коммуникативный характер, требуется время, чтобы он почувствовал значимость общения, музыкального взаимодействия: невербального – музицирование и слушание, танец, вербального – пение, танец коммуникативный в парах и общем кругу со словами (музыкальные пропевки).

Главное - это эмоциональное вовлечение детей, активный интерес. Нужно помочь ребенку выразить свой внутренний мир через музыку, рассказать в музыкальной деятельности о том, что его волнует и чем он наполнен, а также обратить внимание на внутренний мир другого, рядом находящегося с тобой человека, заметить его, помочь

ему, если нужно, и пойти дальше своей дорогой, а возможно пойти дальше и вместе по одной дороге, поддерживая и укрепляя друг друга.

Специфика работы с детьми с типичным и атипичным РАС проявилась в том, что детей с типичным аутизмом приходилось неоднократно переключать со стереотипных действий на осмысленные совместные действия. А для детей с атипичным аутизмом приходилось делать много пауз и расслабляющих релакс-минуток с целью восстановления сил, так как они часто уставали. Также инструкция для таких детей повторялась медленно и неоднократно. Требовались разъяснения задания, дополнительные стимулы и дополнительное время на выполнение.

2-й этап: Развитие совместно-последовательных действий со взрослым и совместно-раздельных действий – со сверстниками.

Цель: включение детей в музыкально-игровые ситуации и игры на уровне совместно-последовательных действий со взрослыми и совместно-раздельных действий со сверстниками (в паре).

Задачи:

- продумать специфику индивидуально-дифференцированного подхода к детям с типичными и атипичными РАС;
- составить комплекс игровых ситуаций и музыкально-дидактических игр для развития совместно-последовательных действий со взрослым;
- разработать требования к структуре парного занятия на основе музыкально-дидактических игр в условиях совместных действий со взрослым (второй этап работы);
- внести в структуру парного занятия со взрослым совместно-раздельные ситуации взаимодействия со сверстниками.

Содержание и методы работы

Занятия на основе комплекса ситуаций велись 2 раза в неделю по 25 минут. Проводились в небольшом классе (там же, где и проводилось обследование). В классе было минимальное количество мебели. Реквизит, предназначенный только для одного занятия. Из музыкальных инструментов пианино и шумовые инструменты для определенных заданий.

В классе находились двое тьюторов для помощи в организации игр. Такое парное занятие также имело определенную **структуру:**

1. Организационная часть (приветствие, знакомство – повторение имен учащихся) с использованием песенки «Привет-привет спешу сказать, я очень рад тебя встречать» и палочек, при помощи

которых дети могли подыгрывать себе). Другой вариант песни для организационной части: «Привет, друзья, привет друзья, на игры мы пришли. Мы очень рады видеть вас веселых, озорных! И Ваня (имя ребенка) здесь, и Ваня здесь, и Ваня к нам пришел, ему похлопаем сейчас и ручкою махнем».

2. Далее - **основная часть** (игры на развитие совместно-последовательных действий).

Основная часть начиналась всегда с музыкально-игровой ситуации «Я качу». Начинал педагог: «Я качу-качу-качу - мячик Саше покачу». При этом, по сравнению с первым этапом, могут варьироваться размер и цвет мячика, расстояние для прокатывания – то есть предметно-пространственные признаки совместного действия.

Музыка подбиралась с теми нюансами, которые мы заметили на диагностическом и на первом этапе. На подгрупповых занятиях звучали фрагменты следующих произведений: произведения П.И. Чайковского - музыка к балету «Щелкунчик»: «Увертюра», «Вальс цветов», «Танец пастушков» «Па-де-де»; также народная музыка в исполнении С. Привалова (гармонь) и О. Буданкова (ударные): «Барыня» (русская пляска), «Цыганочка» (пляска), «Яблочко» (матросская пляска), «Деревенская полька», «Гусачек», «Камаринская».

Приведем примеры игр основной части для развития совместно-последовательных действий детей с РАС.

Игра 1. Музыкально-игровая ситуация «Тук-тук - на»

Дети остаются с инструментами в руках и садятся в круг вместе с педагогом (в руках ударные инструменты, в которые можно ударять: треугольник, бубен, ложки деревянные, маракасы и др.). Дети должны ударить по своему инструменту, сказав слова: «тук-тук». На словах «на» передаем инструмент по кругу. Потом педагог спрашивает: «У кого сейчас бубен?». И тот, у кого бубен, должен ответить: «У меня!». Также педагог может спросить: «Аня, а у кого сейчас ложки?», и ребенок должен ответить: «У Пети». Либо: «Кто играет на металлофоне?», и дети должны уметь или научиться отвечать: «Я».

Игра 2. Музыкально-дидактическая игра «Ложки мои, ложки»

Описание: Текст: «Ложки мои, ложки, ложки-поварешки. Пляшут, улыбаются, с нами занимаются» Детям раздаются ложки. Звучит народная музыка «Вологодские наигрыши». Дети вместе с педагогом стучат под музыку деревянными ложками. Как только

музыка остановилась, ложки ребенка должны встретиться с ложками соседа.

Игра 3. «Катится яблочко»

Взрослый поет песню: «Катится яблочко - катится яблочко - хочется ему узнать, как тебя зовут». В это время тьютор вместе с детьми передает мячик по кругу. Песня заканчивается. У кого остался мячик, тот и называет свое имя.

Эту игру можно проводить просто под звуковое музыкальное сопровождение и выключать, когда нужно. Далее задаются вопросы, которые нужно отработать в данное время.

Игра 4. «Ты похлопай вместе с нами»

Один ребенок поет, другой выполняет действия

Ты похлопай вместе с нами: хлопок и хлопок (3 раза)

Ты попрыгай вместе с нами: прыг и прыг (3 раза)

А теперь ты будешь с нами танцевать (3 раза)

Игра 5. «Ромашки-грибочки»

В зале в одной стороне лежат ромашки, в другой стороне - грибы.

Детям дается инструкция: когда вы услышите медленную музыку, вы шагаете вокруг ромашек, а когда услышите быструю - прыгаете рядом с грибочками.

Задание нужно выполнять сообща и посоветоваться, как нужно действовать под ту или иную музыку.

Далее одному ребенку дается роль грибочка, а другому - ромашки. Когда звучит музыка «Ромашки», выходит один ребенок и идет плавно вокруг ромашек, другой ребенок стоит. Потом звучит музыка грибочков. «Грибочек» идет танцевать, а «Ромашка» стоит.

3. Последняя часть - релаксация с использованием активной и пассивной форм музыкальной терапии.

4. Подведение итогов - прощальная песенка «Мы играли вместе, всем нам было весело!».

Игра «Мы играли вместе, всем нам было весело!»

Текст: Здравствуйте! До свидания! Скоро снова встретимся друзья! (2 раза)

Описание игры: дети идут по кругу; на словах «Здравствуйте» соединяются в центре, на словах «До свидания» расходятся обратно и т.д.

На этом этапе дети уже лучше взаимодействовали друг с другом, какие-то игры были знакомы с первого этапа, и даже при

изменении правил они (с подсказками) включались в деятельность. Музыка усиливала позитивное отношение к игре. Были такие нюансы, когда ребенок приходил после других занятий и его усталость влияла на качество выполнения совместных действий. Нужно всегда учитывать состояние и по мере возможности давать игры соответственно состоянию ребенка. Тут нужно еще понимать, что другой ребенок тоже пришел со своими особенностями. Иногда бывает, что их состояния совпадают, но бывает и наоборот. Нужно в это время объединить их, дать почувствовать другого, направить и совместить их действия грамотно, с учетом индивидуальных особенностей и обстоятельств.

Специфика работы с детьми с типичным и атипичным РАС проявилась в том, что дети с типичным аутизмом иногда зависали на одном действии и не переходили к другому без подсказки взрослого.

Дети же с атипичным аутизмом выполняли некоторые задания, не понимая, что они делают, механически копируя действия взрослого.

Каждому ребенку с типичным и атипичным аутизмом требовалось поощрение за выполненные задания. Их адекватная попытка к совместным действиям поощрялась специальным призом.

3 этап: Развитие совместно-распределенных действий со взрослыми и совместно-последовательных действий со сверстниками.

Цель: включение детей в музыкально-игровые ситуации, игры и упражнения на уровне совместно-распределенных действий со взрослым и совместно-последовательных действий со сверстником (в паре).

Задачи:

- предусмотреть усложнение музыкально-игровых ситуаций, игр и упражнений и их переход от уровня совместно-последовательных к совместно-распределенным действиям;

- подобрать комплекс музыкально-дидактических игр для развития совместно-распределенных действий со взрослым;

- внести в структуру парного занятия со взрослым совместно-раздельные и последовательные ситуации взаимодействия со сверстниками;

- сформировать положительное отношение к сверстнику, научить ребенка совместно-последовательным действиям с ровесниками, адекватно реагировать на игровую ситуацию, учить смотреть в сторону сверстника.

Содержание и методы работы

Занятия на основе комплекса разработанных музыкально-дидактических играх велись 2 раза в неделю по 25 минут. Проводились в том же помещении, что и предыдущие.

В классе находились двое тьютеров для помощи в организации игр. Такое парное занятие также имело определенную **структуру**:

1. Организационная часть

Приветственная песенка (любая из представленных выше).

2. Далее - основная часть (игры на развитие совместно-распределенных действий).

Основная часть начиналась всегда с музыкально-игровой ситуации «Я качу». Начиная педагог: «Я качу-качу-качу – мячик ... покачу». При этом мы вносили какие-то изменения в коммуникативную или предметно-игровую ситуацию, чтобы уйти от закрепления жесткого стереотипа организации совместных действий: мячик мог прокатываться мимо, убежать к сверстнику-соседу и др.

Музыка подбиралась с теми нюансами, которые мы определили на диагностическом, первом и втором этапах. Музыка использовалась такая же, что и на первых двух этапах.

Цель: формирование опыта совместно-распределенных действий.

Задачи: научить детей действовать вместе, обращая внимание друг на друга.

Приведем примеры игр основной части для развития совместно-распределенных действий детей с РАС.

Игра 1. Музыкально-игровая ситуация «Дождик-дождик, листопад, лужа» (Упражнение на чувство ритма, на расслабление)

Описание: один ребенок встает на возвышение и произносит четко: Дождик-дождик, листопад-листопад, лужа!!! Другой ребенок идет вокруг обруча, шагая на каждый слог: «До-ждик, до-ждик, до-ждик».

На каждый слог хлопает «ли-сто-пад, ли-сто-пад, ли-сто-пад».

«Лужа» ложится на пол и отдыхает (звучит музыка Симфония В.А. Моцарта).

Игра 2. Музыкально-дидактическая игра «Пара»

Детям одеваются на руки резинки так, чтобы у каждой пары детей был свой одинаковый цвет резинки. Когда звучит песенка «У зори-то, у зореньки», дети ходят, гуляют по кабинету отдельно, а как только звучит композиция «Мишка с куклой бойко топают», дети ищут пару и делают вместе подскоки (прыжки).

Игра 3. Музыкально-игровая ситуация «Грустно-весело»

Дети берутся за ручки, под грустную мелодию идут по кругу друг с другом, а под веселую прыгают, не отпуская рук на месте (Смотрим, улавливают ли они характер могут ли быть в паре, не отпуская рук продолжительное время).

Музыка останавливается.

Педагог: Саша, с кем ты прыгала сейчас? Даня, с кем ты танцевал?

Игра 4. «Найди такой же»

Перед детьми лежат различные ударные музыкальные инструменты (должны быть парные инструменты - 2 бубна, 2 трещотки, 2 колокольчика); когда музыка начинается, дети берут музыкальные инструменты (по одному и начинают на них играть), когда музыка поменялась, по просьбе педагога дети должны поменяться инструментами. При повторном исполнении педагог после музыкального фрагмента говорит: Ваня, возьми такой же инструмент как у Максима, или наоборот (с детьми проговаривается, какой у них инструмент в руках.).

Игра 5. «Бубен, дудочка». Композиция - Русская народная «Полянка» (исполняет оркестр русских народных инструментов им. Н. Осипова)

Звучит музыкальное произведение, в котором есть несколько инструментов, сильно различающихся между собой: бубен и дудочка.

У детей на столе разложены карточки с изображением инструментов. За одним участником закрепляется один инструмент (например, дудочка), а за другим - другой (бубен). Когда звучит бубен, второй ребенок должен найти среди карточек изображение с бубном и показать его, а первый ребенок должен найти карточку с изображением дудочки и показать тогда, когда он услышит дудочку. Важно, когда звучание одного из инструментов закончилось, участник должен опускать карточку. Если заиграли оба инструмента, обе карточки поднимаются вверх.

При возможности нужно включать родителей в формирование опыта таких совместно-последовательных и совместно-распределенных действий ребенка со сверстниками и взрослыми. Как только в игру эмоционально включаются мама или папа, расслабляются, играют, как дети, то ребенок тоже преобразуется, радуется этому и показывает более высокий уровень развития, появляется совместное внимание, диалог расширяется.

Если родители включены в такой процесс, заинтересованы в качественном результате: поддерживают, помогают ребенку развить его идеи, озадачивают, строят препятствия, оставаясь в игре эмоционально, как дети, то работа становится плодотворнее, каждый может побыть лидером.

Результаты совместной апробации представленного комплекса музыкально-дидактических игр и ситуаций показывают, что у детей первой группы (Ваня, Максим и Трофим), которые были на среднем уровне совместных действий на этапе констатирующего эксперимента, появились на формирующем этапе совместно последовательные действия, и они частично, фрагментарно вышли на уровень совместно распределенных действий. Дети второй группы, в которой были ребята с атипичным аутизмом, освоили уровень совместно отдельных действий и фрагментарно могли использовать элементы совместно-последовательных действий в парах.

К концу эксперимента появилась минимальная потребность в совместных действиях со сверстником, но значительно улучшилась потребность в совместных действиях со взрослым детей данного уровня. Для более лучшего результата данные этапы работы должны быть пролонгированы. Мы должны постепенно, аккуратно переходить от этапа к этапу, терпеливо ожидая, когда ребенок научится выполнять разнообразные правила и интерпретации музыкально-дидактических игр, соответствующих критериям этапов, и только потом выходить на следующий уровень.

Общие результаты формирующего эксперимента обнадеживают. Они представлены ниже.

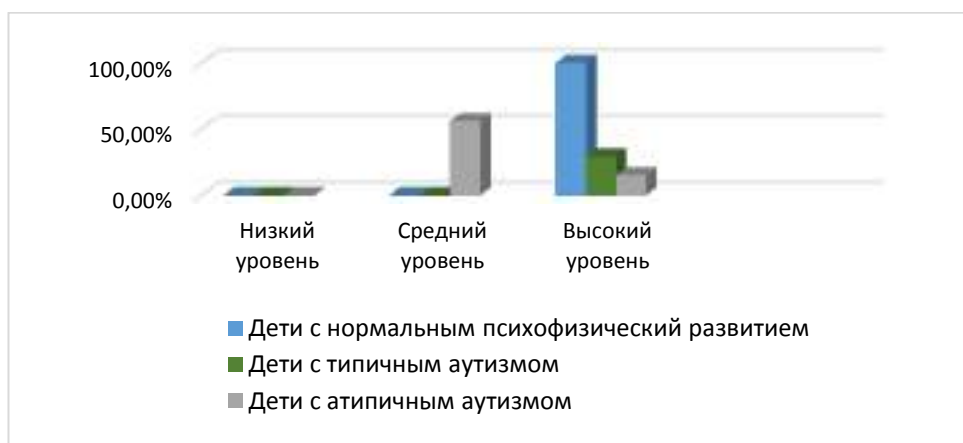


Рис. 4. Результаты формирующего эксперимента у детей с РАС.
Модуль 1: Совместные предметно-практические действия со взрослым



Рис. 5. Модуль 2: Совместные предметно-практические действия со сверстниками

После проведения формирующего эксперимента и повторного исследования дети были разделены на 4 группы: 1) дети высокого уровня совместных действий со взрослым и сверстником; 2) дети высокого уровня совместных действий со взрослым и среднего уровня совместных действий со сверстником; 3) дети среднего уровня совместных действий со взрослым и среднего уровня совместных действий со сверстником; 4) дети среднего уровня совместных действий со взрослым и низкого уровня совместных действий со сверстником.

Динамика проявилась в том, что первые дети спокойно находили пару, взаимодействуя с партнером, их совместные действия дифференцируются на деловые и эмоциональные. Вторые активно воспринимали все игры, эмоционально реагировали, но их действия имели больше подражательный характер. Третьи отличались нестойким интересом к игре, при этом у них появилась потребность в совместных действиях. Четвертые, несмотря на трудности в коммуникации, стали проявлять большую осмысленность взаимодействия со сверстником и взрослым, действия их стали более конкретными.

Таким образом, комплексы разработанных музыкально-дидактических игр действительно повлияли положительно на динамику совместных действий детей с РАС со взрослыми и сверстниками. Задачи исследования решены, цель – достигнута.

Литература

1. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития: Методическое пособие. - М.: Экзамен, 2004. - 127 с.
2. Ворожцова О.А. Музыка и игра в детской психотерапии. - М.: Изд. Института психотерапии, 2004. - 90 с.
3. Захарова И.Ю. Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы / Захарова И.Ю., Моржина Е.В. - М.: Теревинф, 2010. - 28 с.
4. Карпова С.Н. Дидактическая игра как средство формирования коммуникативных навыков детей дошкольного возраста / С.Н. Карпова // Вопросы дошкольной педагогики. - 2017. - № 3 (9). - С. 92-95.
5. Константинова И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. - М.: Теревинф, 2018. - 392 с.
6. Либлинг М.М. Игра в коррекции детского аутизма. - [//https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/igra-v-korrekcii-detskogo-autizma](https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/igra-v-korrekcii-detskogo-autizma).
7. Лисина М.И. Методика для определения уровня сформированности коммуникативной деятельности. - [//https://podrastu.ru/metodiki/diagnostika-obsheniya-detei.html](https://podrastu.ru/metodiki/diagnostika-obsheniya-detei.html).
8. Минаева В.М. Задания для изучения эмоциональной сферы ребенка 5-7 лет. - М.: Сфера, 2010. - 45 с.
9. Никольская О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. - М.: МГППУ, 2008. - 464 с.
10. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка детей с аутистическими нарушениями от 0 до 6 лет: Сб. упражнений для специалистов и родителей. - Минск: Медисонт, 2009. - 200 с.

Авторы публикации

Бурова Анна Павловна, магистрант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: annaburova@gmail.com.

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

MUSICAL AND DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF FORMING JOINT ACTIONS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: GUIDELINES FOR SPECIALISTS

Burova A., Master's degree student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: annaburova@gmail.com

Miklyayeva N., PhD in Pedagogical Sciences, Professor of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article presents the results of diagnostics of joint actions of children with ASD and children with normal development, describes the influence on the dynamics of joint actions and forms of interaction with peers of a complex of musical and didactic games and situations, gives guidelines for specialists - educators, teachers-speech pathologists, music therapists.*

***Key words:** joint actions, children with autism spectrum disorder, music and didactic games, situations, guidelines*

References

1. Baenskaya E., Liebling M. Psychological assistance for disorders of early emotional development: A methodological guide. - M.: Examination, 2004. - 127 p.
2. Vorozhtsova O. Music and play in child psychotherapy. - M.: Publishing house of the Institute of psychotherapy, 2004. - 90 p.
3. Zakharova I. Medical and pedagogical diagnostics of children with disorders of the emotional and volitional sphere / Zakharova I., Morzhina E. - M.: Terevinf, 2010. - 28 p.
4. Karpova S. Didactic game as a means of forming the communication skills of preschool children / S. Karpova // Questions of preschool pedagogy. - 2017. - № 3 (9). - P. 92-95.
5. Konstantinova I. Musical lessons with a special child: a neuropsychologist's view. - M.: Terevinf, 2018. - 392 p.
6. Liebling M. Game in the correction of childhood autism. - // <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-20/igra-v-korrekcii-detskogo-autizma>
7. Lisina M. Methodology for determining the level of formation of communicative activity. - // <https://podrastu.ru/metodiki/diagnostika-obshenija-detei.html>.
8. Minaeva V. Tasks for studying the emotional sphere of a child 5-7 years old. - M.: Sfera, 2010. - 45 p.
9. Nikolskaya O. The affective sphere as a system of meanings that organize consciousness and behavior. - M.: MGPPU, 2008. - 464 p.
10. Schopler E., Lanzind M., Waters L. A collection of exercises for specialists and parents: Supporting children with autistic disorders from 0 to 6 years old. - Minsk: Medison, 2009. - 200 p.

Дата поступления: 30.07.2021.

УДК 376.1

ПРИМЕНЕНИЕ ГИБРИДНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.В. Михальчи

Институт бизнеса и делового администрирования
ФБГОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте Российской Федерации»,
г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье автор рассматривает особенности и преимущества применения гибридных технологий в высшем инклюзивном образовании. Автор приводит описания разных форм смешанного обучения, описывает модели реализации гибридного обучения в системе высшего образования. Далее приводит пример практической реализации технологий гибридного обучения в Институте бизнеса и делового администрирования РАНХиГС для студентов с ОВЗ и инвалидностью, иностранных и иногородних учащихся. Выделенные преимущества гибридного обучения указывают, что в условиях пандемии коронавирусной инфекции его применение как в общем высшем образовании, так и инклюзивном является приоритетным и эффективным подходом при ограничении посещения учебных заведений и необходимости сохранения должного уровня обучения.*

***Ключевые слова:** гибридное образование, дистанционные технологии, лица с ОВЗ и инвалидностью, пандемия коронавируса.*

Социальные и экономические изменения, произошедшие в период пандемии коронавируса, привели к преобразованию системы высшего образования: его форм, технологий, подходов к преподаванию и контролю знаний. Изменения в системе высшего образования зависели от периодов роста и снижения заболеваемости населения коронавирусной инфекцией с декабря 2019 г. по июль 2021 г.:

- сначала был реализован полный переход к дистанционной форме обучения (с февраля-марта 2020 г. по июль 2020 г.);

- далее студенты имели возможность посещать образовательные организации и обучаться преимущественно в очном формате (с сентября 2020 г. по ноябрь 2020 г.);

- на последнем этапе рассматриваемого периода реализовывались смешанная и гибридная формы обучения,

совмещающие в себе технологии очного и дистанционного обучения (с ноября 2020 г. по июль 2021 г.).

Студенты, имеющие ограничения как по состоянию здоровья, так и других видов (например, иностранные и иногородние учащиеся), в период пандемии коронавируса обучались в дистанционной форме, но в периоды снижения заболеваемости населения они также получали доступ к смешанному и гибриднему обучению. Не являясь новой формой обучения в рамках инклюзивного образования, смешанное и гибридное обучение также преобразовывалось и являлось эффективной и доступной образовательной технологией в период пандемии коронавируса для разных групп студентов, поэтому отдельное изучение гибридного обучения является актуальным для современного этапа развития системы высшего образования.

Объединение разных форм обучения студентов в организациях высшего образования происходит с применением различных подходов и совмещением их в разных пропорциях и с преобладанием разных объектов образовательной деятельности. Поэтому рассмотрим определения видов смешанных образовательных технологий:

– *Смешанное обучение* (blended learning) (до 45% онлайн-обучения) является образовательной программой, которую студенты изучают полностью или частично в онлайн-режиме, получая инструкции по организации процесса обучения, по самоподготовке и использованию образовательной платформы и учебного времени; сопровождение от тьюторов или преподавателей в ходе обучения; контроль своих знаний и умений, при этом имея возможность обучаться из дома [8].

– *Гибридное обучение* (hybrid learning) (40-80% в режиме онлайн) является переходным методом обучения, позволяющим использовать как очные, так и онлайн-платформы обучения [6].

– *Дистанционное обучение* (distant learning) (более 80% онлайн-обучения) [9] – это учебный процесс, где взаимодействие учащегося и преподавателя осуществляется через электронные каналы передачи и получения информации (Интернет, электронная почта), то есть без непосредственного контакта между ними. Как любой учебный процесс дистанционное обучение имеет целью вовлечь учащихся в активную

познавательную деятельность, направленную на достижение каждым учащимся определенных учебных целей – овладение определенной системой знаний и умений [5].

– *Гибридные образовательные технологии* отличаются от технологий смешанного обучения. При применении гибридных технологий учащийся больше взаимодействует с удаленными образовательными ресурсами, при этом преподаватель выполняет роль консультанта или тьютора. Эти технологии позволяют подобрать «подходящую комбинацию образовательных технологий вне зависимости от того, реализуются они в режиме онлайн или оффлайн» [4], в то время как технологии смешанного обучения подразумевают совмещение традиционных методов образования и онлайн-обучения.

– *Коллаборативные технологии* (collaborative technologies) в образовании также имеют общее смысловое значение с предыдущими видами смешанных образовательных технологий. Коллаборативное обучение дает «возможность организовать и упростить групповую работу учащихся при выполнении домашних работ» [2] и осуществлять контроль над ними путем использования коллаборативных информационных технологий. Применение этих образовательных технологий в основном реализуется при групповой работе учащихся с преподавателем и использовании специальных онлайн-ресурсов и программного оборудования.

– *Иммерсивные технологии* (immersive technologies) в образовании «предполагают преобразование роли учителя, в которую входят разработка мультимодальной виртуальной среды и создание сценариев погружения» [1] в текущем учебном процессе. Они реализуются преимущественно средствами мобильного обучения (m-learning) и на онлайн-ресурсах мобильного Интернета.

В период пандемии коронавируса появились и были опробованы в реальном учебном процессе разные технологии дистанционного, а также смешанного и гибридного обучения.

Целью данной статьи является описание особенностей в применении и преимуществ в реализации гибридных технологий в высшем инклюзивном образовании для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

В настоящее время существует несколько моделей реализации гибридных технологий в высшем образовании (табл. 1).

Таблица 1

Модели гибридного обучения [7]

Название и содержание модели	Дистанционная подгруппа	Очная подгруппа
<p>Дифференцированная модель</p> <p>Группа студентов может быть разделена на две подгруппы: одна обучается из дома (дистанционно), а вторая – очно. При этом обе подгруппы выполняют одинаковые задания. Обе подгруппы постоянно взаимодействуют друг с другом во время занятий.</p>	<p>Студенты используют технологии дистанционного обучения (видеоконференции, форумы, дистанционные лекции, тесты) во время занятий и получают необходимые инструкции для выполнения заданий. При этом вся группа обучается и взаимодействует во время обучения. Небольшие коллективы студентов могут общаться в отдельных виртуальных комнатах.</p>	<p>Студенты встречаются с преподавателями лично. Они получают задания и инструкции к ним так же, как и студенты из дистанционной группы, и могут обсуждать ключевые моменты со студентами дистанционной группы. Малые группы объединяются и совместно выполняют проекты.</p>
<p>Трековая модель</p> <p>Студенты работают на одинаковых занятиях, но они разделяются на когорты, которые объединяются на разных треках. Когорты редко взаимодействуют между собой.</p>	<p>Студенты этой подгруппы могут обучаться отдельно в онлайн-треке или одновременно в виртуальной среде. Дистанционная подгруппа выполняет такие же задания, как и студенты очной подгруппы, но ей не требуется постоянного взаимодействия с ними.</p>	<p>Студенты включены в обучение в традиционном очном формате (но с учетом требований социальной дистанции и др.). Определенные занятия проводятся в малых группах; на отдельных занятиях с разрешения преподавателя проводятся совместные с дистанционной подгруппой видеоконференции.</p>
<p>Модель «Разделение на А/В»</p> <p>Студенты в разные дни обучаются в очном или в дистанционном формате. Большинство занятий дистанционных проводится в другое время, чем очные, из-за технических и других видов</p>	<p>Студенты выполняют отдельные задания дома. Они могут участвовать в видеоконференциях, просматривать записи лекций или читать учебные материалы для подготовки к очным занятиям. Они также могут самостоятельно</p>	<p>Студенты, обучающиеся в этот день в очном формате, могут заниматься проектной деятельностью, участвовать в деловых играх, принимать участие в дискуссиях или консультироваться</p>

ограничений.	выполнять задания или совместно работать над проектами.	с преподавателями.
Модель «Виртуального включения» Когда дистанционная подгруппа включает небольшое количество учащихся (3-4 чел.), то они могут обучаться в малых виртуальных группах, используя чаты и форумы для взаимодействия с очной подгруппой.	Студенты выполняют такие же задания, что и учащиеся очной подгруппы, но они используют средства дистанционного обучения.	Студенты выполняют обычные для очного процесса задания, но кто-то один из учащихся или преподаватель находится на связи с дистанционными учащимися и следит, чтобы они видели и слышали преподавателя.
Модель «Независимый проект» Когда очные занятия не могут проводиться и только 1-4 студента обучаются в дистанционной форме, то данная модель является приоритетной.	Студенты обучаются на отдельном модуле или работают над независимым проектом. Процесс обучения для них индивидуализирован.	Студенты продолжают обучение в очном формате.

Выбор одной из представленных выше моделей гибридного обучения зависит от целей обучения, внешних и внутренних факторов, воздействующих на образовательную среду, особенностей организации образовательного процесса и конкретной дисциплины, возможностей технических средств, используемых в дистанционном образовании, применения разных видов дистанционных технологий обучения, количества студентов, обучающихся в дистанционном формате, и ряда других факторов.

Далее рассмотрим особенности применения на практике гибридных технологий в обучении лиц с особыми возможностями здоровья в Институте бизнеса и делового администрирования РАНХиГС. В условиях пандемии коронавируса возможность дистанционного обучения в этой организации высшего образования имели студенты с ОВЗ и инвалидностью, иностранные учащиеся, иногородние студенты, находящиеся дома в периоды локдауна, а также студенты, находящиеся на лечении с коронавирусной инфекцией или имевшие контакты с заболевшими и некоторые другие группы учащихся.

Студенты с ОВЗ и инвалидностью, обучающиеся в Институте бизнеса и делового администрирования РАНХиГС, имеют нарушения зрения, физические дефекты, соматические нарушения и хронические заболевания, в связи с чем в течение пандемии весь образовательный период обучались в дистанционном формате.

В ходе учебного процесса по большинству изучаемых дисциплин использовалась «Дифференцированная модель» гибридного обучения. Учащиеся были разделены на две постоянные подгруппы - очную и дистанционную. Студенты из очной подгруппы посещали занятия и выполняли все задания в традиционной форме. Они могли общаться и взаимодействовать с учащимися из дистанционной подгруппы в ходе учебного процесса, используя различные дистанционные средства коммуникации (мессенджеры, форумы, чаты, видеоконференции).

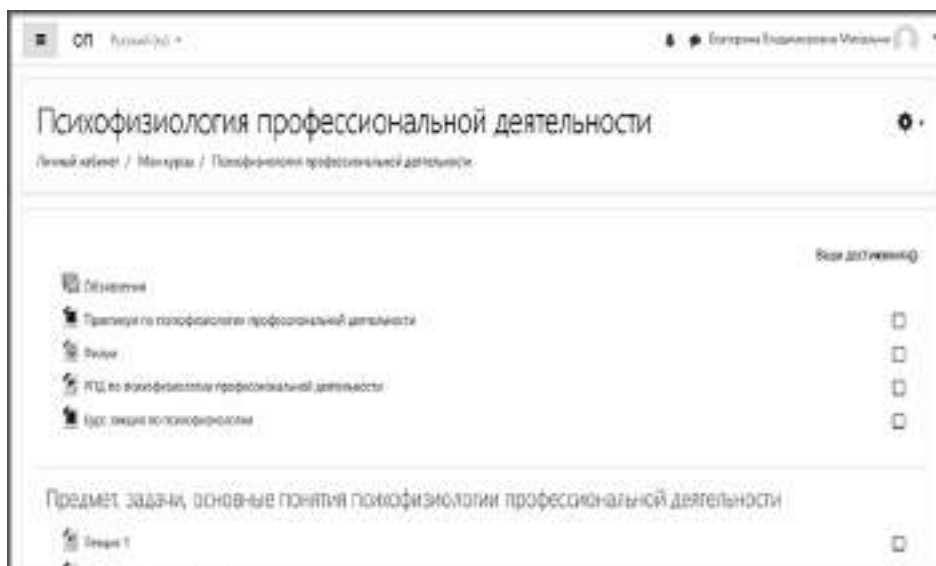


Рис. 1. Пример представления учебного курса на «Образовательной платформе ИБДА РАНХиГС» [3]

Студенты из дистанционной подгруппы обучались дома и получали такие же задания и инструкции к ним, что и учащиеся очной подгруппы, но выполняли их с использованием дистанционных технологий обучения и различных каналов связи с одногруппниками и преподавателями. Они могли участвовать в лекциях и получать новые практические навыки посредством дистанционных лекций и

семинаров, проводимых в сервисе Zoom, позволяющие организовывать видеоконференции, проводить трансляции лекций, использовать чаты, передавать учебные материалы, демонстрировать презентации, организовывать общение участников учебного процесса, проводить вебинары и использовать другие функции.

Для индивидуализации учебного процесса и использования учебного материала студенты из дистанционной подгруппы получали доступ к системе Learning Management System (LMS) и выполняли большую часть заданий на «Образовательной платформе ИБДА РАНХиГС» (рис. 1).

Возможности «Образовательной платформы» позволяют зачислять студентов дистанционной подгруппы в отдельную группу и вести Журнал учета достижений слушателей. Для студентов с особыми возможностями здоровья предусмотрены изменения цветового оформления экрана и шрифта текста, выбор размера шрифта, возможности прослушивания учебных материалов и автоматического чтения информации с экрана, ответов на задания в удобном формате, в том числе и запись устных ответов, выполнения заданий, прослушивания лекций, работы с тестами и самостоятельными заданиями с перерывами и в течение более длительного периода времени, самостоятельного контроля над учебной нагрузкой, консультаций с преподавателями и общения с сотрудниками деканата ИБДА РАНХиГС в удобное время.

Преподаватель видит отдельный список группы учащихся в дистанционной форме и может создать для них курс по своей дисциплине, используя следующие элементы и ресурсы.

1. Основные элементы:

- *Анкета.* Она обеспечивает три типа анкет для оценивания и стимулирования обучения в дистанционных курсах. Преподаватель может использовать их для сбора данных, которые помогут ему лучше узнать своих студентов и поразмышлять об эффективности обучения.

- *Лекция.* Учебный курс может быть разбит на разделы, которые указаны в Рабочей программе дисциплины для студентов очной группы. В каждый раздел учебного курса включается лекция. Она может быть представлена в виде видеозаписи, на которой преподаватель объясняет учебный материал, в виде текстового файла и/или мультимедийной презентации с материалами данной темы. Студенты начинают изучать материал каждого раздела с прослушивания или чтения лекции.

Элемент курса «Лекция» позволяет преподавателю располагать контент и/или практические задания (тесты) в интересной и гибкой форме. Преподаватель может использовать линейную схему лекции, состоящую из ряда обучающих страниц, или создать сложную схему, которая содержит различные пути или варианты для учащегося.

Лекцию можно оценивать, оценки записываются в Журнал оценок.

Лекции могут быть использованы:

- для самостоятельного изучения новой темы;
- для сценариев или упражнений по моделированию/принятию решений;
- для различающегося контроля с разными наборами вопросов в зависимости от ответов на первые вопросы;

- *Семинар*. Он дает возможность студентам дистанционной подгруппы принимать участие в семинарах очной группы посредством сервиса видеоконференций Zoom. Они могут видеть и слышать преподавателя и одноклассников в режиме онлайн, участвовать в обсуждениях, отвечать на вопросы, решать совместно задачи и выполнять другие задания, скачивать учебные материалы.

Модуль «Семинар» позволяет накапливать, просматривать, рецензировать и взаимно оценивать студенческие работы. Студенты могут представлять свою работу в виде любых файлов (например, текстовых документов и электронных таблиц), а также могут вводить текст непосредственно в поле с помощью текстового редактора. Материалы оцениваются с использованием нескольких критериев формы оценки, заданной преподавателем. Процесс оценки сокурсников и понимание формы оценки могут быть осуществлены заранее с примером материалов, представленных преподавателем, вместе со ссылкой для оценивания. Студентам предоставляется возможность оценить одно или несколько представлений своих сокурсников. Представляемые работы и рецензии могут быть анонимными, если требуется.

Студенты получают две оценки за семинар – оценку за свою работу и баллы за свою оценку работ своих сокурсников. Оба типа записываются в Журнал оценок.

- *Задание*. Позволяет включать в учебный курс задания для самостоятельной работы и проверки знаний студентов в разных форматах: текстовые файлы, электронные таблицы, базы данных, схемы и рисунки, электронные задания с возможностью

автоматической проверки или проверки преподавателем. Учебный элемент «Задание» позволяет преподавателям добавлять коммуникативные задания, собирать студенческие работы, оценивать их и предоставлять отзывы.

Альтернативно или дополнительно преподаватель может потребовать от студента вводить свой ответ непосредственно в текстовом редакторе. «Задание» может использоваться и для ответов вне сайта, которые выполняются в автономном режиме (например, при создании предметов искусства), и не требуют представления в цифровом виде.

При оценивании задания преподаватель может оставлять отзывы в виде комментариев, загружать файл с исправленным ответом студента или аудиоотзыв. Ответы могут быть оценены баллами, пользовательской шкалой оценивания или «продвинутыми» методами, такими как рубрики. Итоговая оценка заносится в Журнал оценок.

- *Тест*. Преподаватель может создавать тесты с разными видами вопросов и заданий. Тесты помогают в оценке как промежуточного, так и итогового уровней знаний учащихся. Выполняя тесты, студенты могут провести самоконтроль своих учебных достижений. Они сразу видят свои итоговые баллы.

Элемент курса «Тест» позволяет преподавателю создавать тесты, состоящие из вопросов разных типов: «множественный выбор», «верно/неверно», «на соответствие», «короткий ответ», «числовой». Можно создать тест с несколькими попытками, с перемешивающимися вопросами или случайными, выбирающимися из банка вопросов. Может быть задано ограничение времени. Каждая попытка оценивается автоматически, за исключением вопросов эссе, и оценка записывается в Журнал оценок. Можно выбрать, будут ли подсказки, отзыв и правильные ответы и когда они будут показаны студентам.

Тесты могут быть использованы:

- на зачетно-экзаменационных мероприятиях;
- как мини-тесты для прочитанных заданий или в конце темы;
- в итоговом экзамене, используя вопросы из промежуточных экзаменов;

- для обеспечения немедленного отзыва о работе;

- для самооценки.

- *Опрос*. Позволяет преподавателю задать один-единственный вопрос и предложить несколько возможных ответов. Результаты опроса могут быть опубликованы после ответов студентов, после

определенной даты или не показаны вообще. Результаты могут быть опубликованы с именами студентов или анонимно (хотя преподаватель всегда видит имена учеников и их ответы).

Опросы могут быть использованы:

- в качестве быстрого голосования для выбора темы;
- для быстрой проверки понимания;
- для содействия студенту в принятии решений (например, позволить студентам голосовать о направлении курса).

- *Форум*. Позволяет участникам общаться в асинхронном режиме в течение длительного времени. Есть несколько типов форумов на выбор: стандартный форум, на котором каждый может начать новое обсуждение в любое время; форум, где каждый студент может начать одно обсуждение, или форум «вопрос-ответ», где студенты должны сначала ответить на сообщение, прежде чем они смогут увидеть ответы других студентов. Преподаватель может разрешить прикреплять файлы к сообщениям на форуме. Прикрепленные изображения отображаются в сообщении форума.

Участники могут подписаться на форум, чтобы получать уведомления о новых сообщениях. Преподаватель может установить следующие режимы подписки: добровольный, принудительный, автоматический или полностью запретить подписки. При необходимости студентам может быть запрещено размещать более заданного количества сообщений на форуме за определенный период времени.

Сообщения форума могут оцениваться преподавателями или студентами (равноправное оценивание). Баллы могут быть объединены, чтобы сформировать окончательную оценку, которая записывается в Журнал оценок.

Форумы имеют множество применений, таких как:

- пространство для общения студентов;
- объявление курса (новостной форум с принудительной подпиской);
- обсуждение содержания курса или материалов для чтения;
- продолжение обсуждения, начатого ранее при личной встрече;
- пространство для общения преподавателей (с помощью скрытого форума);
- центр помощи, где преподаватели и студенты могут дать совет;

- индивидуальная поддержка учащегося (с помощью форума с отдельными группами и с одним студентом в группе);
- для дополнительной деятельности, например, «головоломки» для студентов или «мозговой штурм» для обдумывания и предложения решений.

- *Чат*. Позволяет участникам иметь возможность синхронного письменного общения в реальном времени. Чат может быть одноразовым мероприятием или может повторяться в одно и то же время каждый день или каждую неделю. Чат-сессии сохраняются и могут быть доступны для просмотра всем или только некоторым пользователям.

Чаты особенно полезны, когда группа обучается дистанционно, в тех случаях, когда:

- проводятся регулярные встречи студентов для обмена опытом с другими, находящимися на одном курсе, но в разных местах;

- студент временно не может присутствовать лично в беседе со своим преподавателем;

- студенты собираются вместе, чтобы обсудить свои достижения друг с другом и с преподавателем;

- проводятся сессии вопросов и ответов с приглашенным докладчиком;

- помощь студентам в подготовке к тестам, в которых преподаватель или другие студенты будут представлять примерные вопросы.

- *Глоссарий*. Позволяет участникам создавать и поддерживать список определений, подобный словарю, или собирать и систематизировать ресурсы и информацию.

Преподаватель может разрешить прикреплять файлы к записям глоссария. Прикрепленные изображения отображаются в записи. Могут проводиться поиск и просмотр записей по алфавиту, категории, дате или автору. Записи могут быть одобрены по умолчанию, либо они должны быть одобрены преподавателем, прежде чем станут доступны всем для просмотра.

Преподаватель может разрешить комментарии для записей. Записи могут также быть оценены преподавателями или студентами (равноправная оценка). Баллы могут быть объединены, чтобы сформировать окончательную оценку, которая записывается в Журнал оценок.

Глоссарии имеют множество применений, таких как:

- совместный банк ключевых терминов;
- пространство для знакомства, где новые студенты добавляют свое имя и персональные данные;
- ресурс «Полезные советы» для обмена передовым практическим опытом;
- общая область для хранения полезного видео, изображений и звуковых файлов;
- ресурс для проверки фактов, требующих запоминания.
- *Отзывы и обратная связь*. К каждому заданию и тесту преподаватель может написать студенту отзыв или комментарий. Обратная связь необходима при общении на форумах или в чатах, при консультировании. Студенты также могут дать обратную связь на лекции преподавателя, его задания и по другим вопросам. Модуль «Обратная связь» позволяет создать собственные анкеты для сбора обратной связи от участников, используя различные типы вопросов, включая множественный выбор, да/нет или ввод текста.

Обратная связь, при желании, может быть анонимной, а результаты могут быть показаны всем участникам или только преподавателям.

«Обратная связь» может быть использована:

- для оценки курсов, помогая улучшить содержание для последующих участников;
- чтобы дать участникам возможность записаться на учебные модули, мероприятия и т.д.;
- для ответа гостей о выборе курса, политики образовательного учреждения и т.д.;
- для анонимных сообщений о случаях хулиганства.
- *Вики (wiki)*. Позволяет участникам добавлять и редактировать набор связанных веб-страниц. Вики может быть совместной (все способны редактировать ее) или индивидуальной (может редактировать только автор). В вики сохраняется история предыдущих версий каждой страницы с перечислением изменений, сделанных каждым участником процесса обучения.
- Элемент «*Внешнее приложение*». Позволяет студентам взаимодействовать с обучающими ресурсами и элементами курса на других веб-сайтах. Например, внешнее приложение может обеспечить доступ к новому типу деятельности или учебным материалам.

- *Прокторинг*. В системе LMS предусмотрены наблюдение, контроль, запись и оценка поведения учащихся при выполнении итоговых, государственных аттестационных и других видов испытаний.

2. Основные ресурсы:

- *Книга* – в отдельном разделе курса преподаватель может загрузить основные и дополнительные учебные пособия и другие текстовые материалы. Это облегчает поиск специальной литературы студентами и дает им возможность глубже изучить теоретические основы учебного курса.

- *папка* – инструмент, который дает возможность преподавателям размещать файлы в папках каждого студента группы или сохранять учебные материалы студентам.

- *Файл* – инструмент, с помощью которого студенты могут скачать и/или добавить в систему LMS файлы с учебным материалом и заданиями.

- Для организации учебного процесса в системе LMS предусмотрен *календарь*, в котором отмечаются различные мероприятия, дедлайны тестов и самостоятельных заданий, встречи с учащимися, консультации преподавателей и др. Календарь доступен как учащимся, так и преподавателям.

- *Медиаплеер* позволяет включать в учебные курсы и просматривать студентам записи лекций, различные видеоролики, добавленные преподавателем к учебному курсу, прослушивать аудиозаписи.

- На образовательной платформе представлены различные варианты *сводок* по разделам и курсам, которые позволяют оценить достижения как всей группы, так и отдельного студента при прохождении данного курса. Некоторые виды сводок (например, зачетно-экзаменационная ведомость) доступны только преподавателям и сотрудникам деканатов; статистическая отчетность по итогам обучения, прохождению итоговой государственной аттестации, контингенту обучающихся доступна только сотрудникам деканата и руководству института; итоговые баллы за тесты могут просматривать преподаватели и студенты данной группы.

- В систему LMS выгружены *учебные планы*, по которым студенты изучают учебные курсы в соответствующие семестры и проводится их итоговая аттестация. Также на образовательную

платформу выложены Рабочие программы дисциплин, которые полностью соответствуют РПД очной группы.

- LMS имеет *мобильные функции*, позволяющие студентам открывать сайт образовательной платформы и учиться с помощью смартфонов, планшетов и других видов гаджетов. Это также является преимуществом для учащихся с нарушениями здоровья, так как позволяет сделать их обучение более мобильным: дает возможность учиться из разных мест, чаще изменять положение тела в процессе обучения, включать необходимые функции для воспроизведения учебного материала и выполнения заданий.

- Для поощрения учащихся и оценки их продвижений по учебным курсам предусмотрена *система наград* с помощью специальных значков, прикрепляемых к их профилям на образовательной платформе. Студенты могут сами следить за своими продвижениями в учебе с помощью Шкалы изучения курса, на которой отражаются изученные разделы и выполненные студентами задания и тесты. За участие в различных мероприятиях (мастер-классах, открытых лекциях, лекциях известных общественных деятелей и ученых, конференциях и пр.) студенты дистанционной подгруппы получают электронные сертификаты.

В период пандемии коронавирусной инфекции студенты с ОВЗ и инвалидностью и имеющие другие ограничения обучались в дистанционном формате отдельными подгруппами на каждом направлении обучения и курсе, используя «Образовательную платформу ИБДА РАНХиГС». Функциональная структура образовательной платформы, ее основные элементы и ресурсы позволили студентам дистанционной группы перейти на гибридную модель обучения. Учащиеся с ОВЗ и инвалидностью и с другими ограничениями могли посещать очные занятия при снижении количества заболевших граждан или обучаться отдельной подгруппой, выполняя тот же объем заданий и получая соответствующую оценку своих знаний от преподавателя.

Применение гибридных технологий в высшем инклюзивном образовании имеет ряд преимуществ по сравнению с очной, дистанционной и другими формами обучения:

- возможность учета потребностей, реализация возможностей в образовании для лиц с разными видами ограничений, в том числе с ОВЗ и инвалидностью;

- реализация коллективного и индивидуального подходов в обучении;
- персонализация процессов взаимодействия и коммуникации в ходе обучения;
- гибкость в расписании занятий и форматах заданий;
- возможность быстрой актуализации учебных планов, рабочих программ дисциплин, содержания учебных материалов;
- возможность обучаться как в общей группе, например, в режиме видеоконференций, так и отдельно – при самостоятельном выполнении задания и т.п.;
- дополнительное общение с сотрудниками деканата и администрацией института и консультации с преподавателями в режиме онлайн;
- получение быстрой обратной связи при наличии вопросов, комментариев, выполнении заданий и проектов;
- полный объем учебной нагрузки, возможность активного участия в учебной деятельности, выполнения индивидуальных и коллективных проектов, коммуникации с другими участниками учебного процесса;
- расширение своих возможностей в самообразовании и навыков онлайн-обучения и работы с образовательными платформами.

В условиях пандемии коронавирусной инфекции применение гибридных технологий в инклюзивном высшем образовании является приоритетным и эффективным подходом при ограничении посещения учебных заведений и необходимости сохранения должного уровня обучения. Многие организации высшего образования перевели своих учащихся из уязвимых социальных групп и имеющих другие виды ограничений в дистанционные группы, где используются разные средства дистанционного обучения, сервисы видеоконференций, образовательные платформы и др.

Рассмотренный опыт организации гибридного обучения в ИБДА РАНХиГС для студентов с ОВЗ и инвалидностью, иностранных и иногородних учащихся может быть использован другими образовательными организациями в инклюзивном учебном процессе в период пандемии коронавирусной инфекции.

Литература

1. Абдраимова Э.Т., Шойбекова А.Ж., Жорабаев К.Б. Иммерсивные технологии в высшей школе в современной цифровой реальности // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). - 2020. - № 10 (79). - С. 49-52.
2. Максименкова О.В., Незнанов А.А. Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? // Университетское управление: практика и анализ / University Management: Practice and Analysis. - 2019. - 23 (1-2). - С. 101-110.
3. Образовательная платформа ИБДА РАНХиГС. [Электронный ресурс]. - URL: ibs.ranepa.ru (дата обращения: 25.08.2021).
4. Рудинский И.Д., Давыдов А.В. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // Вестник науки и образования Северо-Запада России. - 2021. - № 1. - Т. 7. - С. 1-9.
5. Шатуновский В.Л., Шатуновская Е.А. Еще раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) // Вестник науки и образования. - 2020. - № 9. - С. 53-56.
6. Abdelrahman N., Irby B. Hybrid Learning. Blended Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications (IGI Global, Hershey, 2017). - [https://doi.org/ 10.4018/978-1-5225-0783-3.ch001](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0783-3.ch001).
7. Spencer J. 5 Models for Making the Most Out of Hybrid Learning. September 15, 2020. - URL: <https://spencerauthor.com/5-hybrid-models/>. 22.08.2021.
8. Staker H., Horn M. Classifying K-12 Blended Learning. Innosight Institute, 2012. - 22 p.
9. Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. British Council-2013. - 258 p. - URL: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057_Blended%20learning_FINAL_WEB_%20ONLY_v2.pdf (дата обращения: 27.08.2021).

Автор публикации

Михальчи Екатерина Владимировна, ст. преподаватель, Институт бизнеса и делового администрирования, ФГБОУ ВО «РАНХиГС», г. Москва, Россия.
E-mail: missi-ice@rambler.ru.

THE APPLICATION OF HYBRID TECHNOLOGIES IN UNIVERSITY DEGREE INCLUSIVE EDUCATION

Mikhailchi E., lecture at the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. E-mail: missi-ice@rambler.ru.

***Abstract.** In the article, the author examines the features and benefits of using hybrid technologies in higher inclusive education. The author gives descriptions of different forms of blended learning, describes the models for the implementation of hybrid learning in the higher education system. Then he gives an example of the practical implementation of hybrid education technologies at the Institute of Business Studies of the RANEPA for students with disabilities, foreign and nonresident students. The highlighted advantages of hybrid education indicate that in the context of the coronavirus pandemic, its use in both general higher education and inclusive education is a priority and effective approach while*

limiting attendance at educational institutions and the need to maintain the proper level of education.

Key words: *hybrid education, distance technologies, persons with disabilities, the coronavirus pandemic.*

References

1. Abdraimova E., Shoibekova A., Zhorabaev K. Immersive technologies in higher education in modern digital reality // *Evraziiskii Soyuz Uchenykh (ESU)*. - 2020. - № 10 (79). - P. 49-52.
2. Maksimenkova O., Neznanov A. Collaborative technologies in education: how to build effective support for hybrid learning? // *University Management: Practice and Analysis*. - 2019. - № 23 (1-2). - P. 101-110.
3. Educational platform of the IBDA RANEPА. [Elektronnyi resurs]. - URL: ibs.ranepa.ru (accessed: 25.08.2021).
4. Rudinskii I., Davydov A. Hybrid educational technologies: analysis of possibilities and application prospects // *Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii*. - 2021. - V. 7. - № 1. - P. 1-9.
5. Shatunovskii V., Shatunovskaya E. [Once again about distance learning (organization and provision of distance learning)] // *Vestnik nauki i obrazovaniya*. - 2020. - № 9. - P. 53-56.
6. Abdelrahman N., Irby B. Hybrid Learning. Blended Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications (IGI Global, Hershey, 2017). - [https://doi.org/ 10.4018/978-1-5225-0783-3.ch001](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0783-3.ch001).
7. Spencer J. 5 Models for Making the Most Out of Hybrid Learning. September 15, 2020. - URL: <https://spencerauthor.com/5-hybrid-models/> (accessed: 22.08.2021).
8. Staker H., Horn M. Classifying K-12 Blended Learning. Innosight Institute, 2012. - 22 p.
9. Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. British Council-2013. - 258 p. - URL: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057_Blended%20learning_FINAL_WEB_%20ONLY_v2.pdf (accessed: 27.08.2021).

Дата поступления: 27.08.2021.

УДК 376.3

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ СОСТОЯНИЕМ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ С ФФН И ДОМИНАНТНОСТЬЮ ПОЛУШАРИЯ,
ВЕДУЩЕЙ МОДАЛЬНОСТЬЮ****С.В. Кривошеева, Н.В. Микляева**

Институт детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье описываются методика и результаты исследования взаимосвязи между состоянием фонематического восприятия и произношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и особенностями формирования у них доминантного полушария, становления ведущей модальности восприятия.*

***Ключевые слова:** фонетико-фонематическое недоразвитие речи, состояние звукопроизношения, состояние фонематического восприятия, дифференцированные группы детей, доминантное полушарие, ведущая модальность.*

Недоразвитие фонетико-фонематической стороны речи (ФФН) означает несформированность фонетических умений и навыков, включающих в себя фонематический слух, фонетическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ и синтез. Таких детей, по статистике, 25% среди поступающих в школу. Поэтому коррекция дефектов речи и подготовка к обучению грамоте обязательно включены в систему воспитания и обучения дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием [6]. Это говорит о том, что ФФН реально преодолеть исключительно благодаря целенаправленной логопедической коррекции фонематического восприятия и произносительной стороны речи.

В настоящее время нейропсихология и логопедия находятся на этапе активного развития и обогащения новыми знаниями, открытыми закономерностями, методами и приемами диагностики и коррекции различных психических и физических нарушений. И, конечно, одним из самых важных аргументов в пользу развития выбранного направления является теория о межполушарном взаимодействии, а также теория о

полиmodalности. Однако далеко не все педагоги задумывались о важности учета того, какое полушарие мозга является доминантным и какая модальность при восприятии информации преобладает у ребенка. Благодаря данным знаниям специалист способен выйти на качественно новый уровень обучения детей. Это касается, в том числе, овладения способами артикуляции звуков, умений четко их произносить и различать. Таким образом, **проблема исследования** заключается в поиске путей повышения эффективности обучения произношению старших дошкольников с ФФН.

Цель нашего исследования: выявить взаимосвязь между состоянием фонетико-фонематического компонента речи у детей с ФФН и доминантностью полушария и ведущей модальностью.

Констатирующий эксперимент проводился в два этапа.

Первый - очный этап (сентябрь-октябрь 2020 г.) был осуществлен в подготовительной к школе логопедической группе детского сада (ГБОУ «Детский сад № 2161» г. Москва) с целью подробного исследования состояния звукопроизношения, фонематического восприятия, определения доминантного полушария и ведущей модальности.

В диагностике приняли участие 8 детей с ФФН (экспериментальная группа). В качестве сравнительной группы использовали группу нормально развивающихся дошкольников из диссертационного исследования «Полиmodalное восприятие детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и условия его совершенствования» И.Ю. Мурашовой.

Второй - дистанционный этап (ноябрь 2020 г.) проводился в виде веб-анкетирования, в которое были включены вопросы, касающиеся обобщения опыта педагогических наблюдений и экспертных оценок специалистов в области обобщения состояния уровня звукопроизношения и фонематического восприятия старших дошкольников с нарушениями речи, а также определение доминантного полушария и ведущей модальности.

Опишем подробнее методики диагностики.

Методики диагностики

Первый - очный этап

Для проведения *обследования произношения* использовался логопедический альбом с изображениями О.Б. Иншаковой [4]. Для проверки каждого звука представлялись картинки. В названиях предметов, изображенных на картинках, содержится проверяемый звук в трех разных позициях: в начале, середине и конце слова. Ребенка просили произнести изображенные на картинках предметы. Если он правильно произносил звук, то в соответствующей графе ставился «+»; если выявлялись дефекты произношения звука, то определялся характер нарушенного произношения:

- *Отсутствие или замена звука.*
- *Замена звука диффузной артикуляцией.*
- *Нестабильное произношение звука.*
- *Искаженное произношение звуков.*

Для обследования *сформированности фонематического восприятия* была взята методика В.М. Акименко [1].

Для определения *доминантного полушария* также были взяты задания для выявления ведущей руки, ноги, глаза и уха из системы М. Озьяс, М.М. Безруких, Л.И. Вассерман, С.А. Дорофеевой, Я.Л. Меерсон и др. [3]. Опросник по диагностике ведущей модальности был заполнен совместно с педагогом и опирался на рекомендации С.С. Титовой [8].

Второй - дистанционный этап

Анкета содержала вопросы, касающиеся произношения фонем русского языка (15 вопросов), определения ведущих анализаторов, частей тела и полушария (4 вопроса), а также вопросы об эффективности коррекционных занятий (3 вопроса). Необходимо было выяснить, сколько раз в неделю с ребенком занимается специалист и какие игры/упражнения/задания являются наиболее эффективными при коррекции и автоматизации произношения у данного ребенка. И так как ребенок большую часть времени находится в семье, требовалось уточнить, участвуют ли родители в автоматизации поставленных звуков, насколько активно они взаимодействуют с логопедом.

Перечень вопросов:

Как часто с ребенком проводятся занятия по коррекции произношения, постановке звуков и их автоматизации в ДОУ?

- 1 раз в неделю;
- 2 раза в неделю;
- 3 раза в неделю;
- более 3-х раз в неделю.

Какие упражнения и игры являются наиболее эффективными на практике?

Участвуют ли в автоматизации поставленных звуков родители и каким образом?

Результаты диагностики***Результаты оценки произношения***

По статистике, дети с нормативным речевым развитием к началу подготовительной к школе группы овладевают произношением, практически приближенным к произношению взрослых, с учетом литературных норм произношения.

Зачастую в старшем дошкольном возрасте у ребенка уже достаточно сформировано фонематическое восприятие, есть некоторые навыки элементарного звукового анализа (способен определять последовательность и количество звуков в слове). Все это является предпосылкой к дальнейшему овладению грамотой. При поступлении в школу у ребенка уже полностью развито звукопроизношение, а также сформированы все остальные стороны речи, что позволяет успешно осваивать программный материал в школе. В таблице 1 представлены результаты диагностики звукопроизношения старших дошкольников с нормативным речевым развитием.

Таблица 1

**Обследование звукопроизношения старших дошкольников
общеразвивающей группы (сравнительная группа)**

№	Ф.И.	свистящие				шипящие				согласные				Уровень нарушения
		с	с'	з	з'	ш	ш'	ж	ч	п	п'	р	р'	
1	Вика, 7	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5
2	Женя, 6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	4
3	Максим, 6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5
4	Даша, 6	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	4
5	Артём, 6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	4
6	Миша, 7	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	5
7	Настя, 6	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	4

Таковы средние данные по норме развития (в сравнительной группе).

Очный этап (экспериментальная группа)

На очном этапе диагностики было обследовано состояние произношения девяти старших дошкольников с ФФН и определены уровни нарушенного звукопроизношения.

На основе обобщения полученных данных все дети были распределены на 3 группы по состоянию произношения:

- Высокий уровень (2 ребенка, это 25% от экспериментальной группы). Для этих детей характерным оказалось дефектное произношение от 1-го до 6-ти звуков, входящих в одну фонетическую группу. При этом гласные и остальные звуки произносятся правильно.

- Средний уровень (3 ребенка, это 37,5% от экспериментальной группы). При этом уровне ребенок неправильно произносит от 7 до 11 звуков, и они относятся к двум фонетическим группам. Однако гласные и остальные звуки ребенок произносит без дефектов. В процессе произнесения не наблюдается синкинезий и гиперкинезов мимических и лицевых мышц.

- Низкий уровень (3 ребенка, это 37,5% от экспериментальной группы). Данный уровень характеризуется нарушением 3-4-х групп

звуков, в том числе гласных. Наблюдается слабая выразительность артикуляции при произнесении нарушенных звуков.

Результаты оценки фонематического восприятия

По статистике, дети с нормативным развитием к началу подготовительной группы овладевают умением различать на слух все фонематические тонкости речи окружающих их взрослых, наступает осознание звуковой стороны слова. В таблице 2 представлены результаты диагностики фонематического восприятия у дошкольников с нормативным речевым развитием.

Таблица 2

Результаты исследования фонематического восприятия у дошкольников с нормативным речевым развитием

Имя, возраст	Различение неречевых звучаний	Различение высоты, сила, тембра голоса	Различение слов, близких по звучанию	Дифференциация слогов	Дифференциация фонем	Элементарный звуковой анализ
Вика, 7	1	1	2	2	2	3
Женя, 6	1	1	2	2	2	
Максим, 6	1	1	2	2	2	
Денис, 6	1	1	2	2	2	3
Артем, 6	1	1	2	2	2	3
Миша, 7	1	1	2	2	2	3
Настя, 6	1	1	2	2	2	3

Таковы средние данные по норме развития (сравнительной группе).

Очный этап (экспериментальная группа)

На основе обобщения полученных данных все дети были распределены на 3 группы по состоянию фонематического восприятия:

– Высокий уровень (3 детей, это 33% от экспериментальной группы). Для них характерно нарушение дифференциации только дефектно произносимых звуков. В остальном звуко-слоговая структура слова анализируется правильно.

– Средний уровень (4 детей, это 44% от экспериментальной группы) характеризуется более грубыми нарушениями звукового анализа. Отмечается недостаточная дифференциация значительного числа звуков,

входящих в различные фонетические группы. В устной речи их артикуляция сформирована достаточно.

– Низкий уровень (2 детей, это 22% от экспериментальной группы) характеризуется глубоким фонематическим недоразвитием, когда ребенок не воспринимает звуки на слух, не различает их, не может выделить их в слове и установить последовательность.

Характеристика дифференцированных групп детей по особенностям работы полушарий и комплексной характеристики состояния произношения и фонематического восприятия

Сравнительная группа

В диссертационном исследовании «Полиmodalное восприятие детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и условия его совершенствования» И.Ю. Мурашовой приводятся данные сравнительной группы (88 человек в возрасте от 6 до 7 лет) (рис. 3) [7].

Модальность	Количество выявленных модальностей разных степеней активности															
	Дети с ОНР (n = 152)							Дети с нормальным развитием речи (n = 88)								
	Откр.		Прикр.		Закр.			Всего	Откр.		Прикр.		Закр.			Всего
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.		%	Абс.	%	Абс.	%			
Зр.*	129	84,87	2	1,30	21	13,82	152	76	86,36	6	6,81	6	6,81	88		
Т/к	107	70,39	11	7,20	34	22,37	152	68	77,27	16	18,18	4	4,54	88		
Сл.	59	38,82	15	9,87	78	51,32	152	77	87,50	5	5,68	5	5,68	88		
Всего	295	64,69	28	6,14	133	29,17	456	222	84,10	27	10,23	15	5,68	264		

*Зр. – зрительная
Т/к – тактильно-кинестетическая
Сл. – слуховая

Рис. 1. Частота встречаемости модальностей восприятия разных степеней активности у испытуемых сопоставляемых групп

Более половины дошкольников с нормальным речевым развитием (55,55%) активнее используют в перцептивной деятельности зрительное восприятие. При этом распределение ведущих модальностей распределяется по мере частоты встречаемости следующим образом: зрительная - слуховая - тактильно-кинестетическая. Причем модальности,

которые не являются ведущими, могут переходить из пассивного состояния в активное при наличии соответствующих установок от педагогов, включении детей в парную и совместную работу со сверстниками с другими типами модальностей, при организации игр-занятий на основе интеграции разных видов деятельности. Такое состояние модальностей автор назвала гармоничным («открытым»).

Преобладание работы левого полушария отражается на вербальных способностях и скорости мышления, а преобладание правого - на невербальных способностях (невербальный интеллект, пространственное воображение) (по данным Е.Р. Шумаковой).

В группе детей 7 лет по предпочтению руки в бытовых операциях 77% правшей и 23% левшей. В среднем детей с ведущим правым глазом 59%. При этом у детей 7 лет левое полушарие не является ведущим. Напротив, преобладающим во всех возрастных группах является смешанный стиль мышления (55%), который характеризуется слабой взаимосвязью полушарий и переходами от правосторонней к левосторонней стратегии и наоборот.

Тип периферической асимметрии	Дети со сколиозом (80 чел.)			Дети без сколиоза (60 чел.)		
	Девочки	Мальчики	Всего	Девочки	Мальчики	Всего
ВЕДУЩАЯ РУКА						
Правая	52,5	37,5	90	50	36,7	86,
Левая	1,2	2,5	3,7	1,7	3,2	4,9
Амбидекстрия	2,5	3,8	6,3	6,7	1,7	8,4
ВЕДУЩАЯ НОГА						
Правая	46,3	36,3	82,	33,3	23,3	56,
Левая	3,7	3,7	7,4	13,4	10	23,
"Равноноготь"	6,3	3,7	10*	11,7	8,3	20*

Рис. 2. Результаты определения мануальной асимметрии и ведущей ноги у обследованных детей

В диссертации «Исследование функциональной межполушарной асимметрии мозга у здоровых детей и детей со сколиозом 7-11 лет» Н.С. Кириенко [5] также отмечается, что у детей с нормативным

развитием преобладают правополушарный и смешанный типы, что можно наблюдать на рис. 2.

При оценке доминантности полушарий автор определила, что среди детей с нормативным развитием преобладают правополушарные дети – 35% и дети со смешанным типом доминантности – 55%, к левополушарным относятся 10%.

Очный этап (экспериментальная группа)

Благодаря диагностике ведущей руки, ведущей ноги, ведущего уха и ведущего глаза удалось выявить доминантные полушария у обследуемых детей (таблица 3).

Таблица 3

Результаты диагностики экспериментальной группы

	Артем	Богдан	Артем Т.	Вика	Катя	Вика	Ратмир	Платон
Нога	Л	ЛП	ПЛ	ПЛ	ЛП	ЛП	П	ЛП
Глаз	П	ПП	П	ПЛ	Л	ЛП	ЛЛ	ПЛ
Ухо	П	П	ПЛ	Л	Л	Л	П	Л
Рука	ПП	ЛП	ПП	ПП	ЛП	ЛП	ПЛ	ЛЛ

Далее дети были распределены на дифференцированные группы в зависимости от доминантности полушария (таблица 4).

Таблица 4

Дифференцированные группы очного этапа

ЛП	ПП	Неустойчивое
Артем, 6	Катя, 6	Ратмир, 6
Богдан, 7	Вика, 7	Платон, 6
Артем, 7		Вика, 6

После мы соотнесли состояние произношения и фонематического восприятия с доминантным полушарием. Данное сопоставление позволило нам сделать некоторые выводы:

– Группы свистящих звуков больше всего у детей с неустойчивым доминантным полушарием (2,8 балла); у дошкольников ПП самый низкий показатель – 1,9.

– Группы шипящих звуков также выявились у дошкольников с неустойчивым доминантным полушарием (2,8 балла); минимальное значение показала группа ПП детей.

– Группы сонорных звуков максимальное значение показали ЛП дошкольники; у остальных групп детей значения приблизительно одинаковые (0,8 и 0,9).

Также с доминантностью полушария были соотнесены результаты диагностики фонематического восприятия (таблица 5).

Таблица 5

Средние показатели состояния фонематического восприятия

	ЛП	ПП	Неустойчивое
Различение неречевых звучаний.	1	1	1
Различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз	1	1	1
Различение слов, близких по звуковому составу	1,3	1,5	2
Дифференциация слогов	0,6	1	1
Дифференциация фонем родного языка	0,6	1	1,7
Владение навыками элементарного звукового анализа	0,3	1	2

Сложив средние показатели, были сделаны следующие выводы:

– Самый высокий уровень сформированности фонематического восприятия показали дети с неустойчивым доминантным полушарием (8,7 из 11 баллов).

– Самый низкий результат был выявлен у детей с доминантным левым полушарием (4,8 из 11-ти).

Таким образом, левополушарные дети в целом более успешны в области фонематического восприятия. Исключение составляют владение навыками элементарного звукового анализа – это связано с опорой у правополушарных детей на опыт сенсорной интеграции при восприятии звука и его артикуляции.

Оценка преобладающей модальности у каждой подгруппы

После определения доминантности полушария была проведена методика по выявлению преобладающей модальности у детей экспериментальной группы (таблица 6).

Таблица 6

**Результаты проведения методики определения ведущей
модальности**

ЛП	Артем, 6	К	А	К	В	В	А	А	А	В	А	К
	Богдан, 7	К	А	В	К	В	К	В	В	А	В	К
	Артем Т., 7	А	К	В	В	В	А	А	А	В	К	К
ПП	Вика, 6	К	А	К	А	А	А	В	А	В	А	К
	Катя, 6	В	В	А	А	А	А	В	В	А	А	К
Неуст.	Вика, 7	В	В	В	В	В	В	А	А	А	В	А
	Ратмир, 6	К	А	К	К	К	К	К	В	А	К	К
	Платон, 6	А	К	А	А	К	К	К	А	К	А	А

На основе полученных данных были определены преобладающие модальности в дифференцированных группах. В таблице 8 представлены определенные дифференцированные группы.

Таблица 7

Преобладающие модальности в дифференцированных группах

ЛП	ПП	Неустойчивое
Аудиально-визуальный тип	Аудиальный тип	Нет преобладающей модальности

Таким образом, подтвердилась наша гипотеза о том, что для успешности коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями речи необходимо учитывать модальность восприятия и доминантное полушарие.

Литература

1. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В.М. Акименко. - Ростов н/Д: Феникс, 2016. - 45 с.
2. Барыбина Е.Б. Коррекция произношения с учетом полимодальности восприятия старших дошкольников / Е.Б. Барыбина // Современный детский сад. - 2020. - № 2. - С. 28-33.
3. Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики. - СПб.: Стройлеспечать, 1997.
4. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. - 2-е изд., испр. и доп. / О.Б. Иншакова. - М.: Владос, 2008. - 279 с.
5. Кириенко Н.С. Исследование функциональной межполушарной асимметрии мозга у здоровых детей и детей со сколиозом 7-11 лет: Дис. ... канд. биол. наук. - Рязань, 2005.

6. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. - М.: Просвещение, 1968. - 200 с.
7. Мурашова И.Ю. Роль полимодального восприятия в речевом развитии ребенка / Мурашова И.Ю. // CredeExpert: транспорт, общество, образование, язык. - 2015. - № 1. - С. 155-166. [Электронный ресурс]. - URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-polimodalnogo-vospriyatiya-v-rechevom-razvitii-rebyonka> (дата обращения: 09.07.2021).
8. Титова С.С. К обзору диагностических методик определения модальностей восприятия / С.С. Титова. - Текст: непосред. // Педагогическое мастерство: Материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). - М.: Буки-Веди, 2016. - С. 50-53. - URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/208/11227/> (дата обращения: 09.07.2021).

Авторы публикации

Кривошеева Софья Владимировна, студентка, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

THE STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE STATE OF SPEECH IN CHILDREN WITH PHONETIC-PHONEMATIC UNDERDEVELOPMENT AND THE DOMINANCE OF THE HEMISPHERE, THE LEADING MODALITY

Krivosheeva S., a student of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Miklyeva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article describes the methodology and results of the study of the relationship between the state of phonemic perception and pronunciation in children with phonetic underdevelopment of speech and the peculiarities of the formation of their dominant hemisphere, the formation of the leading modality of perception.*

***Key words:** phonetic and phonemic underdevelopment of speech, the state of sound reproduction, the state of phonemic perception, differentiated groups of children, the dominant hemisphere, the leading modality.*

References

1. Akimenko V. Speech therapy examination of children with speech disorders / V. Akimenko. - Rostov on / Donu: Phoenix. - 2016. - 45 p.
2. Barybina E. The correction of pronunciation taking into account polymodality of perception of senior preschoolers / E. Barybina // Modern kindergarten. - 2020. - № 2. - P. 28-33.

3. Wasserman L., Dorofeeva S., Meerson Ya. Methods of neuropsychological diagnostics. - SPb.: Stroylespechat, 1997.
4. Inshakova O. The Album for speech therapist. - 2nd ed., rev. and add. / O. Inshakova. - M.: Vldos, 2008. - 279 p.
5. Kirienko N. Study of functional interhemispheric asymmetry of the brain in healthy children and children with scoliosis 7-11 years old: Dis. ... Cand. biol. sciences. - Ryazan, 2005.
6. Levina R. Fundamentals of the theory and practice of speech therapy / R. Levina. - M.: Education, 1968. - 200 p.
7. Murashova I. The role of polymodal perception in the child's speech development / Murashova I. // CredeExperto: transport, society, education, language. - 2015. - № 1. - P. 155-166. [Electronic resource]. - URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-polimodalnogo-vospriyatiya-v-rechevom-razvitii-rebyonka> (date accessed: 07/09/2021).
8. Titova S. To the review of diagnostic techniques for determining the modalities of perception / S. Titova. - Text: direct // Pedagogical skills: Materials of the IX Intern. scientific. conf. (Moscow, November 2016). - M.: Buki-Vedi, 2016. - P. 50-53. - URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/208/11227> (date of access: 07/09/2021).

Дата поступления: 09.07.2021.

УДК 376.3

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНОЙ И ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Н.Н. Маркин

Институт детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются теоретические взгляды на роль предметной и предметно-практической деятельности в развитии детей с нарушением слуха, приводятся примеры диагностических заданий и результаты сравнительной диагностики дошкольников с нормальным и нарушенным слухом, в том числе с сочетанной патологией.*

***Ключевые слова:** предметно-практическая деятельность, дети с нарушением слуха, диагностические задания, дети с сочетанными нарушениями развития.*

Предметно-практическая деятельность играет очень важную роль в психологическом развитии человека. В процессе обучения предметно-практической деятельности ребенок обучается правильному использованию окружающих его предметов. Ребенок познает мир, его свойства и особенности, обучается исторически сложившимся, закрепленным за определенными предметами общественным способам их употребления.

Процесс усвоения предметных действий осуществляется под пристальным руководством взрослых.

Когда речь идет о развитии предметных действий, подразумеваются все действия с различными объектами. Это могут быть как бытовые (вилка, кружка, блюдо), так и игровые предметы.

В основе формирования предметной деятельности лежит овладение ребенком предметными действиями. Овладение способами использования окружающих предметов происходит в предметно-орудийной деятельности.

К сожалению, исследований, которые посвящены конкретно предметно-практической деятельности ребенка, еще очень мало. Большое количество работ лишь вскользь упоминают эту неотъемлемую для развития ребенка деятельность.

Еще меньше работ посвящено развитию предметно-практической деятельности детей с нарушением слуха. Для таких детей развитие предметно-практической деятельности – это долгий и трудный путь, который происходит намного медленнее, чем у слышащих ровесников.

Объектом данной работы является процесс развития предметно-практической деятельности старших дошкольников с нарушением слуха.

Предмет исследования – особенности перехода предметной деятельности в предметно-практическую деятельность у старших дошкольников с нарушением слуха.

Целью данной работы является изучение особенностей перехода предметной деятельности в предметно-практическую деятельность у старших дошкольников с нарушением слуха.

В норме предметная деятельность формируется в возрасте от одного года до трех лет и является ведущей деятельностью ребенка. С возрастом ребенок продолжает овладевать ею и применяет ее в быту. Главными помощниками в развитии этой деятельности являются взрослые, с которых дети берут пример, учатся самообслуживанию и исторически сложившимся способам применения орудий.

Глухим детям для развития предметной деятельности тоже необходимо пройти период овладения специфическими и неспецифическими манипуляциями, определенными способами действий с предметами. Период происходит намного медленнее, чем у слышащих ровесников, так как на предыдущем этапе психического развития не были в достаточной мере сформированы компоненты, которые привлекают внимание ребенка к предметам и манипуляциям с ними.

В раннем детстве соотносящие и орудийные действия имеют особое значение в жизни ребенка. Ведь именно благодаря развитию этих видов действий дитя переходит от специфического манипулирования предметами к их функциональному применению на основе изученных им ранее свойств предметов и пространственного отношения между ними. Этот этап протекает у глухих и слышащих детей примерно одинаково.

По мнению Д.Б. Эльконина, овладение предметными действиями является одним из важнейших направлений в развитии ребенка, вследствие которого ребенок обучается правильному использованию орудий. При этом ребенок соотносит действия одного

предмета с другим. Вследствие переноса происходит отрыв действия от конкретного предмета, ситуации. У глухих и слабослышащих детей овладение предметными действиями происходит медленно и неравномерно, если с детьми не проводить коррекционную работу.

По мнению Э.И. Леонгард, у детей с нарушением слуха только после двух лет или даже в старшем дошкольном возрасте появляются некоторые виды действий. К тому же дети выполняют действия чаще всего с хорошо знакомыми предметами. Орудийному действию обычно предшествует функциональное понимание назначения предмета. Немаловажная роль в овладении ребенком действиями принадлежит порядку предъявления раздражителя, а также ориентировке ребенка на эмоциональный отклик взрослого. Тем не менее, доречевое общение ребенка еще неполноценно, и он может неправильно интерпретировать ту или иную реакцию взрослого.

В процессе овладения ребенком с нарушением слуха предметными действиями необходимо участие взрослого, который наглядно показывает способы применения тех или иных предметов. При этом основные направления развития предметной деятельности у детей с нарушением слуха совпадают с развитием этой деятельности у детей без нарушения слуха, однако вследствие невозможности осуществления слухового контроля за манипуляциями с предметами и игрушками обедняется изображение предметного мира у глухих детей. Развитие предметной деятельности в той или иной степени зависит от речи ребенка, ведь в ходе выполнения действий с предметами ребенок оречевляет эти манипуляции, тем самым обобщая знакомые ему свойства и качества предметов, поднимая предметную деятельность на новый, более совершенный, уровень, который в последствии становится фундаментом к развитию игровой деятельности.

Понимая данные особенности благодаря анализу и обобщению теоретических источников, далее мы приступили к собственному исследованию.

Цель эксперимента – сравнить полученные результаты обследования предметно-практической деятельности нормально развивающихся дошкольников и детей с нарушением слуха.

Констатирующий эксперимент проводился весной 2021 г. с использованием следующих методов: опрос респондентов на базе электронного опроса Webanket'a и его анализ.

Webanket'a состояла из двух частей.

В первой части родители писали имя ребенка, его сочетанные нарушения, если таковые имеются, степень нарушения слуха. Электронный сервис дал возможность родителям отметить нарушения слуха на каждое ухо ребенка, то есть если у ребенка на левом ухе четвертая степень тугоухости, а на правом - третья, Webanket'a позволяла отметить это.

Вторая часть опроса содержала методические задания, дидактический материал, инструкцию к проведению задания, а также выставяемые баллы за выполнение или невыполнения каждого задания, которые были поделены на четыре блока.

Веб-анкета включала два варианта опросов:

- «Предметно-практическая деятельность старших дошкольников с нарушением слуха» - <http://webanketa.com/forms/6cs38dhk6cck8c1r68t3jd1k/>

- «Предметно-практическая деятельность старших дошкольников» (норма развития) - <http://webanketa.com/forms/6cs38dhq64qp2s1rc5h34c1p/>

В констатирующем эксперименте приняли участие 22 человека, из которых 12 детей с нарушением слуха, а 10 детей – нормально развивающиеся.

Таблица 1

Характеристика контингента детей с нарушением слуха

№	Имя ребенка	Нарушения
1	Максим	IV степень тугоухости (Нейросенсорная)
2	Сергей	IV степень тугоухости (Нейросенсорная)
3	Леон	III степень тугоухости (Нейросенсорная)
4	Настя	II степень тугоухости (Нейросенсорная)
5	Ксения	ДЦП атаксический, IV степень тугоухости (л) и Глухота (п) (Нейросенсорная)
6	Респондент 6 (без имени)	ЗПР, II степень тугоухости (Нейросенсорная)
7	Ваня	ЗПР, II степень тугоухости (Нейросенсорная)
8	Фёдор	I степень тугоухости (Кондуктивная)
9	Мария	III степень тугоухости (Нейросенсорная)
10	Милана	ДЦП, IV степень тугоухости (Нейросенсорная)
11	Адам	РАС, IV степень тугоухости (Нейросенсорная)
12	Мария	ЗПР, III степень тугоухости (Кондуктивная)

Таким образом, мы видим, что среди детей с нарушением слуха также есть дети со множественными нарушениями: задержкой психического развития (ЗПР), расстройством аутистического спектра (РАС) и с детским церебральным параличом (ДЦП).

Во время проведения констатирующего эксперимента неоценимую помощь оказал Центр реабилитации для детей с нарушением слуха Минздрава России. Специалисты Центра согласились провести задания и предоставить отчеты.

Методика исследования предметно-практической деятельности старших дошкольников с нарушением слуха

Методические задания были разработаны на основе книги И.К. Боровской «Воспитание и обучение детей в условиях домов-инвалидов: Пособие для педагогов» [2, с. 115]. Задания были поделены на несколько блоков.

Блок 1. Захват, удержание, отпускание предмета

Цель: оценить умение ребенка захватывать, удерживать и отпускать предмет.

Диагностический материал: шарик, кубик.

Порядок проведения задания:

1. Ребенок сидит (стоит). Педагог сидит (стоит) рядом с ребенком.

2. Педагог кладет на стол перед ребенком шарик (кубик) и предъявляет поочередно речевые инструкции, сопровождая их графическими изображениями: «Возьми», «Держи», «Положи» или показывает жестом / дает образец выполнения / помогает ребенку выполнить действие, используя прием «рука в руке».

Оценка: 2 балла – при выполнении работы ребенок захватывал, удерживал и отпускал предметы по просьбе (образцу); 1 балл – при выполнении работы ребенок не выполнял действия, выполнил одно или два действия, выполнял действия с помощью педагога; 0 баллов – при выполнении работы ребенок не выполнил действия, к обучающей и стимулирующей помощи был не восприимчив.

Блок 2. Вынимание, складывание, перекладывание предметов

Цель: оценить умение ребенка вынимать и складывать предметы в емкость, перекладывать предметы из одной емкости в другую.

Диагностический материал: 2 корзинки, 5 кубиков.

Порядок проведения заданий:

1. Ребенок сидит (стоит). Педагог сидит (стоит) рядом с ребенком.

2. Педагог кладет на стол перед ребенком корзинку с кубиками, привлекает внимание ребенка к диагностическому материалу.

3. **Задание 1.** Педагог предъявляет речевую инструкцию ребенку, так же сопровождая ее графическим изображением и жестовой речью: «достань кубики из корзинки и положи их на стол».

Оценка: 2 балла – при выполнении работы ребенок перекладывал, складывал и выкладывал предметы по просьбе (образцу); 1 балл – ребенок выполнил одно или два действия с предметами, выполнял их в основном с помощью педагога; 0 баллов – ребенок не выполнял действия, к обучающей и стимулирующей помощи был не восприимчив.

4. **Задание 2.** Педагог предъявляет речевую инструкцию ребенку, также сопровождая ее графическим изображением и жестовой речью: «Сложи кубики в корзину».

Оценка: 2 балла – при выполнении работы ребенок перекладывал, складывал и выкладывал предметы по просьбе (образцу); 1 балл – ребенок выполнил одно или два действия с предметами, выполнял их в основном с помощью педагога; 0 баллов – ребенок не выполнял действия, к обучающей и стимулирующей помощи был не восприимчив.

5. **Задание 3.** Педагог предъявляет речевую инструкцию ребенку, также сопровождая ее графическим изображением и жестовой речью: «Переложить кубики из одной корзинки в другую».

Оценка: 2 балла – при выполнении работы ребенок перекладывал, складывал и выкладывал предметы по просьбе (образцу); 1 балл – ребенок выполнил одно или два действия с предметами, выполнял их в основном с помощью педагога; 0 баллов – ребенок не выполнял действия, к обучающей и стимулирующей помощи был не восприимчив.

Блок 3. Вставление предметов в отверстие

Цель: оценить умение ребенка вставлять предметы в отверстия.

Диагностический материал: одинаковые пластиковые стаканчики – 5 шт., коробка с круглыми отверстиями, 5 шариков, мозаика.

Порядок проведения работы:

1. Ребенок сидит (стоит). Педагог сидит (стоит) рядом с ребенком.

2. Педагог кладет на стол перед ребенком стаканчики, коробку с круглыми отверстиями, шарики, мозаику и привлекает внимание ребенка к диагностическому материалу.

3. **Задание 1.** Педагог кладет на стол перед ребенком пластиковые стаканчики (дном вверх) и предъявляет речевую инструкцию, также сопровождая ее графическим изображением и жестовой речью: «Построй из стаканчиков башню».

Оценка: 2 балла – при выполнении работы ребенок вставлял одинаковые стаканчики друг в друга, вставлял шарики и мозаику в отверстия; 1 балл – ребенок выполнил одно или два действия с предметами, выполнял их в основном с помощью педагога; 0 баллов – ребенок не выполнял действия, к обучающей и стимулирующей помощи был не восприимчив.

4. **Задание 2.** Педагог кладет на стол перед ребенком пластиковые стаканчики (дном вниз) и предъявляет речевую инструкцию, также сопровождая ее графическим изображением и жестовой речью: «Собери все стаканчики в один».

Оценка: 2 балла – при выполнении работы ребенок вставлял одинаковые стаканчики друг в друга, вставлял шарики и мозаику в отверстия; 1 балл – ребенок выполнил одно или два действия с предметами, выполнял их в основном с помощью педагога; 0 баллов – ребенок не выполнял действия, к обучающей и стимулирующей помощи был не восприимчив.

5. **Задание 3.** Педагог кладет на стол перед ребенком коробку с отверстиями и предъявляет речевую инструкцию, также сопровождая ее графическим изображением и жестовой речью: «Вставь шарики» / «Положи шарики в отверстие».

Оценка: 2 балла – при выполнении работы ребенок вставлял одинаковые стаканчики друг в друга, вставлял шарики и мозаику в отверстия; 1 балл – ребенок выполнил одно или два действия с предметами, выполнял их в основном с помощью педагога; 0 баллов – ребенок не выполнял действия, к обучающей и стимулирующей помощи был не восприимчив.

6. **Задание 4.** Педагог кладет на стол перед ребенком мозаику и предъявляет речевую инструкцию, также сопровождая ее графическим изображением и жестовой речью: «Вставь мозаику».

Оценка: 2 балла – при выполнении работы ребенок вставлял одинаковые стаканчики друг в друга, вставлял шарики и мозаику в отверстия; 1 балл – ребенок выполнил одно или два действия с предметами, выполнял их в основном с помощью педагога; 0 баллов – ребенок не выполнял действия, к обучающей и стимулирующей помощи был не восприимчив.

Блок 4. Открывание и закрывание предметов

Цель: оценить умение ребенка открывать и закрывать предметы.

Диагностический материал: коробка круглая с крышкой, коробка прямоугольная (квадратная) с крышкой.

Порядок проведения работы:

1. Ребенок сидит (стоит). Педагог сидит (стоит) рядом с ребенком.

2. Педагог кладет на стол перед ребенком круглую коробку с крышкой, прямоугольную/квадратную коробку и привлекает внимание ребенка к диагностическому материалу.

3. Педагог кладет на стол перед ребенком круглую закрытую коробку и предъявляет речевую инструкцию, также сопровождая ее графическим изображением и жестовой речью: «Открой коробку».

Оценка: 2 балла – при выполнении работы ребенок открывал и закрывал круглые и прямоугольные (квадратные) коробки; 1 балл – ребенок выполнил одно или два действия с предметами, выполнял их, в основном, с помощью педагога; 0 баллов – ребенок не выполнял действия, к обучающей и стимулирующей помощи был не восприимчив.

- Педагог кладет на стол перед ребенком прямоугольную (квадратную) закрытую коробку и предъявляет речевую инструкцию, также сопровождая ее графическим изображением и жестовой речью: «Открой коробку».

Оценка: 2 балла – при выполнении работы ребенок открывал и закрывал круглые и прямоугольные (квадратные) коробки; 1 балл – ребенок выполнил одно или два действия с предметами, выполнял их в основном с помощью педагога; 0 баллов – ребенок не выполнял действия, к обучающей и стимулирующей помощи был не восприимчив.

- Педагог кладет на стол перед ребенком круглую и прямоугольную открытые коробки и предъявляет речевую инструкцию, так же сопровождая ее графическим изображением и

жестовой речью: «Закрой коробки в той же последовательности, в которой они были открыты».

Оценка: 2 балла – при выполнении работы ребенок открывал и закрывал круглые и прямоугольные (квадратные) коробки; 1 балл – ребенок выполнил одно или два действия с предметами, выполнял их в основном с помощью педагога; 0 баллов – ребенок не выполнял действия, к обучающей и стимулирующей помощи был не восприимчив.

Во время диагностики и для заполнения веб-анкеты сурдопедагогами использовалась специально подготовленная диагностическая карта.

Таблица 2

**Пример заполнения диагностической карты
по предметно-практическим действиям**

ФИО ребенка, возраст: Фёдор				
Ступень (год, класс) обучения: I степень тугоухости (кондуктивная)				
Дата проведения обследования: 11.05.2021				
Педагог, осуществляющий диагностику: Артемова К.Д.				
Параметры оценивания	Критерии оценки	Результат наблюдения		
		2 балл (самостоятельно)	1 балл (с помощью)	0 баллов (не выполнил)
Задание				
Блок 1. Захват, удержание, отпускание предмета	Захватывает:			
	Шарик	+		
	Кубик	+		
	Удерживает:			
	Шарик	+		
	Кубик	+		
	Опускает:			
	Шарик	+		
Кубик	+			

Блок 2. Вынимание, складывание, перекладывание предметов				
Вынимание, складывание, перекладывание предметов	вынимает кубики из корзины	+		
	складывает кубики в корзину	+		
	перекладывает кубики из одной корзины в другую корзину	+		
Блок 3. Вставление предметов в отверстия				
Вставление предметов в отверстия	вставляет одинаковые стаканчики друг в друга (дном снизу)	+		
	вставляет одинаковые стаканчики друг в друга (дном сверху)	+		
	вставляет шарики в отверстие	+		
	вставляет мозаику в отверстия	+		
Блок 4. Открывание и закрывание предметов				
Открывание и закрывание предметов	открывает круглую коробку	+		
	открывает прямоугольную/квадратную коробку	+		
	закрывает коробки в обратной последовательности	+		

Сравнительные результаты обследования нормально развивающихся дошкольников и детей с нарушением слуха

Деление на подгруппы

В группе с ОВЗ есть дети с сочетанными нарушениями. Для проведения сравнения поделим группу на детей с нарушением слуха и детей с сочетанными нарушениями. После этого проведем более подробный анализ.

Таблица 3

Дети с нарушением слуха, дальше «экспериментальная группа-1»

№	Имя ребенка	Нарушения	Баллы за 1 блок	Баллы за 2 блок	Баллы за 3 блок	Баллы за 4 блок	Сумма баллов
1	Максим	IV степень тугоухости (Нейросенсорная)	2	6	8	6	22
2	Сергей	IV степень тугоухости (Нейросенсорная)	0	2	1	2	5
3	Леон	III степень тугоухости (Нейросенсорная)	2	6	6	3	17
4	Настя	II степень тугоухости (Нейросенсорная)	2	6	8	6	22
5	Фёдор	I степень тугоухости (Кондуктивная)	2	6	8	6	22
6	Мария	III степень тугоухости (Нейросенсорная)	1	4	4	4	13
Среднее арифметическое			1,5	5	5,83	4,5	16,83

Как видим, прямой зависимости между нейросенсорной или кондуктивной тугоухостью с результатами оценки предметно-практической деятельности детей нет.

Таблица 4

**Дети с сочетанными нарушениями, дальше
«Экспериментальная группа-2»**

№	Имя ребенка	Нарушения	Баллы за 1 блок	Баллы за 2 блок	Баллы за 3 блок	Баллы за 4 блок	Сумма баллов
1	Ксения	ДЦП, IV степень тугоухости (л) и глухота (п) (Нейросенсорная)	0	3	2	1	6
2	Респондент 6 (без имени)	ЗПР, II степень тугоухости (Нейросенсорная)	1	6	5	5	17
3	Ваня	ЗПР, II степень тугоухости (Нейросенсорная)	2	3	4	3	12
4	Милана	ДЦП, IV степень тугоухости (Нейросенсорная)	1	3	5	5	14
5	Адам	РАС, IV степень тугоухости (Нейросенсорная)	1	3	6	3	13
6	Мария	ЗПР, III степень тугоухости (Кондуктивная)	1	5	5	4	15
Среднее арифметическое			1	3,83	4,5	3,5	12,83

Как видим, худшие результаты показывали дети с сочетанием нарушения слуха и ДЦП, затем – с РАС, лучше результаты были у детей с нарушением слуха и ЗПР.

Сравнительный анализ всех показателей

Теперь на основании проанализированных данных построим сравнительную линейчатую диаграмму.

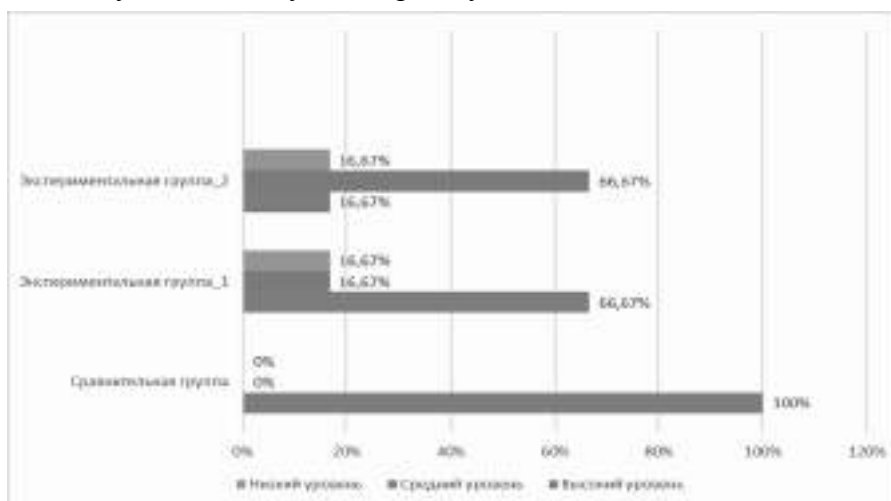


Рис. 1. Сравнительная диаграмма уровней по всем группам

На диаграмме видно, что при выполнении заданий на предметно-практическую деятельность дети из экспериментальных групп отставали от сравнительной.

Сопоставляя выполнение заданий по предметно-практической деятельности, можно сделать вывод, что дети из экспериментальной группы с сочетанными нарушениями испытывали больше затруднений при выполнении заданий, чем дети из экспериментальной группы только с нарушением слуха и со сравнительной группой. По результатам можно сделать вывод, что предметно-практическая деятельность у детей сформирована, но в силу сочетанных психофизических нарушений у детей возникали проблемы с пониманием, сохранением внимания при выполнении заданий на мелкую моторику и заданий с обратной последовательностью выполнения действий.

Экспериментальная группа только с нарушением слуха в среднем не отстает от сравнительной группы. Больше половины детей смогли без труда и без помощи взрослых справиться с заданиями.

Литература

1. Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. - М.: Просвещение, 1972. - 143 с.
2. Обучение и воспитание глухих детей. [Текст] / Под ред. С.А. Зыкова [и др.]. - М.: Изд. Академии пед. наук РСФСР, 1963. - 264 с.: ил.
3. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учебное пос. для студ. высш. учеб. завед. /Л.А. Головчиц. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 304 с.
4. Экспериментальная деятельность детей 4-6 лет: из опыта работы / Авт.-сост. Л.Н. Мегнищикова. - Волгоград: Учитель, 2009. - 130 с.

Автор публикации

Маркин Николай Николаевич, студент, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.
E-mail: d_268@mail.ru.

SPECIFIC FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF OBJECTIVE AND OBJECTIVE-PRACTICAL ACTIVITY IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT: A COMPARATIVE ASPECT

Markin N., student of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: d_268@mail.ru.

***Abstract.** The article summarizes theoretical views on the role of objective and objective-practical activity in the development of children with hearing impairment, provides*

examples of diagnostic tasks and the results of comparative diagnostics of preschoolers with normal and impaired hearing, including those with combined pathology.

Key words: *practical activity, children with hearing impairment, diagnostic tasks, children with concomitant developmental disorders.*

References

1. Venger A., Vygodskaya G., Leonhard E. Streaming of children in special preschool institutions. - M.: Education, 1972. - 143p.
2. Teaching and education of deaf children. [Text] / Ed. S. Zyкова [and others]. - M.: Publishing house Acad. ped. Sciences of the RSFSR, 1963. - 264 p.: ill.
3. Golovchits L. Preschool deaf pedagogy: Education and training of preschoolers with hearing impairments: Textbook. Manual for stud. Higher Educational institutions / L. Golovchits. - M.: VLADOS, 2001. - 304 p.
4. Experimental activity of 4-6 years old children: from work experience / Author-comp. L. Megnshchikova. - Volgograd: Uchitel, 2009. - 130 p.

Дата поступления: 30.07.2021.

УДК 376.4

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА
И ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИМ СТРОЕМ РЕЧИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Е.В. Редечкина, А.А. Шевцова, Л.А. Головчиц, И.В. Чумакова

ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье описываются особенности развития познавательного интереса к миру и овладения лексическим строем речи у старших дошкольников с ЗПР, выявленные в ходе экспериментального исследования.*

***Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, диагностика, познавательный интерес, овладение лексическим строем речи.*

Любая деятельность человека начинается с мотива к действию. Этим мотивом может быть как потребность, нужда, так и непосредственно интерес. В области педагогики нам важен познавательный интерес, благодаря которому человек стремится изучать, исследовать, узнавать новое, развиваться.

Всякое развитие начинается в дошкольном возрасте, будь то высшие психические функции, физические качества или познавательный интерес. К тому же именно в этом возрасте развивается личность ребенка. Познавательная направленность его личности выражается в любознательности, пытливости и готовности к познавательной деятельности. Исходя из этого, можно выделить несколько стадий развития познавательных интересов: любопытство, любознательность, познавательный интерес.

Маленький ребенок развивается, задает множество вопросов, проявляя свой интерес к окружающему миру. Он удовлетворяет свое любопытство в играх, продуктивной деятельности, чтении книг и экспериментировании. Важно заметить, что все перечисленные способы близки и интересны ребенку, потому что организовать себя для того

чтобы выполнить задание, которое ему не интересно, он еще не может. Ребенок с трудом запоминает то, что требуют взрослые, ему трудно сосредоточиться на чем-либо, однако он легко может это сделать в процессе игры или другой интересной деятельности, так как познавательный интерес на стадии любопытства.

В более старшем возрасте, по мере развития высших психических функций, он может рассматривать, слушать, запоминать и обдумывать и то, что ему интересно, и то, что нужно усвоить и понять для достижения цели (получить похвалу, одобрение, поощрение), ведь познавательный интерес на стадии любознательности.

Развитие устойчивого познавательного интереса происходит к 6-7 годам, когда ребенок начинает использовать опыт (усвоенные способы действия) для сравнения полученных результатов деятельности с образцом, видеть изменения результатов в связи с изменением условий.

Познавательная деятельность детей с ЗПР существенно отличается от нормотипичных сверстников. Дети с ЗПР недостаточно любознательны, у них снижен уровень познавательной активности. Дети понимают материал упрощенно, пропускают или искажают смысловую последовательность, не умеют ориентироваться в условиях проблемной задачи, не анализируют ее, повторяют свои ошибки. Образы представлений формируются фрагментарно и замедленно.

Для выявления актуального уровня развития познавательного интереса и его особенностей был осуществлен подбор методик. Нами выбрана анкета для педагогов и родителей В.С. Юркевич, адаптированная и модифицированная применительно к дошкольному возрасту Э.А. Барановой, в которую мы внесли некоторые корректировки в формулировку вопросов и уточнения относительно конкретизации оценивания результатов. Также нами были выбраны методики Л.Н. Прохоровой: «Выбор деятельности» и «Маленький исследователь», которые направлены на исследование предпочитаемого вида деятельности, сферы интересов детей, выявление места детского экспериментирования в предпочтениях детей, предпочитаемых материалов в процессе экспериментирования, а также степени устойчивости интересов ребенка. К сожалению, автором не была представлена оценка результатов, поэтому мы использовали собственные

разработки: определили свои критерии качественной и количественной оценки. Также использовалась игра «Эксперимент» (А.И. Савенков), которая была адаптирована под диагностическую методику, направленную на определение наличия познавательного интереса и его уровня в ходе экспериментальной деятельности.

По результатам исследования мы можем сделать выводы и согласиться с исследователями, что дети с ЗПР имеют средний и низкий уровни развития познавательного интереса. Действия детей с ЗПР недостаточно осознанны, так как они не могут самостоятельно обобщить свой опыт и не могут использовать его при решении возникающих задач.

Можно выделить главные причины снижения познавательного интереса:

- нарушения памяти (низкая продуктивность произвольной памяти);
- нарушения внимания (несформированность мотивации);
- особенности развития восприятия (фрагментарность знаний);
- особенности развития ЭВС (низкая саморегуляция и др.);
- особенности развития речи (недостаточное участие речи в познании);
- нарушение предпосылок развития мышления (стереотипность, тугоподвижность и др.).

Естественно, что на фоне снижения познавательного интереса ребенок с ЗПР испытывает трудности в овладении лексическими обобщениями, связанными с ознакомлением с окружающим миром. При этом важен не только количественный рост словаря ребенка, но и его качественное совершенствование: уточнение значений слов, верное использование синонимов и антонимов, многозначных слов, понимание переносных значений. Исследованием особенностей использования лексики у детей с ЗПР занимались Е.В. Мальцева, С.Г. Шевченко, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Е.С. Слепович, Л.Н. Ефименкова, И.Д. Коненкова и др. У детей с задержкой психического развития отмечается недоразвитие лексической стороны речи, характерными чертами их словарного запаса являются бедность и неточность. Особенности словарного запаса детей с ЗПР связаны со своеобразием их познавательной деятельности, ограниченными представлениями об

окружающем мире, трудностями осознания объектов и явлений окружающего мира.

Целью нашего дальнейшего исследования являлось изучение особенностей лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В исследовании приняли участие 12 детей. С каждым ребенком исследование проводилось индивидуально. В экспериментальную группу включены 6 детей от 5 до 7 лет, в рекомендациях ПМПк которых указано «обучение по программам для детей с ЗПР». В данных ПМПк не уточнены типы ЗПР. В сравнительную группу вошли 6 нормально развивающихся детей от 5 до 7 лет.

Методика исследования представляла собой своего рода театрализованную игру, в ходе которой ребенку задавались вопросы по лексической теме «Животные».

В ходе нашей работы объектом внимания являлось использование детьми существительных, прилагательных, глаголов, обозначающих животных, их способы передвижения, внешние признаки; использование слов, связанных смысловыми, парадигматическими отношениями.

Следует отметить наличие интереса у детей к театрализованной игре. Детям разрешалось коснуться фигур, макета, предлагалось разыграть какие-то действия, если ребенок затруднялся ответить словесно.

Использовалась балльная система оценивания ответов. В зависимости от качества каждый ответ оценивался в баллах от 1-го до 3-х.

По результатам исследования существенных различий в использовании существительных, глаголов, прилагательных, связанных лексической темой «Животные», детьми с ЗПР и детьми с нормальным развитием мы не наблюдали, однако детям с ЗПР требовался больший объем помощи в виде подсказок, уточняющих и наводящих вопросов.

В процессе исследования выявлены трудности в использовании слов, связанных отношениями «целое и его часть»: 63% детей не могли назвать части тела животных без помощи взрослого. При подборе синонимов 83% детей с ЗПР подобрали синонимы только при использовании подсказок и наводящих вопросов. Иногда помощь взрослого не использовалась, некоторые дети с ЗПР не могли перенести

опыт использования данного слова на другой объект (например, при назывании частей тела у животных).

Дети с нормальным развитием тоже испытывали трудности при подборе слов, связанных отношениями «целое и его часть», при подборе синонимов, однако количество подсказок требовалось в меньшем объеме.

Таким образом, у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста отмечается некоторое своеобразие лексической стороны речи, проявляющееся в бедном словаре, недостаточном понимании различных парадигматических связей между словами по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Для развития лексической стороны речи необходимо использование различных методических приемов. В работе по пополнению и активизации лексикона детей можно эффективно использовать театрализованные игры, в процессе которых педагог, программируя речевой материал, может эффективно вводить слова, направленные на обогащение словаря, раскрытие и уточнение смысловых связей. Педагог путем предъявления текста игры заранее может подобрать и довести до понимания детей слова, связанные различными смысловыми связями. Включение детей в игру позволит актуализировать эти связи в речи. Таким образом, игровые приемы обучения становятся основой для развития пассивного и активного словаря и активизации познавательного интереса к миру у дошкольников с ЗПР.

Литература

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учебное пос. для студ. высш. учеб. завед. - М.: ВЛАДОС, 2003. - С. 64-72.
2. Мухина В.С. Детская психология: Учебник для студ. пед. инст. / Под ред. Л.А. Венгера. - М.: Просвещение, 1985. - 272 с.
3. Ольхина Е.А. Особенности формирования познавательного интереса у дошкольников с ЗПР. / Ольхина Е.А., Воронкова К.В. // Вопросы педагогики. - 2020. - № 10-1. - 160-164 с.
4. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Метод. рекомендации / Под общ. ред. Л.Н. Прохоровой. - М.: АРКТИ, 2008. - 64 с.
5. Савенков А.И. Маленький исследователь: развитие познавательных способностей для детей 5-7 лет. - Ярославль: Академия развития, 2004. - 32 с.
6. Соколова Е.В. Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пос. - М.: ТЦ «Сфера», 2009. - 320 с.

7. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. - М.: Изд. Института психотерапии, 2001. - 256 с.

Авторы публикации

Редечкина Е.В., обучающаяся по программе бакалавриата, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: dunya.redechkina@mail.ru.

Шевцова А.А., обучающаяся по программе бакалавриата, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: shetsova.99@bk.ru.

Головчиц Л.А., д-р пед. наук, профессор кафедры дошкольной дефектологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Чумакова И.В., доцент кафедры дошкольной дефектологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

FEATURES OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST AND ACQUISITION OF SPEECH VOCABULARY BY PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Redechkina E., Bachelor's Degree student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: dunya.redechkina@mail.ru.

Shevtsova A., Bachelor's Degree student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: shetsova.99@bk.ru.

Golovchits L., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Department of Preschool Defectology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Chumakova I., Associate Professor, the Department of Preschool Defectology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article describes the features of the development of cognitive interest in the world and mastering the lexical structure of speech in older preschoolers with mental retardation, identified in the course of an experimental study.*

***Key words:** children with mental retardation, diagnostics, cognitive interest, mastering the lexical structure of speech.*

References

1. Lalaeva R., Serebryakova N., Zorina S. Speech disorders and their correction in children with mental retardation: Textbook for students of higher educational institutions. - М.: VLADOS, 2003. - P. 64-72.
2. Mukhina V. Children's psychology: Textbook. for ped. institutes / Ed. L. Wenger. - М.: Education, 1985. - 272 p.

3. Olkhina E. Features of the formation of cognitive interest in preschoolers with mental retardation / Olkhina E., Voronkova K. // Questions of pedagogy. - 2020. - № 10-1. - 160-164 p.
4. Organization of experimental activities of preschoolers: Methodical recommendations / Under total. ed. by L.. Prokhorova. - M.: ARKTI, 2008. - 64 p.
5. Savenkov A. Little Explorer: Cognitive development for children 5-7 years old. - Yaroslavl: Academy of Development, 2004. - 32 p.
6. Sokolova E. Psychology of children with mental retardation: Tutorial. - M.: TC «Sphere», 2009. - 320 p.
7. Ushakova O. The development of the speech of preschoolers. - M.: Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2001. - 256 p.

Дата поступления: 30.07.2021.

УДК 376.4

ДИАГНОСТИКА ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ

П.В. Рожкова

ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются теоретические основы, связанные с онтогенезом формирования целостной картины мира у детей с ЗПР, описываются методики диагностики старших дошкольников с ЗПР с окружающим природным миром и результаты, выявленные в ходе экспериментального исследования.*

***Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, диагностика, ознакомление с окружающим миром, ознакомление с природным миром, диагностические задания, результаты.*

Проблемой изучения состояния и разработки методик ознакомления с окружающим миром старших дошкольников с ЗПР и интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые, как В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко, Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева и др. Попробуем обобщить результаты их исследований, связав их с психологическими особенностями детей с ЗПР.

М.С. Певзнер говорила о том, что для детей с задержкой психического развития характерны неустойчивость внимания и плохая работоспособность. По ее многократным исследованиям видно, что одна часть детей усердно направляет свое внимание в начале какой-либо деятельности, а другая часть детей направляет свое внимание после того, как выполнит большую часть заданий. Но есть дети с задержкой психического развития, у которых видна неустойчивость в сосредоточении внимания.

Из-за рассеянности внимания дети не способны удерживать его достаточно длительное время, быстро переключать при смене деятельности. Для них характерна частая отвлекаемость, особенно на словесный раздражитель. Деятельность носит недостаточно

целенаправленный характер, дети часто импульсивны, легко отвлекаются, быстро утомляются, истощаются.

Сенсорное развитие у детей с задержкой психического развития своеобразно. У детей с ЗПР зрение и слух сохранены, но процесс восприятия несколько затруднен, из чего следуют снижение его темпа, сужение объема, недостаточность и неточность восприятия. У детей медленно идет процесс связи анализаторных систем, которые лежат в основе сложных видов деятельности.

Также для детей с задержкой психического развития характерны проблемы с запоминанием, происходит снижение объема памяти при осуществлении интеллектуальной деятельности. Исходя из исследований Т.А. Власовой и М.С. Певзнер, доказано, что, давая какой-либо материал детям с задержкой психического развития, требуется выделять в два раза больше времени на осмысление полученной информации, чем нормально развивающимся сверстникам. Это нужно учитывать при ознакомлении дошкольников с окружающим миром. Еще можно сказать о снижении прочности запоминания, неточности воспроизведения и быстротеряющейся информации. Чаще всего у таких детей страдает вербальная память, а выраженность такого дефекта зависит от происхождения ЗПР.

Своеобразие просматривается и в развитии мыслительной деятельности. Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, именно поэтому возникают трудности в формировании сферы образов-представлений. Наблюдаются подражательный характер деятельности детей, несформированность способности к творческому созданию новых образов, замедлен процесс формирования мыслительных операций.

У детей с ЗПР еще не сформирован соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления, они не выделяют существенных признаков при обобщении, а обобщают либо по ситуативным, либо по функциональным признакам. Затрудняются при сравнении предметов, производя их сравнение по случайным признакам, при этом ошибаются даже в выделении признаков различия.

Таким образом, стоит обратить внимание, на то, что, несмотря на рассеянное внимание и мыслительные действия детей с задержкой психического развития, следует подходить к этому вопросу внимательно,

а значит, давать детям более легкий подбор материала для лучшего усвоения той или иной темы во время ознакомления дошкольников с окружающим миром.

У детей с РАС не сформированы **представления о предметах и явлениях окружающей действительности**, составляющие необходимую **предпосылку** и основу последующего обучения, и это проблемы знакомства с **предметным и рукотворным миром**.

Говоря о детях с задержкой психического развития, стоит также обратить внимание на проблему, возникающую у детей в различиях цветовой гаммы. Дети не дифференцируют основные и промежуточные цвета (например, они смешивают фиолетовый с синим и коричневым, розовый с голубым и т.д.).

Также детям с задержкой психического развития сложно определить и объяснить форму предмета, из какого материала он сделан. У детей возникает трудность в сравнительной характеристике величин двух предметов, особенно, когда называют их по отдельности. Дети, сравнивая два предмета, рассказывают только об одном, выделяя в нем хорошо знакомые им признаки предмета, после чего приступают к описанию второго предмета. Вызывает огромные трудности установления сходных и отличительных признаков после тщательного анализа каждого из них. Зачастую дети не могут рассказать об отличительных признаках изучаемых объектов (в чем их сходство) и, наоборот, не видят их различия.

Детям с задержкой психического развития сложно назвать отличительные признаки изучаемых объектов (например, **предметы мебели** они называют словом «комната»). У них пока не формируются общие элементарные понятия. В качестве обобщающего слова используют наименование одного из **представителей группы** (например, вместо слова «одежда» говорят «футболка»).

Все вместе это характеризует стороны психологической структуры деятельности и формирования целостной картины мира. В данном отношении важно обратить внимание на исследование **Е.С. Слепович**, которая пришла к выводу, что основные звенья у детей с задержкой психического развития имеют: недостаточную сферу образов представлений, недоразвитие знаково-символической деятельности, а также несформированность мотивационно-целевой основы деятельности.

Все вышеперечисленное свидетельствует о том, что яркие проявления видны только на игровом уровне деятельности. Однако дети с задержкой психического развития слабо проявляют интерес к игрушке (кукле), почти не проявляется замысел их игры, сюжет отсутствует, часто они играют в бытовые игры. Это свидетельствует о недостаточности **представлений о социальном мире.**

Говоря о ролевом поведении, нужно сказать, что ребенок берет на себя свою роль с помощью подсказки учителя-дефектолога, кем он может стать, играя «в больницу», но не всегда получается опять же удержать внимание ребенка на одной деятельности. Он может взять медицинские инструменты и пойти играть в другую игру. Из этого следует вывод, что у детей с ЗПР не сформирована игра и как совместная деятельность: дети с задержкой психического развития мало разговаривают в игре между собой, часто возникают конфликты, коллективная игра не складывается.

Важно учесть, что у детей с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися детьми игровая деятельность требует коррекции.

Проблемы знакомства с социальным миром этим не ограничиваются. Дети с задержкой психического развития часто не знают состав своей семьи, а также кем работают их родители. Но самая большая проблема для них назвать свой возраст, свой адрес и т.д. Дети с ЗПР плохо ориентируются в названии, расположении общественных и бытовых предприятий, их назначении.

Изучение особенностей игровой деятельности 6-7-летних детей с задержкой психического развития показало мне, что представления о трудовой деятельности взрослых дети с ЗПР практически не имеют, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, другими словами, дети с задержкой психического развития не знают, чем, например, занимаются врач, парикмахер, летчик и т.д.

Заметим, что для нормально развивающихся дошкольников сюжетно-ролевая игра является чем-то важным для окружающего познания, им необходимо ощутить себя лидером в какой-либо роли (например, продавцом), а для детей с задержкой психического развития сюжетно-ролевая никакой роли не несет.

Остановимся на проблемах **ознакомления с природным миром.** Дети с задержкой психического развития часто не различают времена года

или ошибочно называют признаки времени года, не относящиеся к нему (например, ребенок говорит «сегодня холодно», и для того чтобы учителю-дефектологу понять, о каком времени года ребенок говорит, следует задать вопрос: «Какое сейчас время года? Зима или осень? Назови мне признаки зимы и осени»).

Проводя эксперимент между детьми с нормальным развитием и детьми с задержкой психического развития, можно увидеть такую картину: нормально развивающие дети выделяют 5-7 признаков времени года, а дети с ЗПР называют только 2-3 признака. Это связано с тем, что у детей с ЗПР плохая запоминаемость и мало обогащен пространственно-ориентировочный словарь, над чем важно работать изо дня в день.

У детей с ЗПР частая путаница происходит с весной и осенью, так как времена года имеют некоторые общие черты (*появляются туманы, дожди*). Детям легче определять по противоположности (например, жара и холод).

Для детей с задержкой психического развития является сложностью определение причинно-следственных отношений между явлениями. Это можно заметить на занятии, попросив ребенка составить сюжетный рассказ по картинкам, используя знание природных закономерностей.

У детей с задержкой психического развития наблюдается большое количество ошибочных ответов при назывании изображений отдельных **предметов**, касающихся **определенных групп** (например, цветы, деревья, птицы, рыбы, грибы, насекомые). Дети зачастую дают фрагментарное описание, не зная наименования предмета (например, ребенок перечисляет цветы: «Еще такой цветочек есть..., и листочки есть..., вот это и еще вот это есть (показывает форму лепесточков). «Я знаю этот цветочек, только забыл, как называется». Увидев описанный, но не названный одуванчик на картинке, ребенок поясняет: «Это цветочек, только немножко другой. Его как-то по-другому называют... или так... не знаю».)

Дети с ЗПР не могут сказать, какие птицы изображены на карточках (гусь, кукушка, ворона, журавль). При этом, ориентируясь на один признак, могут назвать ворону грачом или сорокой, галку - вороном, журавля - цаплей и т.д. В некоторых случаях дети с задержкой психического развития могут правильно назвать изображенных

зверей/птиц/насекомых, но не могут рассказать о тех признаках, которые уже узнали.

В первый год обучения таким детям следует выполнить следующие задания: описать отдельные предметы или рассказать о любом событии, явлении, о последовательности событий (чтобы составить полный, последовательный рассказ, ребенок должен отчетливо объяснить существенные свойства представленного объекта). Такие задания являются трудными для детей с задержкой психического развития.

Самостоятельно дети могут осуществить анализ представленного объекта в трех направлениях: цвет, размер разных деталей, эмоциональная оценка (например, ребенку дается описание коровы: «Это корова. На голове есть рожки, на ногах - копыта, дает молоко». При назывании ребенком отдельных признаков, отдельных частей объекта ссылка на них часто повторяется: «Корова большая, рожки большие и т.д»). Благодаря «наталкивающим» вопросам специалиста ребенок с его помощью сможет назвать больше признаков.

Таким образом, теоретическое исследование подтвердило факты затруднений дошкольников с ЗПР в ознакомлении с окружающим миром. Мы захотели составить собственное впечатление о результатах диагностики детей.

Для диагностики использовалась методика О. Соломенниковой. Методика была переведена в веб-анкету. Веб-анкета представлена здесь (использовался раздел ознакомления с окружающим природным миром):

- <https://webanketa.com/forms/6cs38d1s68qpcc31cnk3gs33/>
- <https://webanketa.com/forms/6cs38d9g6mqk6d3368rk6dsg/>

Задания:

1. Найди картинки с изображением диких животных (лиса, корова, волк, овца, заяц, кошка, медведь).

По каким признакам ты определил/ла, что это дикие животные?

Цель: диагностика у детей представлений о диких животных, их внешнем виде, развитие познавательного интереса к окружающему миру.

Инструкция. Перед ребенком раскладываются карточки с дикими и домашними животными. Задача ребенка - правильно назвать диких животных и показать.

Что при этом делает педагог? Следит за выполнением задания ребенка и оценивает уровень и возможности ребенка, при необходимости помогает ему выполнить задание.

Критерии оценки действий и ответов детей:

1. Ребенок правильно называет, не смотря на картинки, дифференцируя по признакам, - 4 балла.
2. Ребенок правильно называет и показывает, дифференцируя признаки животных, - 3 балла.
3. Ребенок затрудняется в названии животного, отвечает с помощью наводящих вопросов воспитателя - 2 балла.
4. Ребенок не может назвать и показать животных, нарисованных на картинке, - 1 балл.

Далее даются задания:

Отложи их в отдельную кучку от домашних животных.

Цель: диагностика знаний об отличиях **диких и домашних животных**; диагностика **способности сравнивать** и устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщение.

Инструкция. Перед ребенком раскладываются карточки с дикими и домашними животными. Задача ребенка - правильно разложить на группки отдельно домашних животных и отдельно диких.

Что при этом делает педагог? Следит за выполнением задания ребенка и оценивает уровень и возможности ребенка, при необходимости помогает ему выполнить задание.

Критерии оценки действий и ответов детей:

1. Ребенок правильно распределяет на группки, дифференцируя признаки животных, - 4 балла.
2. Ребенок правильно распределяет на группки, но объяснить, почему он так сделал, не может - 3 балла.
3. Ребенок затрудняется в правильном распределении на группки, но с помощью наводящих вопросов у него получается - 2 балла.
4. Ребенок не знает, как разложить на группки даже при помощи взрослого, - 1 балл.

Найди к диким животным их детенышей.

Цель: диагностика знаний детей о диких животных, их детенышах.

Инструкция. Перед ребенком раскладываются карточки с дикими животными и их детенышами. Задача ребенка - правильно соединить взрослого животного с его детенышем.

Что при этом делает педагог?

Следит за выполнением задания и оценивает уровень и возможности ребенка, при необходимости помогает ему выполнить задание.

Критерии оценки действий и ответов детей:

1. Ребенок правильно называет, не смотря на картинки, и соотносит взрослого животного с его детенышем самостоятельно - 4 балла.

2. Ребенок правильно показывает и называет изображенные на картинке взрослого животного с детенышем - 3 балла.

3. Ребенок затрудняется в определении - чей детеныш, отвечает с помощью наводящих вопросов воспитателя - 2 балла.

4. Ребенок не может соотнести взрослого животного с его детенышем - 1 балл.

2. Показжи на картинке домашних животных (собака, лев, лошадь, слон, свинья, белка, баран).

• По каким признакам ты определил/ла, что это домашние животные?

Цель: диагностика представлений о домашних животных, их внешнем виде, развитие познавательного интереса к окружающему миру.

Инструкция. Перед ребенком раскладываются карточки с дикими и домашними животными. Задача ребенка - правильно назвать домашних животных и показать.

Что при этом делает педагог?

Следит за выполнением задания и оценивает уровень и возможности ребенка, при необходимости помогает ему выполнить задание.

Критерии оценки действий и ответов детей:

1. Ребенок правильно называет, не смотря на картинки, дифференцируя по признакам, - 4 балла.

2. Ребенок правильно называет и показывает, дифференцируя признаки животных, - 3 балла.

3. Ребенок затрудняется в названии животного, отвечает с помощью наводящих вопросов воспитателя - 2 балла.

4. Ребенок не может назвать и показать животных, нарисованных на картинке, - 1 балл.

• **Отложи в отдельную кучку от диких животных.**

Цель: диагностика знаний об отличиях диких и домашних животных; диагностика способности сравнивать и устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщение.

Инструкция. Перед ребенком раскладываются карточки с дикими и домашними животными. Задача ребенка - правильно разложить на группки отдельно домашних животных и отдельно диких.

Что при этом делает педагог? Следит за выполнением задания и оценивает уровень и возможности ребенка, при необходимости помогает ему выполнить задание.

Критерии оценки действий и ответов детей:

1. Ребенок правильно распределяет на группки, дифференцируя признаки животных, - 4 балла.

2. Ребенок правильно распределяет на группки, но объяснить, почему он так сделал, не может - 3 балла.

3. Ребенок затрудняется в правильном распределении на группки, но с помощью наводящих вопросов у ребенка получается - 2 балла.

4. Ребенок не знает, как разложить на группки даже при помощи взрослого, - 1 балл.

• **Найди к домашним животным их детенышей.**

Цель: диагностика знаний детей о домашних животных, их детенышах.

Инструкция. Перед ребенком раскладываются карточки с домашними животными и их детенышами. Задача ребенка - правильно соединить взрослого животного с его детенышем.

Что при этом делает педагог?

Следит за выполнением задания и оценивает уровень и возможности ребенка, при необходимости помогает ему выполнить задание.

Критерии оценки действий и ответов детей:

1. Ребенок правильно называет, не смотря на картинки, и соотносит взрослого животного с его детенышем самостоятельно - 4 балла.

2. Ребенок правильно показывает и называет изображенные на картинке взрослого животного с детенышем - 3 балла.

3. Ребенок затрудняется определении, чей детеныш, отвечает с помощью наводящих вопросов воспитателя - 2 балла.

4. Ребенок не может соотнести взрослого животного с его детенышем - 1 балл.

3. Найди на картинке зайчика и покажи его части тела (хвост, лапы, голову, уши, глаза, нос).

- **Соедини все части тела зайчика. Назови их.**

Цель: диагностика знаний детей о частях тела животных, развитие мелкой и общей моторики.

Инструкция. Перед ребенком раскладывается разрезная картинка. Задача ребенка - правильно сложить картинку, чтобы увидеть целый образ.

Что при этом делает педагог?

Следит за выполнением задания и оценивает уровень и возможности ребенка, при необходимости помогает ему.

Критерии оценки действий и ответов детей:

1. Ребенок знает все части тела животного, собирает картинку из частей самостоятельно - 4 балла.

2. Ребенок знает все части тела, но соединяет неправильно - 3 балла.

3. Ребенок называет наполовину части тела животного, но не соединяет - 2 балла.

4. Ребенок не справляется с заданием (т.е. не называет и не соединяет) - 1 балл.

- **Расскажи, что происходит с зайчиком зимой и весной на картинке.**

Цель: диагностика представлений о жизни диких животных весной и зимой.

Инструкция. Перед ребенком раскладываются две картинки зайчика. Задача ребенка - рассказать, что происходит с животным в разное время года.

Что при этом делает педагог?

Следит за выполнением задания и оценивает уровень и возможности ребенка, при необходимости помогает ему.

Критерии оценки действий и ответов детей:

1. Ребенок правильно и самостоятельно говорит, что происходит с внешним видом и его поведением в то или иное время года, осознает их зависимость от времени года - 4 балла.

2. Ребенок частями правильно отвечает на 1-2 поставленных вопроса - 3 балла.

3. Ребенок затрудняется с ответом, может ответить только с помощью наводящих вопросов взрослого - 2 балла.

4. Ребенок не может ответить на поставленные вопросы говорящего - 1 балл.

Результаты исследования описаны ниже.

I блок - домашние животные

Опишем результаты I блока, он связан с представлениями о домашних животных.

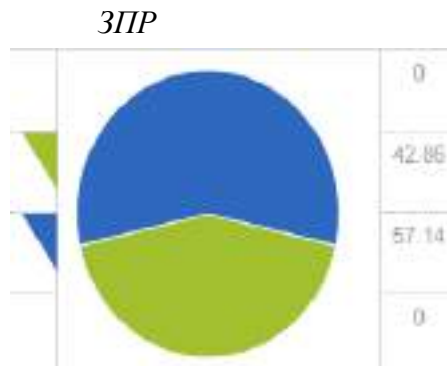
Дикие и домашние животные-1

Рис. 1

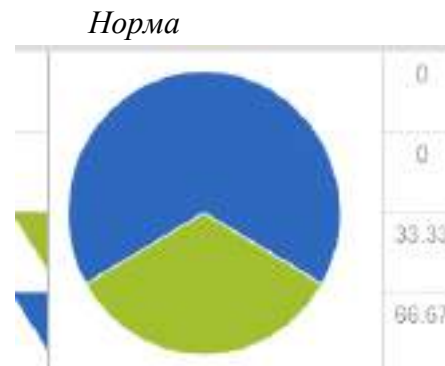


Рис. 2

Условные обозначения:

Синим обозначен высокий уровень выполнения задания.

Зеленым обозначен средний уровень выполнения задания.

Сначала охарактеризуем задание «*Определение признаков домашних животных*». Мы видим (рис. 1), что 57% детей смогли правильно определить и назвать домашних животных, но затруднились в обосновании с помощью речи признаков того, что они являются домашними, ориентировались в основном на подсказку педагога; 43%

детей затруднились в показе и названии некоторых животных, отвечали с помощью наводящих вопросов педагога.

Анализируя рис. 2, мы видим иную ситуацию: 67% детей смогли правильно называть признаки домашних животных и без ошибок отнести изображения к нужной категории, аргументируя ответ; 33% детей правильно показывали домашних животных, затрудняясь в обосновании с помощью речи, и ориентировались на подсказку педагога.

Можем сделать вывод на основе приведенных диаграмм и таблицы: дети с задержкой психического развития справились с данным заданием выше среднего.

Задание - соотнесение большого животного с его детенышем. Знания ребенка о том, как человек заботится о них и какую пользу получает.

Домашние животные и их детеныши

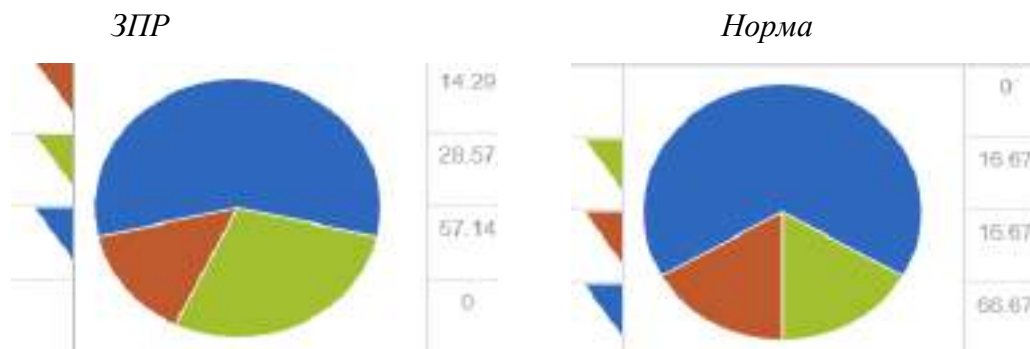


Рис. 1

Рис. 2

Условные обозначения:

Синим обозначен высокий уровень выполнения задания.

Зеленым обозначен средний уровень выполнения задания.

Красным обозначен низкий уровень выполнения задания.

Охарактеризуем задание «Найди к домашним животным их детенышей. Расскажи, как человек заботится о них и какую пользу получает». На рис. 3 мы видим, что 57% детей смогли правильно показать и назвать изображенных на картинке взрослого животного с детенышем; 29% детей затруднялись в определении, чей детеныш, отвечали с

помощью наводящих вопросов воспитателя; 14% детей не могут соотнести взрослого животного с его детенышем, ошибки не замечают, к помощи взрослого не восприимчивы.

Анализируя рис. 4, мы видим другую ситуацию: 66% детей смогли правильно назвать и соотнести взрослого животного с его детенышем, действовали самостоятельно; 17% детей в основном правильно показывали и называли изображённые на картинке взрослого животного с детенышем, ошибки исправляли с помощью взрослого; также мы видим, что 17% детей затрудняются в определении, чей детеныш, отвечают с помощью наводящих вопросов воспитателя.

В целом можно сделать вывод, что на основе приведенных диаграмм и таблицы дети с задержкой психического развития справились с данным заданием неплохо для своей категории. Есть большой размах по сравнению с нормой, и есть над чем поработать.

II блок - дикie животные

Далее опишем результаты второго блока, он связан с представлениями о диких животных.

Первое задание - понимание того, чем дикие животные отличаются от домашних.

Дикие и домашние животные-2



Условные обозначения:

Синим обозначен высокий уровень выполнения задания.

Зеленым обозначен средний уровень выполнения задания.

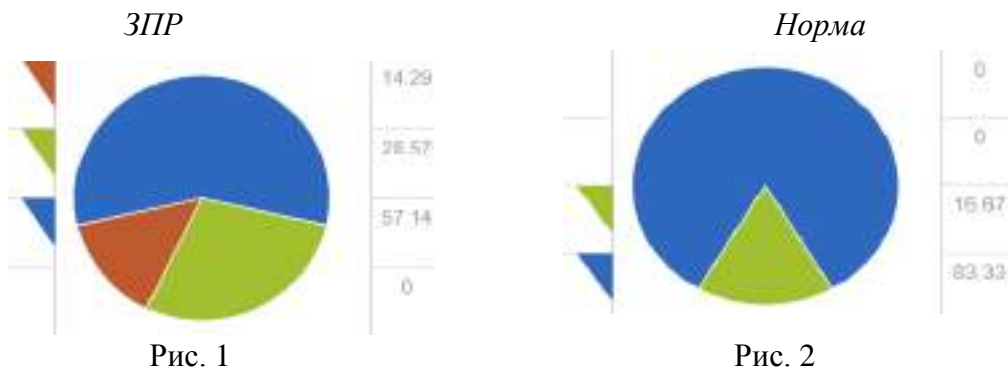
Сначала охарактеризуем задание «*Определение признаков диких животных*». Мы видим (рис.1), что 57% детей смогли правильно определить и назвать диких животных, но затруднились в обосновании с помощью речи признаков того, что они являются дикими, ориентировались в основном на подсказку педагога; 43% детей затруднились в показе и названии некоторых животных, отвечали с помощью наводящих вопросов педагога.

Анализируя рис. 2, мы видим иную ситуацию: 67% детей смогли правильно называть признаки диких животных и без ошибок отнести изображения к нужной категории, аргументируя ответ; 33% детей правильно показывали диких животных, затрудняясь в обосновании с помощью речи, и ориентировались на подсказку педагога.

Можем сделать вывод на основе приведенных диаграмм и таблицы: дети с задержкой психического развития справились с данным заданием выше среднего.

Второе задание - соотнесение большого животного с его детенышем (как ориентируются в понимании большой и маленький).

Дикие животные и их детеныши-2



Условные обозначения:

Синим обозначен высокий уровень выполнения задания.

Зеленым обозначен средний уровень выполнения задания.

Красным обозначен низкий уровень выполнения задания.

Мы видим (рис. 1), что 57% детей смогли правильно показать и назвать изображенные на картинке взрослого животное с детенышем, ошибки исправляли с помощью взрослого; 29% детей затруднились в определении, чей детеныш, отвечали с помощью наводящих вопросов воспитателя; 14% детей не смогли соотнести взрослого животного с его детенышем, ошибки не замечают, к помощи взрослого не восприимчивы.

Анализируя рис. 2, мы видим иную ситуацию: 83% детей смогли правильно назвать и соотнести взрослого животного с его детенышем, действуют самостоятельно; 17% детей в основном правильно показывали и называли изображенные на картинке взрослого животного с детенышем, ошибки исправляли с помощью взрослого.

Таким образом, можно сделать вывод, что на основе приведенных диаграмм и таблицы дети с задержкой психического развития справились с данным заданием неплохо для своей категории, есть небольшая разница в выполнении задания по сравнению с нормой.

Третье задание - знание и понимание, где дикое животное, а где домашнее, также пояснение того, чем они отличаются.

Группировка животных



Рис. 1

Рис. 2

Условные обозначения:

Синим обозначен высокий уровень выполнения задания.

Зеленым обозначен средний уровень выполнения задания.

Красным обозначен низкий уровень выполнения задания.

Охарактеризуем задание «Покажи сначала диких, потом домашних животных. Объясни, чем они отличаются (где живут, как приспосабливаются к отношениям с человеком или природе, чем питаются)». Мы видим (рис. 1), что 43% детей смогли правильно

распределить на группки, но объяснить, почему они так сделали, не смогли или назвали 1-2 признака; 43% детей затруднились в правильном распределении животных на группки, но с помощью наводящих вопросов смогли выполнить задание, весь комплекс признаков не удерживают в памяти, совершают ошибки; 14% детей не знают, как разложить на группки даже при помощи взрослого.

Анализируя рис. 2, мы видим иную ситуацию: со стороны нормально развивающихся детей 67% смогли правильно распределить на группки, но объяснить, почему они так сделали, не смогли, или назвали 1-2 признака; 33% детей в основном не испытывали сложности при выполнении этого задания и правильно распределили на группки, дифференцируя признаки домашних и диких животных, также аргументировали отнесение животного к той или иной группе по всем признакам вместе.

Здесь можно отметить, что на основе приведенных диаграмм и таблицы дети с задержкой психического развития справились с данным заданием хорошо для своей категории, есть незначительный размах по сравнению с нормой.

III блок - экологические закономерности

Опишем результаты III блока, он связан с представлениями о временных представлениях и изменениях в поведении животных.

Разрезная картинка зайчика



Рис. 1

Рис. 2

Условные обозначения:

Синим обозначен высокий уровень выполнения задания.

Зеленым обозначен средний уровень выполнения задания.

Красным обозначен низкий уровень выполнения задания.

Коричневым обозначен очень низкий уровень выполнения задания.

Мы видим (рис.1), что 43% детей знают все части тела животного, собирают картинку из частей самостоятельно; 29% детей знают и показывают все части тела, но собирают разрезную картинку неправильно; 14% детей называют наполовину части тела животного, но соединяют детали неправильно; 14% детей не справились с заданием (*т.е. не называют и не соединяют*).

Анализируя рис. 2, мы видим абсолютно другую ситуацию: 66% детей знают все части тела животного, собирают картинку из частей самостоятельно; 17% детей знают и показывают все части тела, но собирают разрезную картинку неправильно; остальные 17% показывают нам, что дети называют наполовину части тела животного, но соединяют детали неправильно.

Из этого следует сделать вывод, что на основе приведенных диаграмм и таблиц дети с задержкой психического развития справились с данным заданием неплохо для своей категории, по сравнению с нормой, но и детям с задержкой психического развития, и нормально развивающимся детям нужно чаще давать такие задания, чтобы развивались все психические функции.

Задание - понимание и знание детей, что происходит с животными в разное время года, сравнивая картинки.

Сезонные изменения животного

ЗПР Норма

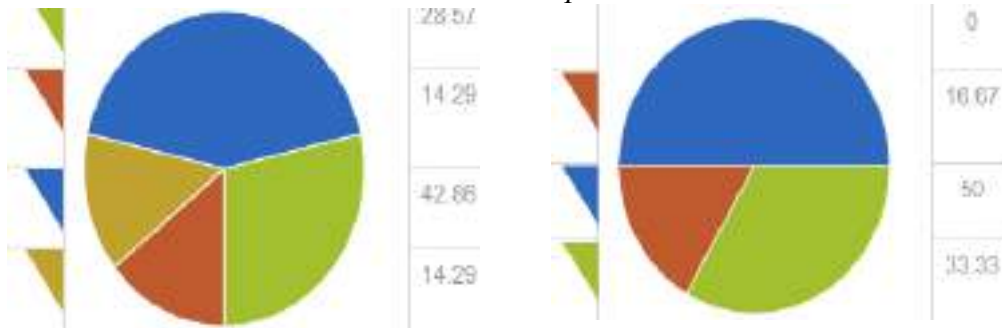


Рис. 1

Рис. 2

Условные обозначения:

Синим обозначен высокий уровень выполнения задания.

Зеленым обозначен средний уровень выполнения задания.

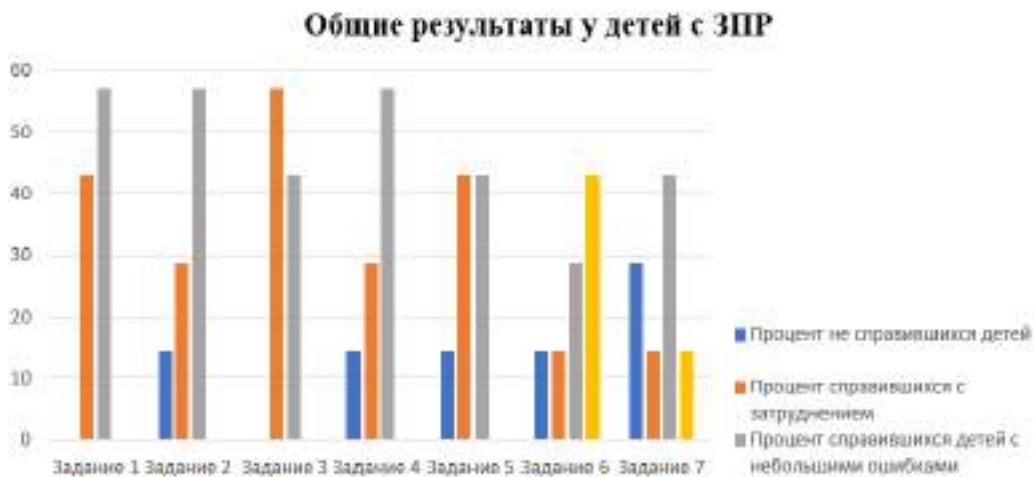
Красным обозначен низкий уровень выполнения задания.

Коричневым обозначен очень низкий уровень выполнения задания.

Охарактеризуем задание «Сравни картинки. Расскажи, что происходит с зайчиком зимой и весной». Мы видим (рис. 1), что 43% детей смогли частями правильно ответить на 1-2 поставленных вопроса; 29% детей не смогли ответить на поставленные вопросы говорящего; 14% детей правильно и самостоятельно говорят, что происходит с внешним видом животного и его поведением в то или иное время года, осознает их зависимость от времени года; 14% детей затрудняются с ответом, могут ответить только с помощью наводящих вопросов взрослого.

Анализируя рис. 2, мы видим следующую ситуацию: 50% детей смогли частями правильно ответить на 1-2 поставленных вопроса; 33% детей правильно и самостоятельно говорят, что происходит с внешним видом животного и его поведением в то или иное время года, осознают их зависимость от времени года; 17% детей затрудняются с ответом, могут ответить только с помощью наводящих вопросов взрослого.

Обобщим результаты в виде СрАр по всем заданиям у нормы развития и детей с ЗПР



Благодаря полученным данным можно сделать выводы о том, над чем нужно работать с детьми с задержкой психического развития и на что больше делать уклон на занятиях по ознакомлению с окружающим миром при подготовке к школе.

В части констатирующего эксперимента мы выяснили, что в процессе коррекционно-развивающей работы важно организовать занятие так, чтобы развитие шло на умственную и речевую деятельность детей, максимально активизировать познавательную деятельность детей с задержкой психического развития, осуществлять помощь детям в зоне их ближайшего развития.

Литература

1. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина. - ВЛАДОС, 2016. - (Специальное и инклюзивное образование).
2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / С.Г. Шевченко и др. / Под ред. С.Г. Шевченко. - М.: АРКТИ, 2001. - 224 с.: ил. - Библиогр. - С. 221-223.
3. Журбина О.А. Дети с задержкой психического развития. Подготовка к школе / О.А. Журбина, Н.В. Краснощекова. - М.: Феникс, 2007. - 158 с.
4. Лебединская К.С. Задержка психического развития и ее причины // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей. - М., 1985. - С. 29.
5. Лубовский В.И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 1972. - № 4. - С. 10-16.
6. Марковская И.Ф. Задержка психического развития у детей. Клиническая и нейропсихологическая диагностика / И.Ф. Марковская. - М.: Комплекс-центр, 1993.
7. Методы изучения и диагностики психического развития ребенка / Под ред. Н.И. Непомнящей. - М., 1975.
8. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, О.П. Гаврилушкина и др. / Под. ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой. - СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010.
9. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-метод. пос. / Г.В. Фаина. - Балашов: Николаев, 2004. - 68 с.
10. Шевченко С.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР: Пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений. - М.: Школьная пресса, 2005. - 80 с.

Автор публикации

Рожкова Полина Владимировна, обучающаяся по программе бакалавриата, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

THE DIAGNOSTICS OF CONTACTS OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT WITH THE SURROUNDING WORLD

Rozhkova P., student of the Bachelor's Degree program, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Abstract. *The article summarizes the theoretical foundations associated with the ontogenesis of the formation of a holistic picture of the world in children with mental retardation, describes the methodology for diagnosing older preschoolers with mental retardation with the natural world and the results identified in the experimental study.*

Key words: *children with mental retardation, diagnostics, acquaintance with the surrounding world, acquaintance with the natural world, diagnostic tasks, results.*

References

1. Babkina N. Self-regulation in cognitive activity in children with mental retardation / N. Babkina. - VLADOS, 2016. - (Special and inclusive education).
2. Diagnostics and correction of mental retardation in children: a guide for teachers and specialists in correctional and developmental education / S. Shevchenko et al. / Ed. by S. Shevchenko. - M.: ARKTI, 2001. - 224 p.: ill. – Bibliography. - P. 221-223.
3. Zhurbina O. Children with mental retardation. Preparing for school / O. Zhurbina, N. Krasnoshchekova. - M.: Phoenix, 2007. - 158 p.
4. Lebedinskaya K. Delay in mental development and its causes // Causes of occurrence and ways of preventing developmental anomalies in children. - M., 1985. - P. 29.
5. Lubovsky V. Higher nervous activity and psychological characteristics of children with mental retardation // Defectology. - 1972. - № 4. - P. 10-16.
6. Markovskaya I. Delayed mental development in children. Clinical and neuropsychological diagnostics / I. Markovskaya. - M.: Complex Center, 1993.
7. Methods of studying and diagnosing the mental development of a child // Ed. by N. Nepomniachtchi. - M., 1975.
8. The program of education and training of preschoolers with mental retardation / L. Baryaeva, I. Vechkanova, O. Gavrilushkina and others / Under. ed. L. Bariaeva, E. Loginova. - SPb.: CDK prof. L. Bariaeva, 2010.
9. Fadina G. Diagnostics and correction of mental retardation in older preschool children: Study guide / G. Fadina. - Balashov: Nikolaev, 2004. - 68 p.
10. Shevchenko S. Acquaintance with the outside world and the development of speech of preschoolers with DPD: A guide for defectologists and preschool educators. - M.: Shkolnaya Pressa, 2005. - 80 p.

Дата поступления: 30.07.2021.

УДК 376.4

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е.А. Васькина, Н.Д. Ерофеева, В.Л. Казанская, Л.Р. Давидович

ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье описываются результаты исследований фонематического восприятия и понимания логико-грамматических конструкций у старших дошкольников с ЗПР и как следствие их системного недоразвития речи.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, исследование, фонематическое восприятие, понимание логико-грамматических конструкций.

У детей с задержкой психического развития часто констатируется системное недоразвитие речи. Оно является следствием затруднений в развитии познавательной деятельности и таких психических процессов, как внимание, память, восприятие. Поэтому учитывая, что произвольное слуховое внимание и память у них являются нарушенными, можно предположить, что у детей будут проблемы с развитием речевых функций: фонематического восприятия и понимания логико-грамматических конструкций.

Фонематическое восприятие оказывает большое влияние на формирование правильного звукопроизношения, звукового анализа и синтеза, грамматического строя речи, самоконтроля за собственной речью, то есть на овладение ребенком речью, а, как известно, речь - одна из важнейших высших психических функций человека, которой принадлежит решающая роль в организации, формировании, развитии и реализации других психических процессов.

Проблемой развития фонематического восприятия занимались такие ученые, как Л.С. Волкова, А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина и др. Они

отметили, что задержка психического развития часто сопровождается нарушением речи и, соответственно, нарушением фонематического восприятия. Если у ребенка с ЗПР есть нарушение развития фонематического восприятия, то нарушается и развитие речи в целом. Таким образом, темп психического развития замедляется еще больше, что приводит к серьезным проблемам в обучении.

Мы предположили, что у детей с задержкой психического развития имеются особенности развития фонематического восприятия, которые можно скорректировать с помощью специально разработанного комплекса дидактических игр.

Мы провели констатирующий эксперимент с целью выявления уровня развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Экспериментальную группу составили 6 детей с ЗПР, в сравнительную группу вошло столько же человек с нормальным развитием.

Анализ результатов эксперимента показал, что уровень фонематического восприятия по всем направлениям изучения у дошкольников с ЗПР отстает по своим показателям от нормально развивающихся детей.

Простые задания вызывают у детей трудности. Многие не различают даже неречевые звуки, нарушено различение высоты, силы, тембра голоса, а также слов, близких по звуковому составу. Дифференциация фонем и слогов является очень сложной для детей с ЗПР и доступна лишь небольшому их количеству. Навыки элементарного звукового анализа и синтеза плохо развиты, дошкольники не определяют наличие звуков и их количество, начальный и конечный звук, не выделяют звук на фоне слова, последовательность звуков и их позиции. В то же время у нормально развивающихся детей эти навыки находятся на достаточно высоком уровне развития.

На основе изученной методической литературы и результатов констатирующего эксперимента нами были разработаны дидактические игры по развитию фонематического восприятия у старших дошкольников с ЗПР и методические рекомендации по их проведению.

Приведем некоторые примеры

Игра «Музыкальные инструменты»

Цель: развитие умения различать музыкальные инструменты.

Проведение: педагог напоминает детям, как звучат музыкальные инструменты. Затем включает музыку с игрой на определенном инструменте. А дети подыгрывают на этом же музыкальном инструменте.

Игра «Домик»

Цель: развитие умения различать слова, близкие по звуковому составу слова.

Проведение: педагог кладет перед ребенком домик с картинками. Проговаривает с ребенком все слова, чтобы убедиться, что они ему знакомы. Затем педагог называет слово или несколько слов, а ребенок должен закрыть окошки, потом произнести, чего нет. При необходимости педагог помогает ребенку.

В дальнейшем нас заинтересовал вопрос о взаимосвязи между развитием фонематического восприятия и способностью детей с ЗПР к предположно-падежным обобщениям, пониманию логико-грамматических конструкций. Такие конструкции необходимы в дальнейшем для овладения грамматической системой языка, развития невербального и вербального мышления, связной речи, для решения математических задач. Исследованием нарушений понимания данных конструкций занимались такие исследователи, как А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, А.А. Корнеев, Ю.А. Шулекина, Ю.Ю. Лапшина и др.

Цель следующего исследования заключалась в изучении особенностей понимания логико-грамматических конструкций и обосновании возможностей их формирования посредством дидактических игр. Исследование проводилось на базе дошкольного отделения ГБОУ «Школа № 2000» г. Москва, в ходе которого были задействованы 20 детей 5-6,5 лет (10 детей с задержкой психического развития, 10 - нормально развивающихся).

Для выявления возможностей понимания логико-грамматических конструкций детьми нами был сформирован диагностический комплекс на основе изучения и адаптации заданий, представленных в трудах Л.И. Вассерман, С.А. Дорофеевой, Я.А. Меерсон, Т.Г. Визель. На базе

выделяемых в программах для детей с нормотипичным и задержанным развитием нами были отобраны задания для проверки понимания восьми категорий изучаемых конструкций.

На первом этапе задания предъявлялись на слух, в случае затруднений переработки слуховой или зрительно-пространственной информации разрешалось манипулировать предметами, использовать наглядный материал. Экспериментатор мог задавать наводящие вопросы.

Было выявлено, что опора на зрительное восприятие в более чем 50% случаев приводила к правильному выводу в задании. Опора на слуховое восприятие – восприятие речи и фонематическое восприятие – не помогала, а ухудшала результаты выполнения заданий, то есть гипотеза об их взаимосвязи подтвердилась.

По итогам исследования можно утверждать, что наиболее успешно дети справлялись с предложными конструкциями с использованием страдательного залога (90% детей среднего и высокого уровня в экспериментальной группе; 100% в сравнительной), обозначением места (80% / 100%). Далее по сложности для детей с задержкой психического развития идет понимание конструкций родительного и творительного падежа (50% / 100%); антонимов (60% / 100%); конструкций, выражающих пространственно-временные отношения (60% / 100%); конструкций с причинно-следственными отношениями (60% / 100%). Сложнее всего для понимания детьми изучаемой категории оказались сравнительные конструкции (30% / 90%), конструкции с переходным глаголом (40% / 100%).

В результате исследования нами была выведена специфика понимания изучаемых конструкций детьми с задержкой психического развития:

- Дети часто связывали дни, недели и месяцы с различными событиями (день рождения, дополнительные занятия), прибегали к рассказу собственных историй по тематике заданий. По нашему мнению, это связано со стереотипностью мышления, когнитивными трудностями, проблемами со слуховой памятью и вниманием. Требуется дальнейшее углубленное изучение причин данного явления.

- При декодировании конструкций с пространственно-временными отношениями опирались на свой жизненный опыт, а не на смысловое декодирование.
- Для правильного понимания сравнительных конструкций обращались к иллюстративному материалу. Можно предположить, что это обусловлено преобладанием зрительного восприятия над слуховым.
- В процессе декодирования конструкций со страдательным залогом дети пытались перефразировать их в простые активные конструкции.
- При установлении причинно-следственных отношений дети не слушали предложения и вопрос до конца, а соглашались с правильностью, не вникая в отношения между частями предложения.
- При подборе антонимов частыми ошибками были добавление частицы «не»; подбор слов, не являющихся антонимами; подбор антонима по неверной характеристике (цвет – размер и др.).

На основе исследования нами был составлен комплекс игр с разными уровнями сложности (модификация заданий Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой и др.), включающий три раздела: развитие неречевых процессов; расширение объема словаря и ознакомление с окружающим миром; работа над логико-грамматическими конструкциями языка.

В результате мы выдвинули ряд возможных причин полученных результатов: низкий уровень сформированности симультанного механизма в работе мозга детей, слабое вербальное внимание, специфика развития памяти, ограниченные представления об окружающем мире. Кроме того, ряд ученых (Н.Ю. Борякова, С.В. Зорина и др.) писали о наличии системного речевого нарушения. Можно сделать заключение, что взаимосвязь речевых и когнитивных нарушений препятствует пониманию смысла логико-грамматических конструкций. Данная проблема требует дальнейшего углубленного изучения.

Литература

1. Вассерман, Л.И. Методы нейропсихологической диагностики: Практическое руководство / Л.И. Вассерман, С.А. Дорофеева, Я.А. Меерсон. - СПб.: Стройлеспечать, 1997. - 360 с.
2. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. [Текст] / Н.И. Дьякова. - М.: ТЦ «Сфера», 2010. - 64 с.

3. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / Науч.-исслед. центр детской нейропсихологии им. А. Р. Лурия / Ж.М. Глоzman [и др.] / Под ред. Ж.М. Глоzman, А.Е. Соболевой. - М.: Смысл, 2014. - 543 с.
4. Лапшина Ю.Ю. Нейропсихологический подход к диагностике нарушений понимания логико-грамматических конструкций языка у детей 4-6 лет / Ю.Ю. Лапшина // Известия Уральского гос. ун-та. - Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. - 2010. - № 6 (85). - Ч. 2. - С. 122-135.
5. Лубовский В.И. Задержка психического развития. [Текст] / В.И. Лубовский. - М., 2013. - 139 с.

Авторы публикации

Васькина Е.А., обучающаяся по программе бакалавриата, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: vaskilena@mail.ru.

Ерофеева Н.Д., обучающаяся по программе бакалавриата, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: nd_erofeeva@student.mpgu.edu.

Казанская В.Л., доцент кафедры дошкольной дефектологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Давидович Л.Р., канд. пед. наук, профессор кафедры дошкольной дефектологии,

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

г. Москва, Россия.

SPECIFIC FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF PHONEMATIC PERCEPTION AND UNDERSTANDING OF LOGICAL-GRAMMATICAL CONSTRUCTIONS IN CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Vaskina E., Bachelor's Degree student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: vaskilena@mail.ru.

Erofeeva N., Bachelor's Degree student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: nd_erofeeva@student.mpgu.edu.

Kazanskaya V., Associate Professor, the Department of Preschool Defectology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Davidovich L., Candidate of Pedagogical Science, Professor, the Department of Preschool Defectology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article describes the results of research on phonemic perception and understanding of logical and grammatical structures in senior preschoolers with mental retardation, because of their systemic speech underdevelopment.*

Key words: *children with mental retardation, research, phonemic perception, understanding of logical and grammatical constructions, examples of games.*

References

1. Wasserman L. Methods of Neuropsychological Diagnostics: A Practical Guide / L. Wasserman, S. Dorofeeva, Ya. Meerson. - SPb.: Stroylespechat, 1997. - 360 p.
2. Dyakova N. Diagnostics and correction of phonemic perception in preschoolers. [Text] / N. Dyakova. - M.: TC «Sphere», 2010. - 64 p.
3. Complex correction of learning difficulties at school / Research Center for Pediatric Neuropsychology. A. R. Luria / J. Glozman [and others] / Ed. J. Glozman, A. Soboleva. - M.: Smysl, 2014. - 543 p.
4. Lapshina Yu. Neuropsychological approach to the diagnosis of violations of understanding of logical-grammatical structures of language in 4-6 year old children / Yu. Lapshina // Bulletin of the Ural State University. - Ser. 1. Problems of education, science and culture. - 2010. - № 6 (85). - Part two. - P. 122-135.
5. Lubovsky V. Delayed mental development. [Text] / V. Lubovsky. - M., 2013. - 139 p.

Дата поступления: 30.07.2021.

УДК 376.3

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ СЛОВАРЕМ СИНОНИМОВ И АНТОНИМОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

А.А. Зайцева

ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье описываются опыт подбора диагностических заданий и обследования словаря синонимов и антонимов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.*

***Ключевые слова:** дети с общим недоразвитием речи, словарь синонимов, словарь антонимов, диагностические задания.*

Одним из компонентов речевой языковой системы является лексический строй, который включает в себя пассивный и активный словарный запас. В его структуру входят номинативный, предикативный и атрибутивный словари, а также словари служебных частей речи, таких как наречие, местоимение. Помимо этого, выделяют словарь синонимов и словарь антонимов.

Лексический строй языка состоит из универсальных единиц - лексем. Лексема представляет собой устойчивый звукокомплекс, который обладает одним или несколькими значениями. Благодаря лексическому строю ребенок имеет возможность общаться, взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, выражать эмоции, познавать окружающую его действительность.

Многие авторы, такие как Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова, В.А. Гончарова, Л.Г. Парамонова, В.Н. Еремина, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелёва, Г.В. Чиркина, в своих исследованиях отмечают, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР имеют отличительные черты в развитии лексического строя речи. Одна из особенностей – низкий уровень развития синонимии и антонимии.

Изложенное выше свидетельствует об актуальности рассматриваемой проблемы. Имеются все основания указать на то, что лексический запас синонимов и антонимов очень важен, что необходимо выявить его нарушение на ранних этапах развития ребенка, чтобы иметь возможность формировать у него знания о синонимических и антонимических отношениях. В данный момент существует проблема, заключающаяся в недостатке теоретических и практических материалов, обеспечивающих успешное формирование синонимии и антонимии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Объект исследования: особенности освоения синонимов и антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Предмет исследования: дидактические игры в освоении синонимов и антонимов дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: выявить особенности освоения синонимов и антонимов и подобрать дидактические упражнения, способствующие формированию лексического строя речи у дошкольников с ОНР.

Были поставлены следующие задачи:

1. Изучить и отобрать методики исследования, направленные на выявление нарушений развития синонимии и антонимии.
2. Выявить и проанализировать нарушения развития синонимов и антонимов.
3. Обобщить и сформулировать выводы по результатам исследования.

Для достижения цели и решения задач использовался метод поперечного среза. Он предполагает изучение конкретного аспекта развития в определенной детской группе. В данном случае изучение особенностей развития лексического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

При этом эксперимент делится на следующие этапы [3]:

1. **Подготовительный этап.** На этом этапе нами были определены цель эксперимента и задачи. Осуществлена работа по анализу и отбору методик, которые будут использоваться в эксперименте, а также по отбору материалов.

2. **Этап проведения эксперимента.** На этом этапе были проведены два диагностических блока заданий. Они дали возможность установить уровни развития лексического строя детей.

В констатирующем эксперименте принимали участие десять дошкольников с ОНР, которые составляли экспериментальную группу. Дети из экспериментальной группы посещали старшую группу дошкольного отделения № 4 ГБОУ № 463 г. Москва. Список детей из экспериментальной группы, участвующих в эксперименте представлен в таблице 1.

Таблица 1

Список детей экспериментальной группы

ФИО	Возраст	Статус уровень ОНР	ОВЗ,
Б. Катя	5 лет	ОНР, 3	
Б. Максим	5 лет	ОНР, 3	
В. Василиса	5 лет	ОНР, 3	
Г. Вика	5 лет	ОНР, 3	
Г. Егор	5 лет	ОНР, 3	
Д. Яша	5 лет	ОНР, 3	
М. Ратмир	5 лет	ОНР, 3	
С. Вика	5 лет	ОНР, 3	
Т. Артем	5 лет	ОНР, 3	
Х. Богдан	5 лет	ОНР, 3	

В начале учебного года нами были проведены индивидуальные диагностические тесты с каждым ребенком из группы.

Для построения диагностики лексического строя речи у детей с общим недоразвитием речи в основу было взято пособие Е.В. Мазановой «Речевая карта для проведения обследования в старшей группе» [4]. В методике применялись устные методы, наглядные методы и игровые методы.

1. Блок диагностики - исследование знания синонимов

1.1. Подбор синонимов

Цель: выявление способности подбирать слова-синонимы с опорой на картинку. Ребенку предлагается картинка с изображенными на ней объектами.

Задача ребенка - по просьбе педагога посмотреть на картинку и ответить на вопросы, кто (или что) как передвигается, чтобы не повторяться:

Спортсмен бежит

Лошадь бежит – как сказать по-другому?

Мотоциклист едет

Поезд едет – как сказать по-другому?

Дождь шумит

Дети шумят – как сказать по-другому?

Критерии

Принятие задания:

- 0 баллов – ребенок не принял задание;

- 2 балла – ребенок принял задание.

Точность подобранного ответа:

- 1 балл - часть слов, которые подобрал ребенок не точны, но близки по значению к правильному ответу;

- 2 балла - ребенок подобрал все слова правильно.

Количество верно выполненных заданий:

- 0 баллов - не выполнены задания даже при использовании подсказок взрослого;

- 1 балл - выполнено на 25%: 2 из 6-ти, используются подсказки взрослого;

- 2 балла - выполнено на 50%: 4 из 6-ти, используются подсказки взрослого;

- 3 балла - выполнено на 75%: 5 из 6-ти, ребенок выполняет задание с небольшой помощью, корректирует ошибки;

- 4 балла - выполнено более 85%: 6 из 6-ти, ребенок выполняет задание самостоятельно.

1.2. Подбор синонимов

Цель: выявление способности ребенка подбирать слова-синонимы.

Задача ребенка - послушать слова, подобрать к ним синонимы - слова-«друзья»:

Доктор -

Здание -

Пламя -

Радость -

Смелый -

Огромный -

Прыгать -

Смеяться -

Критерии

Принятие задания:

- 0 баллов - ребенок не принял задание;

- 2 балла - ребенок принял задание.

Точность подобранного ответа:

- 1 балл - часть слов, которые подобрал ребенок, не точны, но близки по значению к правильному ответу;

- 2 балла - ребенок подобрал все слова правильно.

Количество верно выполненных заданий:

- 0 баллов - не выполнены задания даже при использовании подсказок взрослого;

- 1 балл - выполнено на 25%: 2 из 8-ми, используются подсказки взрослого;

- 2 балла - выполнено на 50%: 4 из 8-ми, используются подсказки взрослого.

- 3 балла - выполнено на 75%: 6 из 8-ми, ребенок выполняет задание с небольшой помощью, корректирует ошибки;

- 4 балла - выполнено более 85%: 7 из 8-ми, ребенок выполняет задание самостоятельно.

2. Блок диагностики - исследование знания антонимов

2.1. Подбор антонимов

Цель: выявление способности подбирать слова-антонимы с опорой на картинку. Ребенку предлагается картинка с изображенными на ней людьми.

Задача ребенка - по просьбе педагога посмотреть на картинку и ответить на вопросы: «Здесь мальчику жарко, а здесь ... (холодно); здесь дядя из дома ... (выходит), а здесь ... (входит); этот дом ... (большой), а этот ... (маленький); с этой стороны окно ... (чистое), а с этой ... (грязное); мальчик ... (грустный), а девочка ... (веселая); чай ... (горячий), а мороженое ... (холодное).

Критерии

Принятие задания:

- 0 баллов - ребенок не принял задание;
- 2 балла - ребенок принял задание.

Точность подобранного ответа:

- 1 балл - часть слов, которые подобрал ребенок, не точны, но близки по значению к правильному ответу;
- 2 балла - ребенок подобрал все слова правильно.

Количество верно выполненных заданий:

- 0 баллов - не выполнены задания даже при использовании подсказок взрослого;
- 1 балл - выполнено на 25%: 2 из 6-ти, используются подсказки взрослого;
- 2 балла - выполнено на 50%: 4 из 6-ти, используются подсказки взрослого;
- 3 балла - выполнено на 75%: 5 из 6-ти, ребенок выполняет задание с небольшой помощью, корректирует ошибки;
- 4 балла - выполнено более 85%: 6 из 6-ти, ребенок выполняет задание самостоятельно.

2.2. Подбор антонимов

Цель: выявление способности ребенка подбирать слова-антонимы.

Задача ребенка - послушать слова, подобрать к ним антонимы - слова «наоборот»:

- Ночь -
- Тишина -
- Горе -
- Черный -
- Твердый -
- Много -

Говорить -

Строить -

Критерии

Принятие задания:

- 0 баллов - ребенок не принял задание;

- 2 балла - ребенок принял задание.

Точность подобранного ответа:

- 1 балл - часть слов, которые подобрал ребенок, не точны, но близки по значению к правильному ответу;

- 2 балла - ребенок подобрал все слова правильно.

Количество верно выполненных заданий:

- 0 баллов - не выполнены задания даже при использовании подсказок взрослого;

- 1 балл - выполнено на 25%: 2 из 8-ми, используются подсказки взрослого;

- 2 балла - выполнено на 50%: 4 из 8-ми, используются подсказки взрослого;

- 3 балла - выполнено на 75%: 6 из 8-ми, ребенок выполняет задание с небольшой помощью, корректирует ошибки;

- 4 балла - выполнено более 85%: 7 из 8-ми, ребенок выполняет задание самостоятельно.

Итого за данные задания можно набрать от 0 до 28 баллов.

Уровни успешности показаны в таблице.

Таблица 2

Показатели уровня выполнения задания

Количество баллов	Процентное соотношение	Уровень успешности
29-34 балла	100% - 85%	высокий уровень
22-28 балов	85% - 65%	хороший уровень
17-21 балл	65% - 50%	средний уровень
0-16 баллов	49% и ниже	низкий уровень

Опишем результаты исследования.

Первым блоком стало исследование словаря синонимов.

Анализ результатов проведения заданий, направленных на выявление уровня знания синонимов, представлен в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования уровня знания синонимов

Уровень понимания синонимов	Экспериментальная группа
высокий уровень	0%
хороший уровень	0%
средний уровень	20%
низкий уровень	80%

Рассмотрев данные таблицы, можно сделать вывод, что дети из экспериментальной группы имеют низкие результаты: уровень знания синонимов у дошкольников с ОНР находится преимущественно на низком уровне. Средний уровень имеют лишь 30% детей. Дети часто допускали ошибки или же вообще не могли подобрать слово. Задания, где присутствовал дидактический материал в виде предметных картинок, выполнялись детьми успешнее. Больше всего дошкольники затруднялись со словами «пламя» и «смеяться». Задания, где надо было подобрать слово-синоним к слову, произнесенному взрослым, выполнялись детьми с трудом.

Вторым блоком стало исследование словаря антонимов.

Анализ результатов проведения заданий, направленных на выявление уровня знания синонимов, представлен в таблице 4.

Таблица 4

Результаты исследования уровня знания антонимов

Уровень понимания антонимов	Экспериментальная группа
высокий уровень	0%
хороший уровень	0%
средний уровень	70%
низкий уровень	30%

Рассмотрев данные таблицы, можно сделать вывод, что дети из экспериментальной группы имеют низкие результаты знания антонимов. Диагностирование показало, что 70% детей имеют средний уровень. При этом 30% детей показали низкий уровень знания антонимов. Дети часто допускали ошибки, типичные для дошкольников с общим недоразвитием речи. Задания, где присутствовал дидактический материал в виде предметных картинок, также выполнялись детьми успешнее. Особенно сложно для детей было подобрать антонимы к глаголам. Большинство детей делали ошибку в антониме к слову «ночь». Дошкольники подбирали слово «утро». В целом были выявлены многочисленные специфические ошибки в подборе синонимов и антонимов к словам. Большинство дошкольников испытывали значительные трудности.

Для сравнения мы взяли результаты обследования словаря синонимов и антонимов нормально развивающихся детей из диссертационного исследования Ж.В. Антиповой. Они показали, что в отличие от детей с ОНР у нормально развивающихся дошкольников словарь синонимов и антонимов формируется раньше и качественнее. Дети лучше владеют синонимией и антонимией, допускают малое количество ошибок [1].

Полученные мной данные свидетельствуют о том, что детям с общим недоразвитием речи необходима коррекционно-педагогическая работа по формированию синонимии и антонимии.

Литература

1. Антипова Ж.М. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи: Дис. ... канд. пед. наук: Специальность 13.00.03 - Коррекционная педагогика (логопедия). - М., 1998.
2. Гончарова В.А. Специфика овладения антонимией и синонимией детьми с нарушенным речевым развитием // Школьный логопед. - 2006. - № 1.
3. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учебное пос. для студ. 3-5-х курсов пед. вузов по специальности «Педагогика и психология». - Sterlitamakskiy gos. ped. in-t, 2002. - 134 с.
4. Мазанова Е.В. Обследование речи детей 5-6 лет с ОНР. Речевая карта для проведения обследования в старшей группе. - М.: ГНОМ, 2019. - 48 с.

Автор публикации

Зайцева Анастасия Андреевна, обучающаяся по программе бакалавриата, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

SPECIFIC FEATURES OF MASTERING THE DICTIONARY OF SYNONYMS AND ANTONYMS BY SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Zaitseva A., Bachelor's Degree student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article describes the experience of selecting diagnostic tasks and examining the dictionary of synonyms and antonyms in senior preschoolers with general speech underdevelopment.*

***Key words:** children with general speech underdevelopment, dictionary of synonyms, dictionary of antonyms, diagnostic tasks.*

References

1. Antipova Zh. Formation of a dictionary for preschoolers with general speech underdevelopment: Cand. ped. Sciences: 13.00.03 - Correctional pedagogy (speech therapy). - Moscow, 1998.
2. Goncharova V. Specificity of mastering antonym and synonyms by children with impaired speech development // School speech therapist. - 2006. - № 1.
3. Valeev G. Methodology and methods of psychological and pedagogical research: Textbook. Manual for stud. 3-5 courses pedagogical Universities with a degree in Pedagogy and Psychology. - Sterlitamak state ped. Institute, 2002. - 134 p.
4. Mazanova E. Examination of the speech of children 5-6 years old with OHP. Speech map for conducting a survey in the older group. - M.: GNOM, 2019. - 48 p.

Дата поступления: 30.07.2021.

УДК 376.3

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ ТРИЗ****Т.В. Коннова**

ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье описывается проблема развития творческого рассказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи, обобщаются направления работы учителя-логопеда и даются рекомендации для организации занятий с воспитанниками на основе технологии ТРИЗ-РТВ.*

***Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, творческое рассказывание, теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), развитие творческого воображения (РТВ).*

Творческая деятельность рассматривается как активное средство действенного освоения окружающего мира и развития способностей ребенка - коммуникативных, речевых и других. Между тем, как отмечал ряд ученых: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, особенно для дошкольников с общим недоразвитием речи обучение творческому рассказыванию имеет перспективы для самостоятельного поиска процессов речевого творчества и неизведанных ранее способов и решений деятельности, реализованных в дошкольном возрасте в различных видах деятельности при направляющей роли взрослого.

Процесс приобретения детьми навыков творческого рассказывания особенно актуален в общепсихическом развитии, поскольку для подготовки к школе ребенку требуется переход на следующий уровень мыслительно-речевой деятельности, который является качественно новым, приближающим развитие связной монологической речи к необходимому уровню.

Это подчеркивает важность развития творческого рассказывания в системе коррекционно-логопедических занятий у детей дошкольного возраста по формированию связной монологической речи. Данным вопросом занимались такие ученые, как А.М. Бородич, М.М. Алексева,

О.С. Ушакова и др. Между тем, творческое рассказывание, вопреки большому количеству исследований развития творческих возможностей детей с общим недоразвитием речи, все еще остается малоизученным.

Вопрос развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи изучали многие ученые, например: В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова и др. Они констатировали, что дети с общим недоразвитием речи испытывают определенные трудности в ходе процесса обучения рассказыванию. Несмотря на это, Л.А. Горбушина, Т.Р. Кислова, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева в своих методических разработках и исследованиях выявили, что наличие творческого рассказывания позволяет перейти на следующий, качественно новый, уровень речемыслительной деятельности и максимально приближает уровень связной монологической речи, необходимой ребенку для осознанного использования самых разнообразных отношений и связей между сущностями, развития осознания окружающей его действительности. Исходя из сказанного, необходимо разработать на стыке методов коррекции и развития творчества интегрированные методы и приемы обучения связной речи для детей такой категории.

В свою очередь, мы предположили, что если учесть особенности творческого рассказывания у детей с ОНР III уровня речевого развития; в содержание коррекционно-логопедической работы включить задания на развитие творческого мышления и воображения, то это повысит эффективность коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда по обучению творческому рассказыванию старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Связанные с данной гипотезой цели и задачи реализовались в МАДОУ «Образовательный центр «Успех» г. Москва, Троицк. Группа дошкольников с общим недоразвитием речи была разделена на две равные подгруппы: экспериментальную и контрольную. В каждой подгруппе по 10 человек. Дети контрольной группы обучались по традиционным методикам, а экспериментальной группы занимались с учетом разработанных методических рекомендаций.

Опишем направления и содержание данной работы и соответствующую им систему приемов.

Направления:

- развитие образной речи: задания на подбор более точного эпитета, на группировку определенных признаков, на работу с загадками, на работу над пониманием и интерпретацией, использованием сравнений, метафор, эпитетов;

- развитие связной диалогической и монологической речи: работа над пониманием причинно-следственных связей, установлением последовательности, формированием плана рассказа;

- активизация поискового решения, создание собственного высказывания или рассказывания с элементами творческого начала.

Содержание работы:**Модуль 1. Составление рассказа по демонстрации действий**

Задачи: расширять и активизировать глагольный словарь, составлять рассказ, комментировать действия.

Количество занятий данного цикла: 11.

Логопед выполняет ряд действий по изготовлению поделки, проводит опыты. Дети по цепочке рассказывают-комментируют. В конце рассказ воспроизводится полностью одним или группой детей. При возникновении трудности ребенку предлагалось составить рассказ по использованным при демонстрации предметам.

Дети с интересом наблюдали за действиями, с нетерпением ждали результата. Рассказы получались полные, с достаточным лексическим материалом.

Использованные на данном этапе *игры и упражнения* [2; 6]:

- «Что из чего?» - педагог показывает предмет. Дети определяют, из чего он сделан, используя относительные прилагательные. Демонстрируют нужные материалы.

- «На меня ты посмотри, что я делал - подскажи» - один из детей показывает действие, другой его называет.

- «Мастер - золотые руки» - ребенок рассказывает и показывает, что бы он сделал, какие инструменты возьмет и как это надо сделать.

- Игры с правилами, такие как «Да и Нет», «Упрямый Фома», «Угадайка», не только способствуют развитию ребенка с общим недоразвитием речи, но и повышают продуктивность обучения творческому рассказу.

- Упражнения по усвоению многозначности слов. Дети часто находили неожиданные слова: например, лопатка – это чем копаем и лопатка – у нас на спине. Дети самостоятельно могли подобрать сравнения (например, часы круглые, как тарелка).

Модуль 2. Составление рассказа по серии картин

Задачи: учить определять последовательность событий, устанавливать причинно-следственные отношения, подбирать лексический материал, способствовать развитию внимания, мышления.

Количество занятий данного цикла: 6.

Серия картин выбиралась с учетом интересов ребенка и его личного опыта. С работой по серии картин детям нужно было уже не только разложить картинки в нужном порядке, но и самостоятельно составить по ним рассказ.

На этом направлении не все дети справлялись с заданием: не всегда правильно определяли сюжет, а также испытывали трудности в подборе нужного слова. Поэтому каждое занятие начиналось с речевого тренинга. Его задача – подготовить лексический материал к данной теме. Кроме того, сюда входили упражнения на развитие памяти, внимания, мышления, на умение составлять последовательный творческий рассказ. Затем давалось задание по составлению рассказа по серии картинок. Предварительно разбирали последовательность и подбирали лексический материал.

При работе по составлению рассказов по серии картин мы придерживались следующего алгоритма действий на занятии [1; 6]:

1. Рассматривание картинок.
2. Установление последовательности событий.
3. Выбор пословицы или поговорки.
4. Объяснение, почему выбрана именно эта пословица.
6. Анализ события, оценка поступков героев.
7. Составление целостного рассказа с учетом выбранной пословицы или поговорки.

Рекомендуемые в данном направлении приемы, *игры и упражнения*.

- «Кто быстрее?» - необходимо быстрее всех разложить картинки в нужном порядке.

- «На котенка посмотри, что умеет - расскажи» - подбор глаголов к предложенному объекту.

- «Когда это бывает?» - определить время года по картинке.

Затем каждый рассказ анализировался, устанавливались причинно-следственные связи, оценивались поступки героев, делались выводы и выделялась смысловая нагрузка (главная мысль).

В следующем направлении шел рассказ с опорой на предметные картинки. После этой работы дети могли составлять рассказ с опорой на вопросы взрослого.

Чтобы подготовить детей к творческому рассказыванию, мы включили следующие приемы [4; 6]:

- творческие рассказы по аналогии, например, «Спор животных», где ребенок заменял одних животных на другие;

- рассказы с составлением продолжения, например, «Отец и сыновья» (Лев Толстой), где дети придумывали продолжение рассказа, как стали дальше жить сыновья;

- творческие рассказы с изменением времен года, например, «Заюшкина избушка», когда Лиса и Заяц построили себе разные избушки летом;

- рассказы с изменением лица автора, например, «Отважный пингвиненок» (Г. Снегирев), где необходимо было составить творческий рассказ от лица пингвиненка.

Модуль 3. Составление описательного рассказа

Задачи: выделять главные признаки предмета, сравнивать по определенным признакам, составлять связный рассказ. Эта работа требует от ребенка наличия богатого словарного запаса, развитого воображения, умения обобщать личный опыт, анализировать явления и события, устанавливать причинно-следственные отношения, умения грамотно строить фразу.

Количество занятий данного цикла: 8.

Игрушки – это мир, в котором живет ребенок. Поэтому начинается работа с *описания игрушки*. Детям необходимо было потрогать, погладить и пощупать игрушку. Это дополняло рассказ такими словами как: пушистый, теплый, мягкий, лохматый, тяжелый.

Во время игры нами использованы следующие приемы:

- «Живые картинки», драматизация, «угадай, что спрятано» и др. способствовали повышению речевого уровня ребенка и подготовке к формированию навыков творческого рассказывания.

- При составлении описательного рассказа по теме «фрукты-овощи» дети не только ощупывали тот или иной фрукт или овощ, но и пробовали его на вкус, определяли по запаху.

Методика работы предполагала составление описательного рассказа по плану по картинкам-символам.

Рекомендуемые *игры и упражнения* [2; 6]:

1. «Узнай по описанию» - ребенок описывает объект, не называя его. Дети отгадывают.

2. «Да - Нет» - ребенок загадывает объект (прячет). Дети должны отгадать, задавая вопросы: он круглый? и т.д. Ведущий отвечает только словами: «Да» или «Нет».

3. «Два предмета ты найди, чем похожи - расскажи» - один ребенок называет два объекта, другой должен найти общие признаки.

Это дало возможность детям запомнить последовательность рассказа, перенести приобретенный опыт на последующие задания.

Модуль 4. Составление творческого рассказа по сюжетной картинке

Задачи: учить понимать смысловую характеристику картины; расширять и активизировать словарный запас; подбирать название картины в соответствии с сюжетным содержанием; преобразовывать содержание картины с помощью приемов фантазии.

Количество занятий данного цикла: 13.

Методика работы здесь строилась на анализе картины как целостной системы. В начале устанавливали взаимосвязь объекта с другим объектом или действием. Подбирался лексический материал по вопросам: «Кто, что, где, когда, почему, зачем?» и т.д. Как всегда, логопед детям напоминал, что начало любого текста - время и место событий.

В ходе своего ответа каждый ребенок поощрялся, при затруднениях предлагалась помощь в виде наводящего вопроса, указания предмета, показа карточки-символа (например, цвет или размер).

Применялись и такие приемы: «Как ты думаешь, о чем говорит мальчик девочке?» или «О чем мечтает птичка в клетке?». Решение проблемных ситуаций, таких как «Будет ли заяц домашним животным, если его взять домой?», «Можно ли есть сосульки?», «Согласен ли ты с названием картины?» и др., способствовало развитию мыслительной деятельности ребенка.

Алгоритм работы [4-5]:

1. Рассматривание картины с целью установления времени и места события.

2. Определение объектов и их взаимодействия.

3. Подбор лексических средств.

4. Самостоятельное речетворчество детей.

Соответствующие данному алгоритму **игры и упражнения**

- «Зоркое око» - рассматривание частей картинки через лупу.
- «Растеряшка» - логопед называет предмет, дети отвечают, где находится данный предмет.

- Подбор эпитетов, работа с антонимами, глаголами, загадками, пословицами, рифмовками, метафорами.

Для более успешного осмысления содержания картин был использован прием: обоснование выбора и применения пословицы и поговорки к картинке. Например: «Как ты думаешь, подходит ли эта пословица или поговорка к этой картине?». Предлагалось ребенку выбрать из двух-трех пословиц или поговорок наиболее подходящую к сюжету и объяснить свой выбор. Эта работа вызвала у детей некоторое затруднение. Дети недостаточно точно понимали смысловую характеристику данной картинки. При составлении рассказа часто называли лишь объект и его действие. Составить целостный рассказ, согласно смыслу пословицы, смогли не все дети. Многим требовалась помощь в виде наводящих вопросов. Несмотря на все трудности, дети с удовольствием составляли свои рассказы, придумывали фантастических героев, использовали героев мультфильмов.

При обучении детей составлению творческих рассказов по картине мы использовали программу-технологию ТРИЗ и РТВ. Стояла задача - научить воспринимать детей картину как целостную систему. Для этого строили работу по алгоритму [4-5]:

1. Необходимо сначала выбрать объекты на картине.
2. Установить, как они связаны между собой.
3. Дать характеристику объекту путем восприятия разными органами чувств.
4. Подобрать лексические средства: сравнения, метафоры, эпитеты.
5. Представить объект в разное время в прошлом или в будущем.
6. Определить, где находится данный объект на картине.
7. Представить себя в роли объекта.
8. Определить многозначность смыслового содержания картины.
9. Составление творческого рассказа путем детского фантазирования.

Модуль 5. Составление творческого рассказа сказочного содержания

Задачи: учить составлять единую сюжетную линию, устанавливая причинно-следственные связи, оценивать поступки героев и делать выводы.

Количество занятий данного цикла: 16.

Начали мы с игры «Волшебная коробочка» (диктофон) – лучший рассказ ребенка о предмете с неожиданными волшебными свойствами записывается на диктофоне. Затем детям предлагалось самостоятельно придумать сказку. Но до этого логопеду необходимо было выделить сказку как особый жанр литературы, научить детей отличать сказку от рассказа. Вспоминали сказочных героев, называли сказочные предметы, вспоминали и показывали сказочные превращения. Рассматривали такие вопросы как: «Для чего нужны сказки? Что такое русская сказка? Кто писал сказки?».

Игры и упражнения [4-5]

1. «Волшебная дорожка» - алгоритм построения сказочного сюжета.
2. «Викторина сказок» - узнать сказку по опорным словам.
3. «Светофор» - дети поднимают красный кружок, если плохой поступок героя, зеленый – если хороший.
4. Составление метафор.

Данное задание вызвало у детей незначительные затруднения: перенос свойств одного предмета на другой на основании признака,

общего для обоих предметов. В ходе работы общий признак предметов выделялся: желтый одуванчик и желтое солнышко, но при составлении рассказа дети часто вместо метафоры давали сравнение: одуванчик желтый, как солнышко.

5. «Кто придумает конец - тот и будет молодец» - составление нескольких вариантов окончания сказочного сюжета.

6. «Сказка - ложь, да в ней намек - добрым молодцам урок».

Мы старались на примере разных сказок донести до детей смысл текста: «Чему научила нас эта сказка, что она нам подсказала?». Делали выводы: «Добро всегда побеждает зло, за добро плати добром, умный побеждает глупого и т.д.».

Для мотивации творческой деятельности дети награждались шоколадными и бумажными медалями, получали призы, небольшие подарки, завоевывали звездочки и наклейки. Запись лучшего рассказа стимулировала речевую активность, а выставка детских рисунков по теме «Сказка ложь, да в ней намек - добрым молодцам урок» вызвала интерес не только детей, но и родителей.

Придумывание текстов сказочного содержания дало толчок желанию самим составить сказку и обязательно ее кому-нибудь пересказать.

Составление сказок при помощи метода «Каталог» позволило детям связывать в единое действие разных случайных героев, определять их как положительных или отрицательных. Метод этот входит в программу ТРИЗ. Поэтому работа строилась по предложенному ТРИЗом алгоритму [4-5]:

1. Выбрать какую-нибудь книгу сказок.
2. Задать вопрос. Ответ ребенок находит на какой-нибудь открытой странице.
3. Теперь необходимо собрать все ответы в единый сюжет.
4. Придумать название сказки, исходя из содержания.
5. Вспомнить все вопросы ведущего и как на них отвечали.
6. Изготовить демонстрационный материал к сказке: рисунок, аппликация, поделка.
7. Рассказать сказку в семье, другу и т.д.
8. Вспомнить сказку примерно через неделю.

Модуль 6. Составление рассказа на основе личного опыта

Задачи: учить анализировать наблюдения, события, поступки личного характера; составлять рассказ по событию из личного опыта.

Количество занятий данного цикла: 6.

В начале занятия предлагается использование следующего алгоритма:

1. Выбрать для рассказа то или иное событие.
2. Определить, почему именно выбрано это событие.
3. Необходимо было ребенку рассказать о событии.
4. Дать свою оценку: что понравилось и почему, что не понравилось и почему.
6. Определить, был ли это правильный поступок и как можно было поступить.

Затем организовался конкурс интервью детей по придуманным историям: известно, что игры-соревнования, викторины, конкурсы, олимпиады вызывают у ребенка желание победить, позволяют самоутвердиться, что несомненно создает мотивацию для выполнения тех или иных заданий, действий.

Сначала шла разминка с *играми и упражнениями*:

- «Копилка красивых слов» - красивые слова записывались на бумажке, подписывалось имя ребенка. Через две недели выбирали, кто больше всех сказал красивых слов. Победителя награждали бумажной переходящей медалью.

- «Аукцион» - кто больше подберет слов по заданию логопеда на заданную тему.

- «Упрямый Фома» - работа с антонимами.

Затем алгоритм составления рассказа менялся незначительно: составление начала рассказа (время и место событий), основное действие, кульминация, анализ, оценка, выводы. Дети должны были творчески трансформировать первоначальный текст.

После завершения эксперимента для выявления динамики развития был измерен уровень развития творческого рассказывания детей обеих групп по использованным на этапе констатирующего эксперимента методикам.

В результате этой работы было выявлено, что дети с общим недоразвитием речи способны при данных условиях совершенствовать навыки творческого рассказывания.

Таблица 1

**Показатели развития творческого рассказывания
в контрольной группе, в баллах**

Имя	Количественная оценка, в баллах				
	Рассказ-описание	Рассказ по серии картин	Рассказ по сюжетной картине	Придумывание окончания рассказа	Рассказ по трем опорным словам
Света П.	2	2	2	1	1
Костя В.	2	2	2	1	1
Галя Д.	2	1	1	1	1
Саша Ф.	2	2	2	2	2
Катя К.	2	2	2	2	2
Средний балл	43	30	42	25	35

Таблица 2

**Показатели развития творческого рассказывания
экспериментальной группы, в баллах**

Имя	Количественная оценка, в баллах				
	Составление рассказа описания	Составление рассказа по серии сюжетных картин	Составление рассказа по сюжетной картине	Составление рассказа с придумыванием окончания	Рассказ по 3-м опорным словам
Андрей З.	2	2	2	1	1
Денис Д.	2	2	2	1	1
Дима Б.	2	1	1	1	1
Саша Ф.	2	2	2	1	1
Катя В.	2	2	2	2	1
Средний балл	65	67	62	45	55

Теперь сопоставим результаты экспериментальной и контрольной групп. Ранее – на начало констатирующего эксперимента - они были идентичными. В конце экспериментального обучения повысился уровень навыков творческого рассказывания у воспитанников из

экспериментальной группы: это проявилось в том, что высказывания детей стали более содержательными, речь детей стала более выразительной и эмоциональной, в рассказах стали проявляться творческий компонент, композиционная целостность, более полное раскрытие темы. Дети свободнее начали осознанно использовать в своей речи разнообразные способы связи элементов рассказа и лексические средства.

Литература

1. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи / Н.Е. Арбекова. - М.: ГНОМ, 2011.
2. Ворошнина Л.В. Пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию: Автореф. - М., 1978.
3. Омельченко Л.В. Обучение дошкольников составлению творческого рассказа / Л.В. Омельченко // Логопед. - 2013. - № 10. - С. 34-39.
4. Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Технологии развития связной речи дошкольников / Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко. - М.: Просвещение, 2004.
5. Страунинг А.М. Программа по ТРИЗ-РТВ для детей дошкольного возраста: В 2-х т. / А.М. Страунинг. - Обнинск: Росток, 2000.
6. Ткаченко Т.А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам. - М.: ВЛАДОС, 2017.

Автор публикации

Коннова Татьяна Валентиновна, магистрант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: 07101968@mail.ru.

THE FORMATION OF CREATIVE STORYTELLING SKILLS IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT BASED ON METHODS OF TIPS (Theory of Inventive Problem Solving)

Konnova T., Master's Degree student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: 07101968@mail.ru.

***Abstract.** The article describes the problem of the development of creative storytelling in preschoolers with general speech underdevelopment, generalizes the directions of work of a speech therapist and gives recommendations for organizing classes with pupils based on TIPS – Creative Fantasy evolution technology.*

***Key words:** general speech underdevelopment, creative storytelling, theory of inventive problem solving (TIPS), development of creative imagination (DCI).*

References

1. Arbekova N. We develop coherent speech in 6-7 years old children with general speech underdevelopment / N. Arbekova. - M.: GNOM, 2011.
2. Voroshnina L. Ways to improve the process of teaching creative storytelling to senior preschoolers: Author's dissertation abstract. - M., 1978.
3. Omelchenko L. Teaching preschoolers to compose a creative story / L. Omelchenko // Speech therapist. - 2013. - № 10. - P. 34-39.
4. Sidorchuk T., Khomenko N. Technologies for the development of coherent speech of preschoolers / T. Sidorchuk, N. Khomenko. - M.: Education, 2004.
5. Strauning A. TIPS-CFI program for preschool children: In 2 volumes / A. Strauning. - Obninsk: Rostock, 2000.
6. Tkachenko T. Teaching children creative storytelling based on pictures. - M.: VLADOS, 2017.

Дата поступления: 30.07.2021.

УДК 376.3

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ
СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА
ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР И СОВМЕСТНОЙ
ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО СВЕРСТНИКАМИ
И ВЗРОСЛЫМИ**

А.К., Кочарян, В.А. Кошечева, В.Л. Казанская

ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются результаты диагностики эмоционально-нравственного развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, описывается влияние на динамику данного развития комплекса театрализованных игр и опыта совместной экскурсионной деятельности со сверстниками и взрослыми.*

***Ключевые слова:** дети с нарушением слуха, эмоционально-нравственная сфера, нравственные представления, театрализованные игры, экскурсионная деятельность.*

Развитие нравственной сферы детей, в том числе детей с нарушениями слуха, является одним из основополагающих в процессе образования. Вопросы развития нравственной сферы, когнитивным компонентом которой являются нравственные представления, у детей с нарушениями слуха изучались в работах Г.Л. Выгодской, Л.А. Головниц, Е.И. Исениной, Е.Л. Гончаровой, В.В. Заболтиной, Б.Д. Корсунской, Т.Г. Богдановой, Н.Г. Морозовой и др. Исследователи отмечают, что формирование нравственных представлений у детей с нарушениями слуха имеет свою специфику, которую определяют особенности развития познавательных процессов, речи, эмоционально-волевой сферы, ограниченного социального опыта.

С целью изучения уровня развития нравственных представлений и эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха, которые составили экспериментальную группу (ЭГ), мы провели констатирующий эксперимент. Была также сформирована сравнительная групп (СГ)

нормально развивающихся сверстников. Всего в эксперименте приняли участие 12 человек.

У ЭГ отмечаются определенные трудности с пониманием нравственного подтекста, имеются неадекватные способы эмоционального реагирования, коммуникативный навык находится преимущественно на низких показателях, лишь небольшое количество дошкольников экспериментальной группы имеют средний уровень, что значительно отличается от сравнительной группы, где дети имели преимущественно высокий уровень этого навыка. В большинстве своем испытуемым ЭГ было трудно провести дифференцировку эмоционально-нравственных качеств между собой.

С заданиями более сложного плана, требующими проявления нравственных представлений и правил на уровне регулирования поведения, дети тоже справились намного хуже, чем в сравнительной группе. У экспериментальной группы более узкие представления о моральных нормах и нравственных категориях. При оценке нравственных поступков демонстрируются неярко окрашенные эмоциональные реакции, а некоторые реакции неадекватны ситуации. В регулировании поведения лишь небольшое количество детей продемонстрировали способность связать теоретические знания о морали с конкретной ситуацией и применить их.

Все дети сравнительной группы в основном правильно и без каких-либо трудностей справились с предложенными заданиями, показав, что уровень эмоционально-нравственного развития у них развит значительно лучше сверстников с нарушениями слуха.

Все вышесказанное говорит нам о том, что необходимо проведение комплексной коррекционно-педагогической работы по эмоционально-нравственному развитию, поскольку оно имеет важное значение в процессе социальной адаптации ребенка с нарушениями слуха, а также в его психическом развитии в целом.

Поэтому мы разработали комплекс театрализованных игр и методические рекомендации по их проведению, которые способствуют эмоционально-нравственному развитию детей с нарушениями слуха старшего дошкольного возраста.

Использование театрализованной игры может значительно повысить уровень развития всех выделенных нами компонентов эмоционально-нравственного развития. Данные игры способствуют улучшению эмпатии детей по отношению к другим, знакомят их с нормами социально-нравственного поведения, а также решают

проблему с толкованием и оценкой своих действий и действий взрослых и сверстников.

Результаты апробации комплекса показали, что дошкольники с нарушениями слуха, хотя и имеют определенные трудности, но могут быть снивелированы в процессе театрализованной игры, так как эта игра является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий у глухого или слабослышащего ребенка. Она приобщает его к духовным ценностям, позволяет самовыражаться посредством мимики, жестов и пантомимики, которые очень важны для детей с нарушениями слуха.

Чтобы закрепить сформированный опыт эмоционально-нравственного поведения, мы использовали ресурсы экскурсионной деятельности с детьми.

Экскурсионная деятельность, сочетая возможности как учебной, так и свободной деятельности, позволяет обеспечить благоприятные условия для развития нравственных представлений. В рамках экскурсий процесс формирования и коррекции нравственной сферы проходит успешнее, так как дети с нарушениями слуха имеют возможность активнее использовать личный опыт, наблюдения за поведением взрослых и сверстников в заданной ситуации, получить знания об окружающем мире, формировать конкретные представления о жизни, осваивать специфические формы мышления, нравственные нормы поведения. Развитие нравственных представлений проходит с опорой на специфические методы обучения, использование большего количества наглядного материала, иллюстрирования, практических методов.

В условиях пандемии и дистанционной формы обучения экскурсионная деятельность может предоставить дополнительные возможности для работы с детьми с нарушениями слуха. Организация экскурсий в онлайн-формате, закрепление и повторение в привычном офлайн-формате может послужить наглядным примером интериоризации нравственных представлений в собственные убеждения и поведение ребенка.

Проиллюстрируем это на примере разработанной нами экскурсии «Живой Арбат», которая может проводиться как в онлайн-формате (на платформах Zoom, Microsoft Teams и др.), так и в офлайн-формате совместно с родителями.

При планировании маршрута (зоомагазин на Арбате, дворик художника В. Поленова, сквер с памятником А.С. Пушкину) педагог должен детально изучить его, для онлайн-экскурсии ему необходимо сделать фото и видео. Перед началом экскурсии в офлайн-формате каждому ребенку в руки выдаются необходимые раздаточные материалы, а в онлайн – данный материал демонстрируется в презентации по ходу виртуальной экскурсии. В ходе экскурсии педагог использует таблички: в офлайн-формате устная речь сопровождается использованием табличек в привычной форме, в онлайн-формате - таблички демонстрируются на экране с использованием технических средств комментирования экрана. Правила регулирования поведения в общественных местах, взаимодействие в коллективе в онлайн-формате объясняются по ходу презентации, в офлайн-формате - отрабатываются в реальных ситуациях.

Проведение экскурсии лучше осуществлять в последовательности: онлайн-формат, а через некоторое время очная экскурсия по знакомому маршруту, где происходит сравнение визуализации с живыми объектами.

Экскурсионная деятельность позволит наполнить конкретным содержанием нравственные представления, через эмоциональную реакцию воздействовать на нравственные чувства, использовать усвоенные представления в регуляции поведения.

Подводя итоги, отметим, что представленные в работе комплекс театрализованных игр и экскурсионная деятельность (совместно со сверстниками и взрослыми) оказывают положительное влияние на эмоционально-нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Литература

1. Глушанок Ю.Т. Практика Экскурсионной деятельности / Ю.Т. Глушанок, Н.М. Хуусконен. - СПб.: Герда, 2006.
2. Заболтина В.В. Эмоционально-нравственное воспитание дошкольников с нарушениями слуха. - М.: Владос, 2004.
3. Заболтина В.В. Театрализованная игра как средство эмоционально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями слуха. [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Заболтина В.В. [Место защиты: Ин-т коррек. пед. РАО]. - М., 2007. - 166 с.
4. Запорожец А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д. Кошелевой. - М., 1985.

5. Зацепина М.Б. Развитие ребенка в театрализованной деятельности: Обзор программ дошкольного образования. - М.: ТЦ «Сфера», 2010. - 128 с.
6. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. - М., 2009. - 115 с.
7. Кулаев К.В. Экскурсионная деятельность: теоретические и методологические основы / К.В. Кулаев. - М.: Турист, 2004.
8. Заболтина В.В. Эмоционально-нравственное воспитание дошкольников с нарушениями слуха // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. - 2008. - № 4. - С. 53.

Авторы публикации

Кочарян А.К., обучающийся по программе бакалавриата, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: Kocharian2000@yandex.ru.

Кощеева В.А., обучающаяся по программе бакалавриата, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: variakosheeva@inbox.ru.

Казанская В.Л., доцент кафедры дошкольной дефектологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

EMOTIONAL AND MORAL EDUCATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT THROUGH THE COMPLEX OF THEATRICALIZED PERFORMANCES AND JOINT EXCURSION ACTIVITIES WITH PEERS AND ADULTS

Kocharyan A., bachelor's Degree student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: Kocharian2000@yandex.ru.

Koshcheeva V., bachelor's Degree student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: variakosheeva@inbox.ru.

Kazanskaya V., Associate Professor, the Department of Preschool Defectology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article summarizes the results of diagnosing the emotional and moral development of older preschool children with hearing impairment, describes the impact on the dynamics of this development of a complex of theatrical games and the experience of joint excursion activities with peers and adults.*

***Key words:** children with hearing impairment, emotional and moral sphere, moral conceptions, theatrical performances, excursion activities.*

References

1. Glushanok Yu. Practice of excursion activities / Yu. Glushanok, N. Huuskonen. - SPb.: Gerda, 2006.
2. Zaboltnina V. Emotional and moral education of preschoolers with hearing impairments. - M.: Vlados, 2004.

3. Zaboltnina V. Theatrical performance as a means of emotional and moral education of preschool children with hearing impairments. [Text]: Dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.03 / Zaboltnina V. - M., 2007. - 166 p.
4. Zaporozhets A. Education of emotions and feelings in a preschooler // Emotional development of a preschooler / Ed. A. Kosheleva. - M., 1985.
5. Zatsepina M. Child development in theatrical activity: Review of preschool education programs. - M.: Sfera, 2010. - 128 p.
6. Korsunskaya B. Bringing up a deaf preschooler in a family. - M., 2009. - 115 p.
7. Kulaev K. Excursion activities: theoretical and methodological foundations / K. Kulaev. - M.: Tourist, 2004.
8. Zaboltnina V. Emotional and moral education of preschoolers with hearing impairments // Bulletin of the Leningrad State University. - 2008. - № 4. - P. 53.

Дата поступления: 30.07.2021.

УДК 376.3

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ В УСЛОВИЯХ ПОЛИСЕНСОРНОЙ СРЕДЫ

С.В. Кривошеева, Н.В. Микляева

Институт детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье описана модель обучения произношению дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, учитывающая особенности их ведущей модальности и доминантного полушария. Даются методические рекомендации для педагогов.*

***Ключевые слова:** обучение произношению, дошкольники, дети с фонетико-фонематическим недоразвитием, полисенсорная среда, методические рекомендации для педагогов.*

Целью нашей опытно-экспериментальной работы было составить методические рекомендации по обучению и автоматизации произношения старших дошкольников с ФФН для логопедов и воспитателей в соответствии с характеристиками групп и апробировать их на практике. Мы предполагали, что организация работы по обучению произношению и восприятию детей с ФФН будет отличаться эффективностью и будет успешнее, если учитывать доминантное полушарие и ведущую модальность восприятия у воспитанников, то есть полисенсорный подход [2; 3; 6].

Полисенсорный подход предполагает подключение как можно большего количества анализаторов при обучении и обогащение возможностей предметно-игровой и пространственной среды за этот счет. На рис. 1 представлена авторская модель организации полисенсорной среды с учетом доминантности полушария и ведущей модальности в экспериментальной группе.



Рис. 1. Модель организации полисенсорной среды с учетом задач формирования произношения у дошкольников с ФФН

В случае индивидуального подхода к дошкольникам с ФФН при обучении произношению учитывалась ведущая модальность в каждой дифференцированной группе.

Для левополушарных детей с **аудиально-визуальным** типом ведущей модальности были подобраны упражнения в игровой форме, подключающие слуховой и зрительный анализаторы, исключая полную вербализацию речи. Использовались схемы, картинки, предметы, позволяющие смоделировать и визуализировать правильную артикуляцию в игровых моментах (рис. 2).



Рис. 2. Использование возможностей полисенсорной среды для совершенствования навыков произношения у детей с ФФН с ведущей аудиально-визуальной модальностью

Для правополушарных детей с аудиальной модальностью были подобраны игры и упражнения, ориентированные на максимальное подключение слухового анализатора к зрительному: использовались музыкальные инструменты, предметы, издающие звук, звучащие игрушки, а также речь педагога и ребенка. Однако в комплексе также были задействованы и другие анализаторы (тактильный, зрительный, кинестетический) (рис. 3).



Рис. 3. Использование возможностей полисенсорной среды для совершенствования навыков произношения у детей с ФФН с ведущей аудиальной модальностью

В случае с детьми с неустойчивым доминантным полушарием и без преобладающей модальности нами был составлен комплекс, включающий игры и упражнения на все типы восприятия в равной степени. Опора шла на возможности комплексного двигательного-зрительного или двигательного-слухового восприятия (рис. 4).



Рис. 4. Использование возможностей полисенсорной среды для совершенствования навыков произношения у детей с ФФН без ведущей модальности

Для педагогов нами были разработаны три комплекса игровых обучающих ситуаций, позволяющих сформировать и закрепить навыки произношения у старших дошкольников с ФФН, а также научить их дифференцировать схожие звуки.

Комплекс № 1. Левополушарные дети (аудиально-визуальный тип)

Для левополушарных детей с аудиально-визуальным типом ведущей модальности были подобраны упражнения в игровой форме, подключающие слуховой и зрительный анализаторы, исключая полную вербализацию заданий в процессе обучения произношению. Использовались схемы, картинки, предметы, позволяющие смоделировать и визуализировать правильную артикуляцию в игровых моментах.

1. Требования к полисенсорной среде [2; 7]

Работая с дошкольниками с аудиально-визуальным типом восприятия, нужно использовать слова, описывающие цвет, размер, форму, местоположение, с высокой скоростью смены деятельности; выделять цветом различные пункты или аспекты содержания и использовать вариации голоса (громкость, высота, паузы). Важные моменты в учебном материале необходимо проговаривать несколько громче. Дошкольник данной группы понимает и помнит только то, по поводу чего у него есть четкие представления, яркие картинки. Для таких детей необходимо хорошее освещение рабочего места. В сумерках и при плохом освещении у них снижается работоспособность. Еще нужна тишина, ведь незначительный шум в кабинете мешает им усваивать информацию.

Занятия должны быть насыщены визуальными и звуковыми образами для лучшего усвоения материала. Это могут быть звучащие предметы, игрушки, музыкальные инструменты, голос логопеда; цветные схемы, картинки, яркие предметы.

2. Этапы работы описаны в таблице 1 [1; 3; 4; 9].

Таблица 1

Этапы работы с детьми первой дифференцированной подгруппы

Этапы работы	Особенности деятельности и материалы
Упражнения на артикуляцию звуков и зрительного восприятия	Среды, комплексные дидактические материалы Игрушки «шпатель», домино с открывающимися дырками, воздушный резиновый мяч, игрушечный пистолет (без патронов) и др.
Сопоставление графических моделей звука и процесса игры	Карточки языка, языки разной длины, карточки - языки и языки (бумажные фигурки), языки и языки фигурки и др.
Обучение приемам слухово-зрительного контроля произношения	Карточки губ и языка, шпатель для игры-ходилки и др.

Каждый этап включал апробацию комплекса упражнений двух типов: кинезиологические упражнения и игры на осознание особенностей артикуляции звуков и их произнесения. Первые рекомендуется проводить в начале любого занятия, использовать вместо физкультминуток, а также в режимных моментах. Кинезиологические упражнения может проводить не только логопед, но и другие педагоги. Вторые - игры на определение подъема языка и способ образования шума - проводятся индивидуально, пока ребенок не усвоит механизм выполнения задания. Далее можно проводить на подгрупповых занятиях. Игры на определение твердых и мягких, глухих и звонких звуков можно проводить сразу в подгруппах.

3. Методические рекомендации для педагогов

1-я часть: Кинезиологические упражнения [6]

«Кисточки». Вытянуть руки перед собой, сгибать кисти вверх и вниз (4–6 раз), потом вращать обеими кистями по часовой и против часовой стрелки, сначала в одном направлении, затем в разных направлениях (4 раза), сводить и разводить пальцы обеих рук (4–6 раз). Движения рук сопровождаются широким открыванием и закрыванием рта.

«Кулак-ребро-ладонь». Ребенку показывают 3 положения руки на плоскости стола, последовательно сменяющие друг друга. Ладонь на плоскости стола, сжатая в кулак; ладонь ребром на плоскости стола; распрямленная ладонь на плоскости стола. Ребенок выполняет пробу вместе с педагогом, затем по памяти в течение 8-10 повторений моторной программы. Проба выполняется сначала правой рукой, потом - левой, затем двумя руками вместе. При усвоении программы или при затруднениях в выполнении педагог предлагает ребенку помогать себе командами («кулак-ребро-ладонь»), произносимыми вслух или про себя.

«Пальчики здороваются». Сложите большой и указательный пальцы кончиками вместе, с усилием прижмите друг к другу, сгибая в наружную сторону. Это же упражнение сделайте для большого и среднего пальцев, большого и безымянного, большого пальца и мизинца (для каждой руки - 20 раз). Затем кончиком большого пальца сильно надавите последовательно на основания каждого пальца с наружной и внутренней стороны.

«Рисуем в воздухе». Одновременно двумя руками вычертите в воздухе в зеркальном отражении информацию, которую необходимо запомнить (звуки). Одновременно с промахиванием проговорите эту же информацию.

2-я часть: Формирование корректирующего контроля произношения с опорой на ведущую модальность [3-5].

Дифференциация гласных и согласных

Детям предлагается произнести ряд звуков и определить, какой звук гласный, какой - согласный. Согласный звук - дети показывают картинку закрытой двери, гласный звук - открытой двери. Положение двери визуализирует наличие преграды в ротовой полости.

Пример: [А], [К], [О], [Н], [Г], [И], [Ё], [Р], [Ы], [Ю], [Д], [Э], [Н].

Участие голоса и шума

Оборудование: картинки кувшинок (10 шт.), игрушечная лягушка.

На столе располагаются листья кувшинок. Ребенку предлагается повторять звук за педагогом и фигуркой лягушки прыгать по кувшинкам, если звук звонкий. Если звук глухой, лягушка стоит на месте. Пример: [М], [Л], [Г], [Т], [К], [В], [Ф], [Ш], [Ц], [Д], [З], [Ч], [Й].

Способы образования шума

Для дифференциации смычных, щелевых и аффрикатов предлагается следующее упражнение.

Оборудование: небольшой резиновый мяч, игрушечный пистолет (без патронов).

Ход игры: перед ребенком лежат мячик и игрушечный пистолет. Логопед объясняет ребенку механизм движения органов артикуляции в зависимости от способа образования шума. При произнесении смычных звуков происходит взрыв смычки, подобно прыгающему мячику, звук резкий и взрывной. При произнесении щелевых воздушная струя выходит спокойно и без препятствий, как при катании мяча по ровной поверхности. В случае аффрикатов происходит переход от смыкания в щелевое звучание, что можно сравнить с выстрелом пистолета. При произнесении звука совместно с педагогом, ребенок моделирует подходящее действие.

Отсутствие/наличие палатализации (мягкость-твердость)

Оборудование: картинка кошка и котенок (бумажные куклы), зеленые и синие фишки.

Ход игры: детям предлагается собрать перепутавшиеся звуки между кошкой Мур и котенком Мяу. За каждый произносимый твердый звук кошке добавляется синяя фишка, за каждый мягкий звук – котенку зеленая фишка. Упражнение выполняется на основе изолированных звуков, слогов и слов.

Пример: «л»-«ль»: был-быль, мел-мель, пыл-пыль, угол-уголь, мол-моль, цел-цель; «р»-«рь»: рад-ряд; «с»-«сь»: вес-весь, навес-навесь и т.п.

Место образования (губы, язык)

Оборудование: картинки губ и языка, поле для игры-ходилки.

У ребенка есть картинка губ и язычка. Ребенок повторяет произносимый звук за педагогом и продвигает на одну клетку вперед соответствующую месту образования фигурку. В конце игры определяется победитель (язычок или губы).

Пример: [М], [Т], [Р], [Ф], [Д`], [В], [П], [Ц], [Ж], [Б`].

Подъем языка (передний, средний, задний)

Оборудование: картинка пляжа, лоскут синей ткани.

Ход игры: перед ребенком располагается картинка пляжа, на котором лежит лоскут ткани. Ребенок слушает педагога и повторяет за ним произносимый звук, затем, определив положение языка, ребенок поднимает волну в соответствующем месте (передний – на берегу, волна близко к суше, средний – волна постепенно надвигается, задний – волна собирается глубоко в море).

Создание графической схемы звука

Оборудование: графические изображения характеристик звуков С и Ш.

Ход упражнения: после изучения характеристик звука и их графических изображений детям предлагается распределить эти характеристики между Шариком и Снежком.

Комплекс № 2. Правополушарные дети (аудиальный тип)

Для правополушарных детей с ведущей аудиальной модальностью были подобраны игры и упражнения, ориентированные на максимальное подключение слухового анализатора в процессе обучения произношению: использовались музыкальные инструменты, предметы, издающие звук, звучащие игрушки, а также речь педагога и ребенка. Однако в комплексе также были задействованы и другие анализаторы (тактильный, зрительный, кинестетический), что создавало условия для их интеграции.

1. Требования к полисенсорной среде [2; 7]

Работая с детьми данной группы, необходимо использовать вариации голоса (громкость, высота, паузы). Ученик-аудиал помнит то, что обсуждалось в классе, интересные, богатые интонациями рассказы. Чтобы материал закрепился, он должен проговаривать его, повторять вслух. Аудиалы должны обучаться при активном использовании словесных методов обучения. Им нужна тишина, незначительный шум в классе мешает усваивать информацию. Логопед может легко привлечь к себе внимание, постучав ручкой по столу, переставив с мягким стуком стул или начав говорить шепотом. На занятиях активно используются звучащие игрушки и предметы, речь, музыкальные инструменты, композиции и мелодии.

2. Этапы работы представлены в таблице 2 [1; 3; 4].

Таблица 2

Этапы работы с детьми второй дифференцированной подгруппы

Этапы работы	Особенности организации образовательной среды, материалы, дидактические материалы
Формулирование управленческих	Карточки «Команды на выходы», действия, инструкции, сопроводительные словесной инструкции, коммуникативные
Упражнения на сензорную интеграцию во время обучения и/или в перерывах	игрушечные: плюшевый мишка, мячик, чашечка, ложка, вилочка, губы и зыбки, колокольчик, колокольчик, носочки, бумажка, вата, стакан, игрушка Криво
Упражнения на обучение и/или в перерывах из системы мышечной памяти и/или в перерывах	Карточки губы и зыбки, носочки бумажки вата и др.

3. Методические рекомендации для педагогов

1-я часть: Кинезиологические упражнения [6]

Массаж ушей

Необходимо расправить и потянуть край каждого уха в сторону и вниз. Повторить несколько раз.

«Кулак-ребро-ладонь».

«Крючки». Руки сжаты в кулаки, мизинцы сцеплены друг с другом. Попеременно и попарно сцеплять пальцы на руках.

«Заяц - корова»

Переключение позиций «заяц» и «корова». Все пальцы сжаты в кулак, указательный и средний разжаты – заяц. Все пальцы сжаты в кулак, кроме мизинца и указательного, – корова. Движения левой и правой рук одинаковые.

2-я часть: Формирование корректирующего контроля произношения с опорой на ведущую модальность [3-5].

Дифференциация гласных и согласных

Оборудование: дудочка, ксилофон.

Ход игры: ребенку предлагается распределить звуки на гласные и согласные. Если логопед называет гласный звук, ребенок дует в дудочку протяжный звук, если согласный – стучит по ксилофону.

Другой вариант игры: если ребенок уже знает печатные буквы, логопед дает ребенку карточки с буквами. Ребенок произносит звук и затем на гласный звук дует в дудочку, на согласный однократно играет на ксилофоне.

Участие голоса и шума

Оборудование: игрушечное пианино/ксилофон, маракас, человечки лего.

Ход игры: «Саша и Лиза решили пойти погулять. Ребята вышли друг к другу навстречу. Саша делает шаг, когда звучит маракас, Лиза – когда звучит ксилофон. Помогите друзьям встретиться!» Педагог произносит звук, ребенок повторяет и играет на соответствующем инструменте. Педагог перемещает фигурки человечков.

Способы образования шума

Оборудование: игрушечный барабан, свисток, игрушечный пистолет.

Ход игры: перед ребенком лежат барабан, свисток и игрушечный пистолет. Логопед объясняет ребенку механизм движения органов артикуляции в зависимости от способа образования шума. При произнесении смычных звуков происходит взрыв смычки, подобно удару по барабану: звук резкий и взрывной. При произнесении щелевых воздушная струя выходит спокойно и без препятствий, как при звуке свистка. В случае аффрикатов происходит переход от смыкания в щелевое звучание, что можно сравнить с выстрелом пистолета. При произнесении звука совместно с логопедом ребенок моделирует подходящее действие.

Отсутствие/наличие палатализации (мягкость-твердость)

Взрослый читает слова. Ребенок должен заменить твердый согласный мягким, а мягкий – твердым. Например: нос - нес. Правильно ответивший ребенок получает фишку. Побеждает тот, у кого больше фишек.

Речевой материал: бит ряд мыл нёс люк лёт вить тикать пыл Мила Димка тюк ров мал был воз.

Место образования (губы, язык)

Оборудование: картинки губ и языка, поле для игры-ходилки.

У ребенка есть картинка губ и язычка. Ребенок повторяет произносимый звук за педагогом и продвигает на одну клетку вперед соответствующую месту образования фигурку. В конце игры определяется победитель (язычок или губы).

Подъем языка (передний, средний, задний)

Оборудование: неполная бутылка воды, стакан, игрушка Крош.

Ход игры: «Крош бегал и играл с друзьями, но вдруг очень сильно захотел пить. Он просит у нас помощи, а поможет ему наш язычок!» Ребенку предлагается определить, в каком положении у него находится язык, какая его часть приподнимается при произнесении первого звука в слове. Какая часть приподнимается - ту часть бутылки приподнимает логопед (если передняя - бутылка смотрит горлышком вверх, средняя - бутылка расположена горизонтально, задняя - дно выше горлышка, вода наливается).

Комплекс № 3. Дети с неустойчивым доминантным полушарием (нет преобладающей модальности, интеграция)

В случае с детьми с неустойчивым доминантным полушарием и без преобладающей модальности нами был составлен комплекс, включающий игры и упражнения по обучению произношению с опорой на все типы восприятия в равной степени. Отдельное внимание уделялось кодированию и перекодированию заданий из одной модальности в другую и обратно.

1. Требования к полисенсорной среде [2; 7]

Для детей с неустойчивым доминантным полушарием, не имеющих преобладающую модальность, необходимо обеспечить пространство, в равной степени обогащенное стимулами различных видов. В их числе визуальные раздражители, подключающие работу зрительного восприятия. Это могут быть предметы различного размера, формы, цвета, текстуры; символы и пиктограммы, игрушки, предметы, имитирующие артикуляционный уклад, и т.д. Для стимуляции слухового анализатора используются музыкальные инструменты, предметы, издающие звуки различной громкости и частоты. При этом речь логопеда выступает как одно из средств такой стимуляции, так как она может изменяться по громкости, силе, тембру, интонации, темпу, ритму и т.д. Для активизации

кинестетического анализатора логопеду необходимо применять в работе жесты, предметы, которые можно потрогать, ощупать, покрутить. Для моделирования артикуляции подойдет лепка из пластилина.

1. *Этапы работы* представлены в таблице 3 [1; 3; 4]:

Таблица 3

Этапы работы с детьми третьей дифференцированной подгруппы	
Этапы работы	Особенности организации полисенсорной среды, комплексы дидактических материалов
Кинезиологические упражнения	Карточки «Повтори за мной!», действия педагога, сопровождаемые словесной инструкцией, колокольчики
Сопряженная гимнастика пальцев и языка	Зеркало, мелодия для сопровождения
Упражнения на сенсорную интеграцию в процессе обучения произношению	Картинки губ и языка, неполная бутылка воды, игрушечная ракушка, жемчужины, колокольчик, модули конструктора (красный, синий и зеленый цвет), игра «Твистер»
Обучение корректирующему контролю навыков произношения с использованием элементов полисенсорной среды	Пластмассовые камешки синего, красного и зеленого цветов, кинезиологические мешочки и кубики, картинка пляжа, лоскут синей ткани, игрушка-антистресс «pop-it», лампа с цветным освещением

3. Методические рекомендации для педагогов [6]

1-я часть: Кинезиологические упражнения

- «Кулак-ребро-ладонь»
- «Кисточки»
- «Пальчики здороваются»

2-я часть: Формирование корректирующего контроля произношения с опорой на ведущую модальность [3-5].

Дифференциация гласных и согласных

Оборудование: игрушечная ракушка, жемчужины.

Ход игры: логопед предлагает ребенку узнать, сколько жемчужин растеряет Русалка. При произнесении гласного звука ракушка открывается и жемчужина выкатывается, при согласном - ракушка закрыта.

Участие голоса и шума

Ход игры: при повторении за логопедом предложенного звука ребенок закрывает глаза, если звук глухой, открывает – если звук звонкий.

Способы образования шума

Для дифференциации смычных, щелевых и аффрикатов предлагается следующее упражнение.

Оборудование: небольшой резиновый мяч, игрушечный пистолет (без патронов).

Ход игры: перед ребенком лежат мячик и игрушечный пистолет. Логопед объясняет ребенку механизм движения органов артикуляции в зависимости от способа образования шума. При произнесении смычных звуков происходит взрыв смычки, подобно прыгающему мячику, звук резкий и взрывной. При произнесении щелевых воздушная струя выходит спокойно и без препятствий, как при катании мяча по ровной поверхности. В случае аффрикатов происходит переход от смыкания в щелевое звучание, что можно сравнить с выстрелом пистолета. При произнесении звука совместно с педагогом ребенок моделирует подходящее действие.

Отсутствие/наличие палатализации (мягкость-твердость)

Оборудование: кинезиологические мешочки, кубики.

Ход игры: ребенок повторяет за педагогом слова и определяет отсутствие/наличие палатализации последнего/первого звука. При мягком звуке ребенок кладет мешочек, при твердом – кубик. Цель – построить башню (как можно выше). Можно устроить соревновательную игру между детьми.

Игра с конструктором

Оборудование: большие модули конструктора красного, синего и зеленого цветов.

Ребенок произносит слово и строит его схему, ориентируясь на печатное слово, из деталей разного цвета. Затем проверяет себя (подходит для коррекции дефектов озвончения и смягчения).

Место образования (губы, язык)

Оборудование: картинки губ и языка, поле для игры-ходилки.

У ребенка есть картинка губ и язычка. Ребенок повторяет произносимый звук за педагогом и продвигает на одну клетку вперед

соответствующую месту образования фигурку. В конце игры определяется победитель (язычок или губы).

Подъем языка (передний, средний, задний)

Оборудование: картинка пляжа, лоскут синей ткани.

Ход игры: перед ребенком располагается картинка пляжа, на котором лежит лоскут ткани. Ребенок слушает педагога и повторяет за ним произносимый звук, затем, определив положение языка, ребенок поднимает волну в соответствующем месте (передний – на берегу, волна близко к суше, средний – волна постепенно надвигается, задний – волна собирается глубоко в море).

Создание графической схемы звука

Оборудование: графические изображения характеристик звуков С и Ш.

Ход упражнения: после изучения характеристик звука и их графических изображений детям предлагается распределить эти характеристики между Шариком и Снежком.

Игры проводились три раза в неделю в течение двух месяцев. Реализовывались они в условиях непосредственной образовательной деятельности учителя-логопеда, а также в образовательной деятельности в ходе режимных моментов и на физкультминутках в структуре занятий воспитателя.

После проведения формирующего эксперимента мы провели веб-анкетирование логопеда и воспитателей экспериментальной группы, чтобы определить динамику развития произношения у дошкольников с ФФН. Эффективность кинезиологических упражнений всех комплексов была оценена по максимуму. Средняя оценка игр для формирования корректирующего контроля произношения составила 4,8 балла из 5-ти.

Половина детей ЭГ показали высокую положительную динамику, равную 15% (это два ребенка из аудиально-визуальной среды, один из аудиальной среды и один из интеграции сред на основе двигательного восприятия); другая половина - равную 13% (один ребенок из аудиально-визуальной среды, один из аудиальной и два ребенка из интеграции сред).

По результатам сравнения мониторинга состояния звукопроизношения мы видим, что сформированность фонетических навыков у детей улучшилась благодаря использованию разработанных нами комплексов. Это говорит о том, что использование полисенсорного

подхода в обучении дошкольников с ФФН произношению способствует повышению эффективности проводимых логопедических занятий.

Литература

1. Аманатова М.М. Развитие фонематических процессов на логопедических занятиях / М.М. Аманатова // Логопедия. - 2007. - № 1. - С. 20-27.
2. Барыбина Е.Б. Коррекция произношения с учетом полимодальности восприятия старших дошкольников / Е.Б. Барыбина // Современный детский сад. - 2020. - № 2. - С. 28-33.
3. Мурашова И.Ю. Полимодальное восприятие дошкольников. Как повысить эффективность преодоления недоразвития речи / И.Ю. Мурашова. - Ставрополь: Логос, 2018. - 274 с.
4. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учебное пос. для студ. сред. пед. учеб. завед. / М.Ф. Фомичева [и др.] / Под ред. Т.В. Волосовец. - М.: ИЦ «Академия», 2002. - 200 с.
5. Резниченко Т.С. Говори правильно: звуки, слова, фразы, речь. Ш - Ж, Ч - Щ: Альбом для логопеда / Резниченко Т.С., Ларина О.Д. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 72 с.
6. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пос. / А.В. Семенович. - М.: Генезис, 2008. - 319 с.
7. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей / А.Л. Сиротюк. - М.: Сфера, 2001. - 128 с.
8. Цветков А.В. Нейропедагогика для учителей: как обучать по законам мозга / А.В. Цветков. - М.: Спорт и Культура-2000, 2017. - 128 с.
9. Чернова Н.В. Развитие звукового анализа и синтеза у детей старшей логопедической группы / Н.В. Чернова. - Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. - 2015. - № 3 (3). - С. 90-92.

Авторы публикации

Кривошеева Софья Владимировна, студентка, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.
Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

TEACHING THE PRONUNCIATION OF OLDER PRESCHOOLERS WITH PHONETIC AND PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT IN A POLYSENSORY ENVIRONMENT

Krivosheeva S., a student of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

Miklyayeva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

Abstract. *The article describes a model of teaching pronunciation to preschoolers with phonetic and phonemic speech underdevelopment, taking into account the features of their leading modality and dominant hemisphere. Methodological recommendations for teachers are given.*

Key words: *pronunciation training, preschoolers, children with phonetic and phonemic underdevelopment, polysensory environment, methodological recommendations for teachers.*

References

1. Amanatova M. The development of phonemic processes in speech therapy classes / M. Amanatova // Logopedia. - 2007. - № 1. - P. 20-27.
2. Barybina E.B. Correction of pronunciation taking into account polymodality of perception of senior preschoolers / E. Barybina // Modern kindergarten. - 2020. - № 2. - P. 28-33.
3. Murashova I. Polymodal perception of preschoolers. How to improve the efficiency of overcoming speech underdevelopment / I. Murashova. - Stavropol: Logos, 2018. - 274 p.
4. Basics of speech therapy with a workshop on sound pronunciation: Textbook manual for students of Pedagogical institutions / M. Fomicheva [and others] / Ed. T. Volosovets. - M.: Publishing Center «Academy», 2002. - 200 p.
5. Reznichenko T. Speak correctly: sounds, words, phrases, speech. SHe- Ze, Cha - Szha: An album for a speech therapist / Reznichenko T., Larina O. - M.: VLADOS, 2000. - 72 p.
6. Semenovich A. Introduction to the neuropsychology of childhood: Textbook / A. Semenovich. - M.: Genesis, 2008. - 319 p.
7. Sirotyuk A. Teaching Children with Psychophysiology: A Practical Guide for Teachers and Parents / A. Sirotyuk. - M.: Sphere, 2001. - 128 p.
8. Tsvetkov A. Neuropedagogy for teachers: how to teach according to the laws of the brain. / A. Tsvetkov. - M.: Sport and Culture-2000, 2017. - 128 p.
9. Chernova N. Development of sound analysis and synthesis in children of the senior speech therapy group / N. Chernova. - Text: direct // Questions of preschool pedagogy. - 2015. - № 3 (3). - P. 90-92.

Дата поступления: 09.07.2021.

УДК 376.4

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А.Н. Нагметуллаева, Н.В. Микляева

Институт детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье представлены понятие, процесс и этапы обучения конструированию детей дошкольного возраста с задержкой психического развития с подробным описанием.*

***Ключевые слова:** конструирование, дети с задержкой психического развития, этапы процесса обучения конструированию.*

По статистике Минздрава на данный момент в мире идет непрерывное увеличение числа детей с задержкой психического развития, а значит, существует необходимость в оптимизации работы с ними: по данным заболеваемости в России на 2017 г. было зарегистрировано 56 489 300 заболеваний у детей от 0 до 14 лет. Заболевания, связанные с психическими расстройствами и расстройствами поведения, составили 713 588. Это составляет приблизительно 1,26% от общего числа. Значительную часть из заболеваний с психологическими расстройствами занимают дети с запоздалым психическим развитием (ЗПР).

Задержка психического развития (ЗПР) – отклонения в процессе формирования и развития различных психических функций ребенка, а также отставание от нормы психического развития. Помимо данных характеристик, к понятию «задержка психического развития» относятся психическое недоразвитие ребенка и заметные эмоциональные нарушения в поведении.

Говоря о детях с ЗПР, стоит упомянуть о том, чем они отличаются от нормально развивающихся детей. Дети с задержкой психического развития обладают неустойчивой эмоциональной сферой; им сложно сконцентрироваться на конкретном предмете; у них довольно скудный словарный запас, и, наконец, по сравнению с нормально развивающимися детьми дети с ЗПР имеют отклонения в развитии памяти.

В современном мире существует довольно большое количество детей с ЗПР, и многие ученые уделяют большое внимание данной проблеме. К примеру, Т.А. Власова, Е.Л. Иденбаум в своих работах затрагивали детей с задержкой психического развития [1; 4].

Стоит отметить, что у детей с ЗПР есть определенные закономерности, по которым развивается конструктивная деятельность, так же, как в условиях нормы развития. Так, для детей с нормальными особенностями развития характерны следующие закономерности:

1. Наличие схожих механизмов развития конструктивной деятельности (КД)

Однако не по всем определенным закономерностям конструктивной деятельности есть сходства. Так, О.А. Вялых выделяет несколько определенных закономерностей [2]:

- взаимодействия наглядно-образного и вербального мышления;
- влияния мотивации на характер и продуктивность деятельности;
- взаимосвязи операционной и регулятивной стороны деятельности.

2. Наличие определенной последовательности в формировании КД при постепенном усложнении задач

Данные закономерности свойственны и детям с ЗПР, но в своей структуре имеют изменения за счет учета влияния дефекта на развитие конструктивной деятельности.

Рассматривая вопрос о детях с ЗПР, стоит упомянуть о трудностях, которые у них возникают. Научно доказано, что из-за задержки психического развития у детей затрудняется, а в некоторых случаях исключается возможность развития конструктивной деятельности, что, в свою очередь, ведет к ограничению в развитии пространственной ориентации ребенка в дошкольном возрасте. Кроме того, у детей с ЗПР ярко выражены нарушения в интеллектуальной сфере.

Также стоит отметить, что у детей с ЗПР существуют некоторые действия, которые противоречат конструктивным свойствам строительных материалов. Зачастую, когда дети с задержкой психического развития с большим энтузиазмом стремятся овладеть строительными деталями, это обозначает, что они их привлекают, но такого эффекта нужно суметь добиться.

В период среднего дошкольного возраста основные проблемы конструирования с элементами строительных наборов - бесцельное переключивание конструктора с одного места на другое, хаотическое нагромождение друг на друга, сооружение бесформенных построек. Как отмечает доктор психологических наук Н.В. Бабкина, проблема состоит в отсутствии предметного содержания у самих сооружений [3]. Зачастую дети не могут объяснить, что это и для чего нужно. Если бы эти конструкции имели словесное определение со стороны ребенка, то они приобретали бы определенный смысл и некую предметность. Как следствие, определить такие постройки довольно легко: отсутствие каких-либо устойчивых плоскостей; разность в соотношении сторон и т.д. Также отмечается, что при разрушении таких конструкций чаще всего у детей проявляется довольно странная и неадекватная радостная реакция. Нет определенного понимания, для чего необходимо доводить свою постройку до логического конца и для чего нужно качественное выполнение работы. Поэтому необходим постоянный педагогический контроль. В таких случаях будет постоянное повторение самой сути задания – построение чего-то логичного, законченного и соответствующего задуманному.

Но как обстоят дела у детей старшего возраста? Дети с ЗПР также не склонны к предварительному анализу поставленной задачи. Излишняя поспешность, замысел имеет склонность к неустойчивости (ребенок приступает к реализации одного объекта, а по итогу получает иной, и этим результатом он доволен). Как отмечает О.А. Вялых, у детей с ЗПР и их здоровых сверстников выделяется существенная общая закономерность – существуют предпосылки к овладению каждым видом конструирования [2]. Дети с отклонениями или без зачастую одинаково заинтересованы в приобретении навыков конструирования. Да, впоследствии у каждого может сформироваться определенный вид деятельности, который будет больше всего симпатизировать ему, но как факт отмечается именно желание изучить все, что может быть предложено.

Попробуем теперь обобщить все с задержкой психического развития. При ЗПР наблюдаются следующие схожие особенности конструктивной деятельности:

1. Несоответствие развития видов КД уровню возрастной нормы

Основными причинами запоздалого развития конструктивной деятельности у детей являются причины, обусловленные различной

структурой дефекта при разных вариантах недоразвития мыслительной деятельности. К таким дефектам можно отнести недостаток произвольной регуляции деятельности.

2. Специфичность развития конструктивной деятельности детей с ЗПР

Данная специфичность заключается в различной возрастной динамике. Она проявляется в способности принимать помощь от других людей и оказывать им обратную, в ускорении процесса при выполнении заданий разной степени тяжести, а также в способности самостоятельно исследовать первоначальный образец. Дети с задержкой психического развития имеют значительные трудности в вышеперечисленных ситуациях в отличие от нормально развивающихся детей.

Несмотря на перечисленные специфические особенности конструирования у детей с ЗПР, овладение данной деятельностью способствует повышению эффективности коррекционной работы с ними; в процессе обучения конструированию приходится решать целый ряд практических проблем: как строить, почему строить так, а не иначе, что сделать, чтобы передать в конструкции самые существенные черты, определяющие функциональность заданного объекта, в какой последовательности выполнять задание. При решении этих проблем у ребенка с ЗПР складываются самые начальные представления о пространстве: об упорядочивании пространства относительно его самого и по линии горизонта, об изменчивости пространственных отношений, о перемещениях, приводящих к изменению расположения. Он учится воспринимать и воспроизводить пространственные отношения между предметами и частями предмета. При выполнении конструктивных заданий у дошкольников с ЗПР возникает потребность в ориентировке на форму и величину предметов. Это чрезвычайно важно, так как недостаточность пространственных представлений существенно затрудняет обучение таких детей во вспомогательной школе, страдает овладение ими математикой, географией, а также другими дисциплинами, требующими умения ориентироваться в пространстве.

Овладение конструированием способствует расширению словаря, обогащению детской речи. Осуществляя конструктивные действия, анализируя объекты, планируя с помощью взрослого предстоящую деятельность, давая словесный отчет о проделанных действиях и проч., ребенок с ЗПР усваивает необходимые слова в связи

с потребностями другой деятельности, что способствует формированию правильного значения слов и способов их употребления.

Таким образом, можно сделать вывод, что существуют общие с нормой развития и отличительные характеристики конструирования детей с задержками психического развития. Были выявлены положительные и отрицательные качества конструирования, а также были выявлены причины, по которым необходимо использовать именно данный процесс во время развития детей с ЗПР.

Развитие конструктивной деятельности у детей дошкольного возраста с ЗПР требует специальных методик. Они разрабатывались О.П. Гаврилушкиной, А.А. Катаевой, С.В. Коноваленко, Л.А. Ремезовой, Л.Ф. Тихомировой и др.

Процесс обучения конструированию состоит из нескольких **этапов** [6-7]:

1. Подготовительный этап.
2. Развитие плоскостного конструирования и моделирования по конкретным образцам.
3. Развитие плоскостного конструирования и моделирования (нерасчлененные образцы-модели).
4. Развитие плоскостного конструирования и моделирования (нерасчлененные образцы-рисунки и схемы).
5. Развитие плоскостного конструирования и моделирования по условиям.
6. Развитие плоскостного конструирования и моделирования по замыслу или свободное конструирование.

Теперь попробуем коротко раскрыть каждый этап, используя методы наглядного и игрового обучения [5; 8].

К задачам первого этапа относятся: обучение детей с задержкой психического развития простым конструктивным действиям из объемных фигур строительного материала одинаковой величины и формы; обучение словесному обозначению пространственных отношений предметов (рядом, под, над); развитие умения видеть за объемной фигурой плоскостное изображение.

Второй этап заключается в том, что детям с ЗПР предлагают образцы плоскостных изображений предметов и показывают способы их выполнения. Затем им показывают готовый образец, который зрительно разделен на составные части. Они должны самостоятельно собрать данный объект. После завершения данного этапа работы

ребенку предлагается построить этот же предмет по словесной инструкции.

После того, как дошкольники овладели конструктивными действиями, научились приемам конструирования с опорой на восприятие наглядных образцов, рекомендуется переходить к третьему этапу, суть которого заключается в том, что в качестве образца ребенку показывают модель, в которой очертания отдельных элементов скрыты от него. Конечный результат дети должны воспроизвести на основе имеющегося у них плоскостного материала. Они должны самостоятельно решить поставленные задачи, без чьей-либо помощи.

На четвертом этапе сильно усложняется перцептивная задача, которая стоит перед ребенком. В нем исключаются предметно-практические действия детей с деталями. Им предлагается лишь рисунок-образец, на котором объект показан в целом виде, из чего следует, что ребенку придется «разбивать» данный образец на составные части в уме.

Пятый этап - плоскостное модельное конструирование по условиям. Здесь дошкольникам не даются ни рисунок-образец постройки, ни схема, ни способ достижения конечного результата. Им предлагают лишь условия, которым должен соответствовать результат. Именно данный этап создает базу для обучения свободному конструированию ребенка.

Рассмотрим заключительный, шестой, этап – плоскостное модельное конструирование по замыслу или свободное конструирование. На данном этапе занятий ребенку можно предложить свободное конструирование. Целью данного занятия является самостоятельное использование усвоенных ребенком приемов обследования и конструирования. На данном этапе закрепляются все изученные ранее приемы конструирования.

Как итог, с учетом особенностей, по представленным этапам, происходит эффективное обучение конструированию детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Литература

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии: Учебное пос. - М.: Просвещение; Москва, 1973. - 176 с.
2. Вялых О.А. Особенности конструктивной деятельности младших школьников с недостатками в интеллектуальном развитии: Диссертационная работа. - М., 1999. - 185 с.

3. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: Дис. ... д-ра психол. наук. - М.: Инст. коррекционной педагогики Российской академии образования. - М., 2017. - 263 с.
4. Инденбаум Е.Л. Дети с задержкой психического развития: Учебное пос. для общеобразовательных организаций. - М.: Просвещение; Москва, 2019. - 48 с.
5. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Учебное пос. - М.: Бук Мастер; Москва, 1993. - 191 с.
6. Коноваленко С.В. Развитие конструктивной деятельности у дошкольников: Метод. пос. - М.: Детство-Пресс; Санкт-Петербург, 2012. - 112 с.
7. Парамонова Л.А. Детское творческое конструирование: Учебное пос. - М.: Карапуз; Москва, 1999. - 240 с.
8. Рыбкина И.А. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста: Метод. пос. - М.: Каро; Москва, 2014. - 112 с.

Авторы публикации

Нагметуллаева Аида Насруллаевна, обучающаяся по программе бакалавриата, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: nagmetullaeva.aida@mail.ru.

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

SPECIFIC FEATURES OF TEACHING CONSTRUCTIONAL DESIGN TO PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES

Nagmetullaeva A., Bachelor's Degree student, the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia. E-mail: nagmetullaeva.aida@mail.ru.

Miklyaeva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article presents the concept, process and stages of teaching the construction of preschool children with special health opportunities with a detailed description.*

***Key words:** designing, children with special health opportunities, stages of the process of learning to design.*

References

1. Vlasova T., Pevzner M. About children with developmental disabilities: a textbook. - M.: Education; Moscow, 1973. - 176 p.
2. Sluggish O. Features of constructive activity of junior schoolchildren with intellectual disabilities: Dissertation work. - M., 1999. - 185 p.
3. Babkina N. Psychological support of junior schoolchildren with mental retardation: Dissertation for the degree of Doctor of Psychology. - M.: Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education; Moscow, 2017. - 263 p.
4. Indenbaum E. Children with mental retardation: a textbook for educational organizations. - M.: Education; Moscow, 2019. - 48 p.

5. Kataeva A. Didactic games and exercises in teaching mentally retarded preschoolers: A tutorial. - M.: Buk Master; Moscow, 1993. - 191 p.
6. Konovalenko S. The development of constructive activity in preschoolers: A methodological guide. - M.: Childhood-Press; St. Petersburg, 2012. - 112 p.
7. Paramonova L. Children's creative design: a tutorial. - M.: Karapuz; Moscow, 1999. - 240 p.
8. Rybkina I. Correctional and developmental work with children of early and junior preschool age: A methodological guide. - M.: Karo; Moscow, 2014. - 112 p.

Дата поступления: 30.07.2021.

УДК 376.4

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНЕМОТЕХНИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

А.В. Руденко, Н.В. Микляева

Институт детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обосновывается взаимосвязь между развитием речи и памяти у дошкольников с задержкой психического развития и обобщается методика использования мнемотехнических приемов на занятиях учителя-логопеда по развитию связной речи воспитанников.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, развитие связной речи, развитие памяти, мнемотехнические приемы, методика.*

Проблема воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) является одной из наиболее важных и актуальных проблем коррекционной педагогики и психологии (У.В. Ульяновская, 1990, 1994; Н.Ю. Борякова, 2000 и др.). Однако некоторые ее аспекты, связанные с учетом особенностей развития детей данной категории, все же остаются не до конца освоенными в программно-методических разработках. К числу таких частных проблемных аспектов можно отнести проблему развития связной речи.

Исследования в области связной речи детей с задержкой психического развития Р.И. Лалаевой, Д.И. Бойкова, Н.Ю. Боряковой, Е.С. Слепович свидетельствуют о значительных нарушениях внутреннего программирования и языкового оформления связных высказываний, текстов – рассказов и пересказов этой категории детей [1; 6]. Их связывают со своеобразным развитием речемыслительной деятельности дошкольников, влиянием на них нарушений внимания и памяти, мышления. Это обуславливает **актуальность** нашего исследования.

Целью работы являются теоретическое обоснование необходимости учета особенностей памяти в развитии связной речи

старших дошкольников с ЗПР и разработка комплекса мнемотехнических приемов для организации коррекционно-развивающих занятий.

Первой задачей, вытекающей из цели исследования, была: на основе анализа литературы выявить характеристику связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

При изучении особенностей развития речи детей с ЗПР многие ученые (В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, Р.И. Лалаева, Н.Ю. Борякова и др.) отмечали, что онтогенез речи детей с ЗПР, в том числе и связной, проходит те же этапы становления, что и в норме, но из-за психоэмоциональных особенностей - в замедленном темпе и характеризуется качественным своеобразием. Вместе с тем, исследователями подчеркивается, что процесс формирования связной речи у детей с ЗПР осложнен недостаточной сформированностью познавательной сферы, связная речь старших дошкольников с ЗПР не соответствует возрасту. Поэтому формирование связной речи у старших дошкольников с ЗПР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения детей с задержкой психического развития предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, определять содержание своего высказывания и смысл текста. Это накладывает отпечаток на метод проведения занятий по развитию связной речи в группе дошкольников с ЗПР.

Следующая задача, которая решалась в ходе исследования: подобрать методику изучения связной речи у детей с ЗПР, выявить дифференцированные группы старших дошкольников с ЗПР с учетом уровня развития произвольной памяти воспитанников.

Диагностика на этапе констатирующего эксперимента проводилась в три этапа, направленных на выявление уровня развития связной речи, произвольной памяти и установление корреляции между уровнем развития связной речи и уровнем развития памяти старших дошкольников с ЗПР. За основу были взяты методика исследования памяти Т.Д. Марцинковской, описанная в пособии «Диагностика психического развития детей», и методика диагностики связной речи В.П. Глухова,

описанная в пособии «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи».

Результаты выполнения детьми с ЗПР заданий на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам и сочинение рассказа на основе личного опыта оказались наиболее приближенными к результатам сравнительной группы. Наиболее низкими, по сравнению со сравнительной группой, оказались результаты выполнения заданий с пересказом текста, составлением рассказа по серии сюжетных картин и составлением рассказа-описания, что свидетельствует о наличии серьезных нарушений памяти у детей с ЗПР.

В завершение констатирующего эксперимента был просчитан коэффициент корреляции между уровнем развития связной речи и уровнем развития памяти старших дошкольников с ЗПР. Была выявлена зависимость результатов выполнения заданий диагностики связной речи от памяти разной модальности у разных групп детей. Таким образом, мы доказали необходимость работы над развитием связной речи в тандеме с произвольной памятью детей с ЗПР, которую можно осуществлять на занятиях по развитию связной речи с включением методов и приемов мнемотехники.

Следующая задача, которая реализовывалась в рамках нашего исследования: составить конспекты интегрированных занятий учителя-логопеда и воспитателя по развитию связной речи посредством комплекса мнемотехнических приемов и упражнений и произвести их апробацию.

Было решено проводить такие формы образовательной деятельности с учетом трех этапов включения мнемотехнических приемов в задания на развитие связной речи дошкольников внутри традиционного занятия:

- I. Мотивационный.
- II. Ориентировочный.
- III. Операционально-контрольный.

На первой этапе в качестве задачи совместной образовательной деятельности у детей формировалась установка «запомнить». В следующей части занятия детей знакомили с различными методами и приемами мнемотехники, которые накладывались на задания по развитию связной речи: составление рассказа по опорным словам и фразам, по

серии картин, по сюжетной картине, обучение пересказу и др. В последней части занятия мы проверяли вместе с детьми, как приемы запоминания повлияли на качество их рассказов и пересказов.

Все конспекты занятий были преобразованы в методику. Она включала:

- Целевой компонент методики.
- Организационный компонент.
- Содержательный компонент.
- Технологический компонент.

С организационной точки зрения методика реализовалась в несколько этапов: первый этап включал в себя серию установочных занятий (4); второй – 42 занятия (2 раза в неделю) с включением различных мнемотехнических приемов и методических рекомендаций для педагогов с обсуждением алгоритма и вариантов действий с детьми в рамках занятия по развитию связной речи; третий этап – 6 занятий с подведением итогов работы.

В качестве психолого-педагогических условий эффективности данной работы были выделены следующие моменты:

- важность формирования у педагогов понимания того, что значит запомнить, и необходимость полагаться на ресурсы, а не на недостатки в развитии памяти каждой дифференцированной группы детей с ЗПР;

- необходимость выработки у педагогов четкого представления о разнообразных мнемических приемах и способах использования наглядности, способствующей запоминанию и воспроизведению материала: мнемодорожек, мнемотаблиц, планов-схем и др., которые можно использовать на занятиях по развитию связной речи;

- постановка на занятиях по обучению рассказыванию и пересказу мнемической задачи с указанием путей ее решения, объединяя возможности зрительной, слуховой и двигательной памяти (в зависимости от дифференцированных групп детей с ЗПР);

- предоставление детям возможности выбирать мнемотехнические приемы и методы (проговаривать вслух и группировать материал, выделять опорные слова и составлять план, устанавливая семантические связи) с последующим анализом эффективности выбранных приемов в

решении конкретных проблем запоминания и составлении целостных и интересных для всех рассказов и пересказов.

Опишем методику подробнее.

Методика – это совокупность приемов, способов исследования, порядок их применения, интерпретации полученных с их помощью результатов. Она может быть описана через целевой, организационный и содержательный компоненты.

Целевой компонент методики

Цель: сформировать у детей умение эффективно пользоваться методами и приемами мнемотехники на занятиях по развитию связной речи.

В качестве опорных конспектов для развития связной речи дошкольников с ЗПР использовались конспекты Т.А. Ткаченко, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова.

Задачи в процессе адаптации и модификации данных конспектов:

- Выработать у ребенка цель «запомнить».
- Познакомить детей с различными методиками и приемами мнемотехники и научить их эффективно применять техник на занятиях по развитию связной речи.
- Выработать у детей умение воспроизводить информацию и самостоятельно исправлять ошибки, если они их допускают.

Для решения данных задач использовались методические разработки Л.Н. Белецкой («Использование приемов мнемотехники в работе логопеда по развитию связной речи»), Н.Н. Мельник («Использование технологии мнемотехники в образовательном процессе ДОУ с детьми с ОВЗ»), Л.В. Рожковой («Мнемотехника как средство для развития речи, памяти и мышления»), Н.И. Белодед («Использование метода мнемотехники в обучении заучиванию стихотворений детьми старшего возраста»), М.Н. Хусаиновой («Мнемотехника для дошкольников»).

Кроме того, мы учитывали **индивидуально-дифференцированный подход** к детям с ЗПР. Поэтому в рамках проведения индивидуальных занятий с детьми с высоким и средним уровнем развития речи и памяти мы использовали зрительную память как ведущую в структуре мнемической деятельности. В большом количестве

применялись приемы схематизации, мнемический план, мнемоквадраты, мнемодорожки, мнемотаблицы, сериационная организация материала. При выполнении заданий, содержащих данные приемы, дети достигали большей результативности запоминания, поскольку при припоминании информации ориентировались на зрительную и слуховую память. Для детей с низким уровнем развития связной речи и произвольной памяти мы опирались больше на двигательную-слуховую и двигательную-зрительную память. Кроме того, в рамках проведения индивидуальных занятий с детьми мы опирались на принцип повторения, а также активно использовали мнемотехнический прием повторения.

Организационный компонент методики

Условия:

1. Выявлены дифференцированные группы дошкольников с ЗПР, отличающиеся особенностями развития памяти и связной речи.

2. Теоретически обоснованы психолого-педагогические условия использования мнемотехнических приемов и упражнений на занятиях по развитию связной речи старших дошкольников: использование на занятиях мнемотехнических методов и приемов работы с детьми, соответствующих их индивидуальным особенностям развития памяти и связной речи; поддержка инициативности и самостоятельности детей на интегрированных занятиях учителя-логопеда и воспитателя; сотрудничество с педагогами группы и родителями.

Кроме того, исследования Л.М. Житникова, П.И. Зинченко, З.М. Истомина, К.П. Мальцева, В.И. Самохвалова, А.А. Смирнова, Т.Х. Хасаева позволили выявить условия использования мнемотехники у дошкольников с ЗПР:

- необходимость формирования у детей четкого представления о наличии различных мнемических приемов;
- постановка задачи «запомнить» с указанием способов ее решения;
- предоставление детям возможности выбрать эффективный для них мнемический прием;
- побуждение детей со стороны взрослых к применению различных приемов обработки материала для решения мнемических задач [2, с. 114-115].

Принципы работы:

1. Принцип опоры на наглядный материал. Он предполагает широкое использование в обучении детей с задержкой психического развития наглядного материала с учетом доминирования зрительного типа памяти.

2. Принцип формирования ассоциативных связей между различными видами памяти:

- Ориентация на зрительную память как ведущую в структуре мнестической деятельности детей с ЗПР на начальных этапах работы.

- Развитие образной и ассоциативной памяти, при этом наиболее эффективными могут оказаться (с учетом преобладания произвольной памяти) методы эстетического воспитания.

- Выявленная недостаточность смысловой и логической памяти требует использования актуальных возможностей мнестических функций детей с ЗПР - акцента на наглядности и повторении.

3. Широкое применение принципа повторения на занятиях из-за выраженного снижения объема памяти.

4. Принцип преемственности – психокоррекция памяти осуществляется в условиях преемственной и последовательной работы всех специалистов учреждения, а также при обязательном участии родителей.

5. Принцип комплексного использования мнемотехнических приемов в обучении детей.

Умелое, вдумчивое применение приемов мнемотехники позволяет повысить продуктивность образовательного процесса, а также умножить объем и прочность запоминания дошкольника с ЗПР.

Формы работы: индивидуальная, фронтальная. Методика реализовалась на индивидуальных и подгрупповых занятиях по развитию речи, а также в совместной деятельности с логопедом, воспитателями группы и родителями.

Содержательный компонент методики

Методика реализовывалась в 3 этапа, каждому из которых соответствовали свои направления и содержание работы, представленные в таблице ниже.

Таблица 1

**Направления и содержание работы по развитию связной речи
и памяти в соответствии с этапами формирующего эксперимента**

Этап	Направление работы по развитию речи	Направление работы по развитию памяти
I этап	1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам (картинки-действия). 2. Составление предложения по трем картинкам (например: бабушка, нитки, спицы).	1. Создать заинтересованность в запоминании информации. 2. Выработать у ребенка цель «запомнить». 3. Познакомить детей с различными методиками и приемами мнемотехники, научить их эффективному применению.
II этап	1. Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа).	4. Выработать у детей умение воспроизводить информацию и самостоятельно исправлять ошибки, если они допускаются.
III этап	1. Составление рассказа по серии сюжетных картин; 2. Составление рассказа-описания.	5. Упражнять детей различным видам запоминания (слуховому, зрительному, двигательному) с применением мнемотехнических приемов.

Технологический компонент

С технологической точки зрения все занятия по развитию связной речи имели свою структуру. Опишем ее, ориентируясь на этапы включения возможностей памяти в задания на развитие связной речи воспитанников.

1. Мотивационный этап

Методы и приемы:

- 1) формирование установки запомнить;
- 2) введение инструкции, в которой формулируется, что будем запоминать;
- 3) формирование ориентировки на результат.

Примеры инструкций для детей:

«Слушайте внимательно и запоминайте слова, в конце занятия их надо будет вспомнить и сказать мне. Кто назовет больше слов, тот победит». *«Посмотрите на картинки и запомните, в каком порядке они*

расположены. Через минутку я их сниму, а вы повесите их так, как они висели с самого начала».

При этом педагог должен уметь осуществлять отбор материала для запоминания с точки зрения объема, эмоциональной значимости, содержания; использовать различные формы работы. В конце использования приема детям предлагается выбрать пару слов и составить по ним предложение.

2. Ориентировочный этап

Методы и приемы, использующиеся на этом этапе:

- Группировка

Пример задания: игра «Что лишнее?». Содержание: учить детей группировать предметы на картинках по заданному признаку (цвет, форма, материал), а затем отвечать на вопросы: «Что лишнее?» и «Какие предметы были на картинках?». Ответы оформляются в виде высказываний и тестов-рассуждений.

- Опорные пункты

Пример задания: составление рассказа или пересказ текста по плану. Педагог читает текст, затем вместе с детьми делит его на части и составляет план, по которому дети и будут пересказывать текст.

- Мнемический план

Пример задания: игра «Придумываем загадки». Мы учим детей придумывать свои загадки, построенные на описании, ориентируясь на мнемический план описания разных предметов.

- Классификация

Пример задания: игра «Что нарисовано?». Мы учим детей классифицировать предметы на картинках в обобщающие группы, а затем отвечать на вопрос: «Какие предметы были нарисованы?».

Педагог предлагает детям группы объектов, а дети выделяют сначала общие свойства для всех предметов, а затем называют обобщающее понятие. Например: морковь, лук, картофель, помидор - овощи; тарелка, чайник, ложка - посуда; еж, медведь, лиса, заяц - дикие животные. Затем педагог убирает картинки и задает вопрос: «Кто или что было изображено на картинках? Составьте рассказ с использованием этих слов».

- Структурирование

Пример задания: игра «Расскажи». Учим детей устанавливать связи внутри разрозненного материала, а затем воспроизводить его в правильном порядке.

Педагог читает детям небольшой рассказ. Затем переставляет внутри предложения, чтобы нарушить логическую последовательность действий. Дети ее восстанавливают и пересказывают текст самостоятельно. Можно при этом использовать наглядное подкрепление в виде картинок.

- Схематизация

Пример задания: игра «Нарисуй и назови». Учим детей самостоятельно составлять схематичные рисунки для того, чтобы запомнить слова, словосочетания, предложения, тексты, а затем воспроизвести полученную информацию, опираясь на эти рисунки.

- Аналогии

Пример задания: игра «Найди пару». Учим детей находить связь между парами слов или картинок и подбирать аналогичным образом пару к другому слову или картинке. В итоге составляется сравнительный рассказ или рассказ-описание.

- Мнемотехнические приемы (мнемоквадраты, мнемодорожки, мнемотаблицы).

Пример задания: мнемотаблицы. Учим детей запоминать информацию (слово, предложение, текст) и воспроизводить ее с помощью связанных между собой графических изображений (мнемические квадраты, мнемические дорожки, мнемические таблицы).

Педагог показывает детям несколько мнемоквадратов и называет слова или словосочетания, фразы, которые они иллюстрируют. Затем дети при наглядном подкреплении воспроизводят полученную информацию.

- Ассоциации

Пример задания: игра «О чем подумал?». Учим детей составлять творческий текст путем придумывания или подбора ассоциации к словам и предложениям.

Педагог называет слово или показывает ребенку картинку и спрашивает: «Что напоминает тебе это слово или рисунок?».

Напоминать ребенку может все, что угодно. Это зависит от уровня развития, опыта, возраста. Ребенок называет свою ассоциацию, а педагог просит ее запомнить. Затем к ассоциации добавляется следующее слово, пока не будет выстроен связный текст. Он дорабатывается с точки зрения жанра: и может носить юмористический, приключенческий и др. характер.

- Дистраивание материала

Пример задания: игра «Придумаем вместе». Учим детей связывать слова, высказывания и фрагменты текста путем дистраивания материала. Дети придумываются предложение с этими словами. Хорошо, если это предложение будет смешным, забавным или удивительным для детей. Например: «Дети, запомните слова МЫЛО и АПЕЛЬСИН». Можно придумать такие ассоциации: «Я рисую апельсин куском мыла», «Я откусил апельсин, а во рту он превратился в мыло» и т.д. В конце занятия педагог спрашивает, какие слова мы запомнили. На их основе составляется смешной текст.

- Сериационная организация материала

Пример задания: пересказ текста по серии сюжетных картин. Педагог читает текст, обращая внимание детей на сюжетные картины. Затем дети выстраивают картинки в правильном порядке и пересказывают текст.

Примеры конспектов занятий с использованием данных приемов приведены в приложении.

3. Операционально-контрольный этап

Методы и приемы:

- повторение;
- контрольные вопросы.

Пример задания: игра «Запоминаем вместе». Один ребенок называет какой-нибудь предмет. Второй повторяет его и добавляет свое слово. Третий ребенок повторяет первые два слова и добавляет свое третье слово и т.д.

Примеры контрольных вопросов: «Какие слова, словосочетания мы запомнили в начале занятия?», «Послушайте внимательно слова (словосочетания), которые я сейчас назову, и скажите, каких не было

среди тех, что мы запоминали?», «Я сейчас скажу слова, которые мы запоминали, а вы скажите, все ли правильно я назвала?».

Результаты контрольного эксперимента подтвердили эффективность разработанной методики: после обучения оказалось, что среди детей с ЗПР экспериментальной группы 57% детей с высоким уровнем речевого развития (до обучения 14%), 14% со средним уровнем (до обучения 43%) и 29% с низким уровнем (до обучения 43%). Сравнительный анализ баллов, полученных экспериментальной группой, на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлен на рисунке ниже.

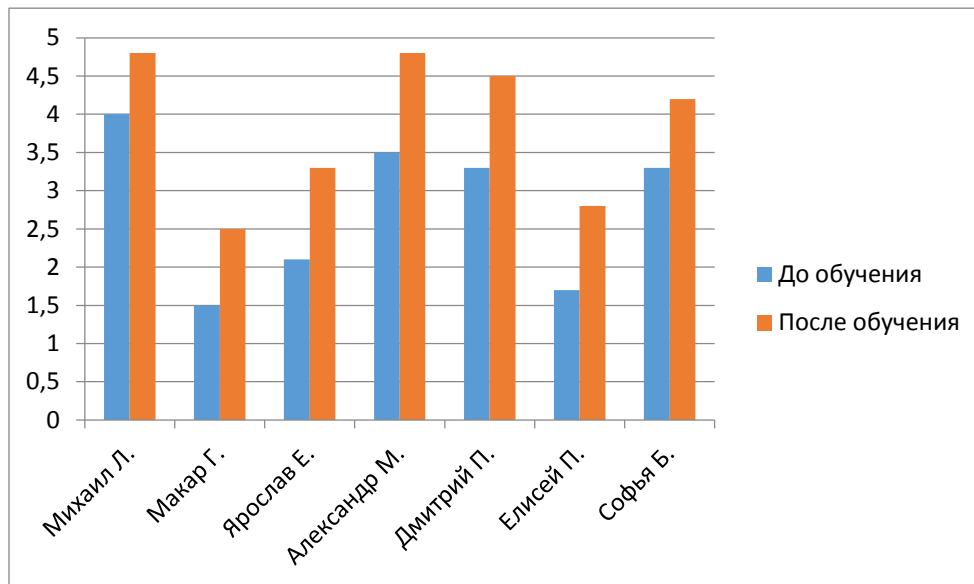


Рис. 1. Сравнительный анализ баллов экспериментальной группы на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

На диаграмме наглядно видно, что после обучения в экспериментальной группе уровень выполнения заданий повысился (разница в баллах 0,8-1,3, т.е. на 16-26%), также сократилось число детей с низким уровнем развития связной речи, а количество детей с высоким и средним уровнем, наоборот, возросло.

При повторном проведении диагностики констатирующего эксперимента оказалось, что среди детей с ЗПР контрольной группы 43% детей с высоким уровнем речевого развития (было 28%), 29% со средним уровнем (было 28%) и 28% с низким уровнем (было 44%). Сравнительный анализ баллов, полученных экспериментальной группой, на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлен на рисунке ниже.

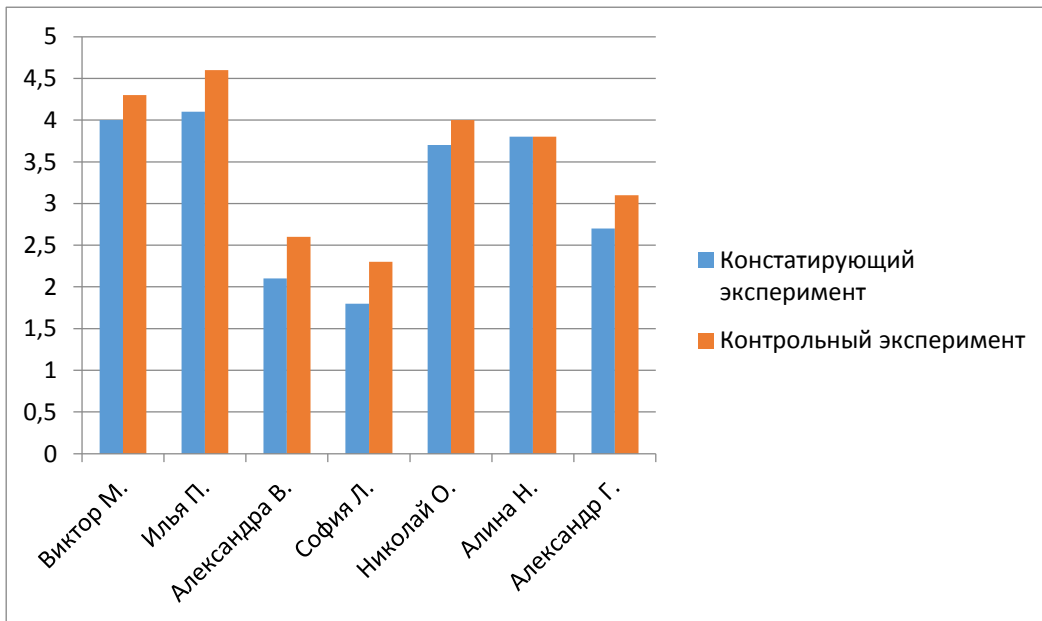


Рис. 2. Сравнительный анализ баллов контрольной группы на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

Дети контрольной группы выполняли некоторые задания чуть лучше, чем на этапе констатирующего эксперимента, тем самым повысив средний балл прохождения диагностики (0,3-0,5 балла, т.е. на 10%), при этом они не пользовались мнотехническими приемами. Однако только два ребенка сменили дифференцированную группу на более высокую. В целом динамика контрольной группы ниже, чем экспериментальной (0,8-1,3 балла).

Затем детям экспериментальной и контрольной групп давались три задания повышенной сложности, которых не было в диагностике на этапе констатирующего эксперимента.

Задание 1. Составление предложений с опорой на самостоятельно нарисованные схемы, обозначающие слова (4 слова).

Задание 2. Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа) с опорой на самостоятельно составленную мнемотаблицу.

Задание 3. Составление загадки с опорой на самостоятельно созданный мнемический план.

При выполнении заданий оказалось, что 71% детей с ЗПР экспериментальной группы выполнили предложенные задания на высокий уровень, а 29% детей - на средний уровень.

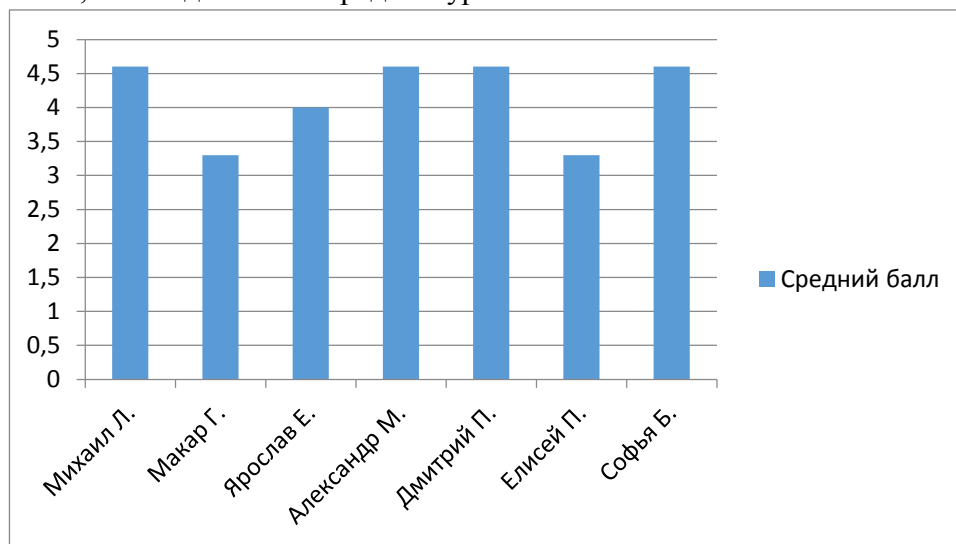


Рис. 3. Сравнительный анализ средних баллов экспериментальной группы в контрольном эксперименте

Большая часть детей экспериментальной группы при выполнении задания на составление предложений по трем самостоятельно нарисованным схемам слов почти не испытывали трудностей. Дошкольники с ЗПР самостоятельно рисовали все схемы, иногда спрашивая совета у педагога, при затруднениях пользовались его

помощью. Их предложения, составленные по всем схемам, отличались правильным грамматическим оформлением, достаточной информативностью.

При выполнении задания на пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа) с опорой на самостоятельно составленную мнемотаблицу дети проявили большой интерес и выполнили это задание на средний уровень. Им требовалась незначительная помощь в выборе изображения для мнемотаблицы. Пересказ был составлен с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы) и полностью передавал содержание сказки.

Третье задание оказалось увлекательным для детей. Они с радостью вспомнили, как составляли подобные мнемические планы для других предметов. Поэтому данное задание не вызвало никаких трудностей. Дети самостоятельно озвучивали и схематично зарисовали все характерные свойства предмета. В загадке отражали все основные признаки предмета, давали указание на его функции или назначение, соблюдали логическую последовательность в описании признаков предмета.

Меньшая часть воспитанников экспериментальной группы, с сочетанием ЗПР и ОНР, справились с вопросами немного хуже, чем другие дети, но также выполняли задания с большим интересом и воодушевлением.

Задание на составление предложений по трем самостоятельно нарисованным схемам слов вызвало наименьшие трудности у данных детей. Они нарисовали схемы частично. Имелись отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации.

При выполнении двух других заданий детям требовалась помощь педагога в виде подсказок и наводящих вопросов. При пересказе и составлении загадки они делали пропуски фрагментов мнемических подсказок и творческих высказываний.

При выполнении заданий воспитанниками **контрольной группы** оказалось, что 57% детей с ЗПР контрольной группы выполнили предложенные задания на средний уровень, а 43% - на низкий уровень.

Сравнительный анализ средних баллов, полученных контрольной группой в контрольном эксперименте, представлен на рис. 4.

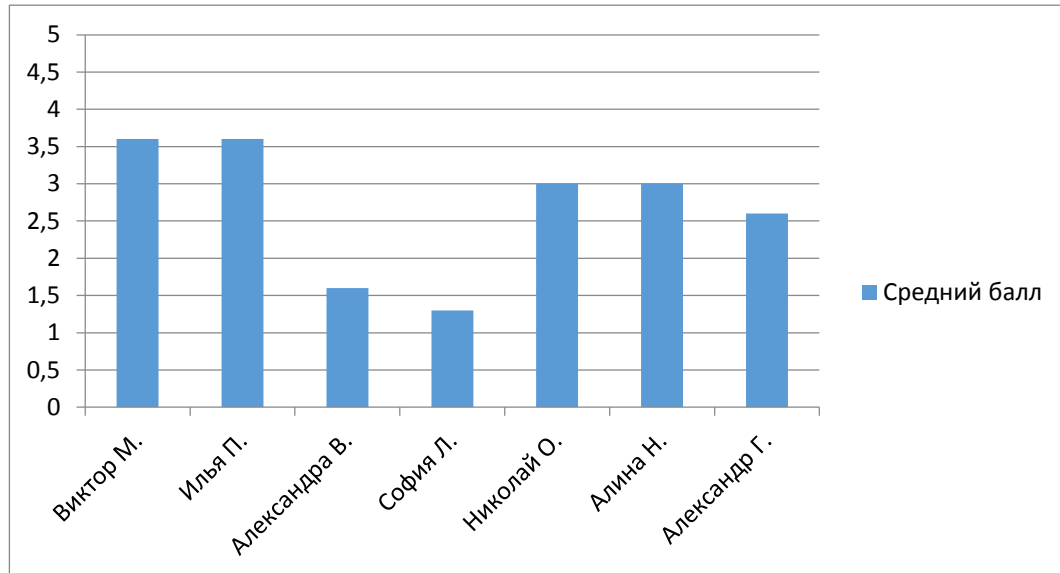


Рис. 4. Сравнительный анализ средних баллов контрольной группы в контрольном эксперименте

В основном дети сравнительной группы при выполнении первого задания на составление предложения по трем схемам нарисовали схемы частично. Имеются отдельные недостатки в построении фразы (аграмматизмы), у некоторых детей фраза была составлена на основе содержания только двух схем, но при оказании помощи дети исправляли свои ошибки и составляли адекватное по содержанию предложение.

Задание на составление пересказа с опорой на мнемотаблицу дети данной группы выполнили на недостаточный уровень. Их мнемотаблица и пересказ характеризовались пропусками отдельных моментов или целых фрагментов.

Задание на составление загадки с опорой на мнемический план дети выполняли со значительной помощью педагога в составлении самого плана. Некоторые дети не смогли полностью озвучить все характерные свойства предмета. Часть детей составили достаточно информативные

загадки, в которой отражена большая часть свойств и качеств предмета; другая же часть детей данной группы составили загадки лишь с опорой на отдельные побуждающие и наводящие вопросы педагога.

Дети из контрольной группы с сочетанием ЗПР и ОНР на этапе контрольного эксперимента отвечали на вопросы экспериментатора значительно хуже их сверстников. Часть детей отказывались от выполнения заданий, пугаясь самостоятельно рисовать наглядную опору. Другие дети выполняли задания не до конца, требовалась значительная помощь педагога в виде наводящих и стимулирующих вопросов.

Выводы:

Проведя анализ и обобщение результатов эксперимента, можно сделать вывод, что дети экспериментальной группы справились с заданиями диагностики, а также с усложненными заданиями после обучения более успешно. Разница в баллах с контрольной группой на I этапе составляет 0,5-0,8 и на II этапе - 1-2 балла.

Также на этапах контрольного эксперимента дети экспериментальной группы активно и эффективно пользовались некоторыми из усвоенных ими на занятиях по развитию речи методами и приемами мнемотехники, такими как группировка, схематизация, мнемический план, мнемодорожка, мнемотаблица, достраивание материала, классификация, аналогии.

Таким образом, можно сделать вывод о повышении уровня развития связной речи старших дошкольников с ЗПР после обучения детей эффективному применению мнемотехнических приемов на занятиях по развитию связной речи.

Авторы публикации

Руденко Анастасия Валерьевна, магистрант, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.
E-mail: nasty.rud@mail.ru.

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

**METHODOLOGY OF USING MEME TECHNOLOGY IN CLASSES ON
CONNECTED SPEECH DEVELOPMENT FOR SENIOR PRESCHOOLERS
WITH MENTAL RETARDATION**

Rudenko A., Studying under the master's program of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: nasty.rud@mail.ru.

Miklyeva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article substantiates the relationship between the development of speech and memory in preschoolers with mental retardation and summarizes the method of using mnemonic techniques in the classroom of a speech therapist for the development of coherent speech of pupils.*

***Key words:** mental retardation, development of coherent speech, development of memory, mnemonic techniques, technique.*

Дата поступления: 30.07.2021.

УДК 376.3

**ВЛИЯНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УСПЕШНОСТЬ ЗВУКОВОГО
АНАЛИЗА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ:
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Л.Г. Черникова, Н.В. Микляева

Институт детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье описываются методика и результаты исследования состояния звукового анализа у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФН), доказывається взаимосвязь эффективности коррекционно-педагогической работы с учетом уровня ФФН и использования разнообразных видов моделирования.*

***Ключевые слова:** дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, навыки звукового анализа, оценка произношения, оценка фонематического восприятия, виды моделирования, экспертная оценка.*

Актуальность исследования заключается в поиске путей оптимизации коррекционно-педагогической работы по формированию навыков звукового анализа у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФН).

Нас данный поиск привел к обоснованию идеи использования метода моделирования в работе учителя-логопеда.

Цель исследования: выявление состояния и уровней сформированности навыков звукового анализа у старших дошкольников с ФФН.

Задачи:

1. Выявить состояние произношения у старших дошкольников с ФФН и нормальным развитием.
2. Определить уровень развития навыков звукового анализа у старших дошкольников с ФФН и нормальным развитием.
3. Соотнести состояние произношения с уровнем сформированности навыков звукового анализа у старших дошкольников с ФФН.

4. Обобщить факты использования учителями-логопедами метода моделирования в формировании навыков звукового анализа у детей.

Эксперимент проводился в 3 этапа:

1-й этап: очная диагностика состояния произношения.

2-й этап: сопоставление полученных данных с результатами оценки фонематического восприятия.

Эти два этапа проходили на базе ГБОУ «Школа с углубленным изучением английского языка № 1315» г. Москва в комбинированной группе под руководством учителя-логопеда Т.П. Марковой. В диагностике принимали участие 2 группы детей: 6 человек с ФФН (с заключениями ПМПК) и 6 человек без каких-либо нарушений произносительной стороны речи.

3-й этап: веб-анкетирование педагогов (учителей-логопедов) на предмет использования метода моделирования в формировании навыков звукового анализа у детей.

Обследование проводилось в форме веб-анкеты на базе платформы webanketa.com:

- В первой части анкеты представлены разделы для сбора данных о месте работы, должности заполняющего. Затем необходимо указать пол и возраст ребенка, статус ОВЗ.
- Вторая часть анкеты была направлена на обобщение опыта специалистов в области оценки навыков звукового анализа ребенком.
- Третья часть направлена на изучение использования метода моделирования в работе педагога.

Вторая и третья части анкеты реализовали материал речевой карты Н.М. Трубниковой: раздел «VIII. Обследование звукового анализа слова».

В анкетировании приняли участие учителя-логопеды дошкольных образовательных учреждений г. Москва. Всего приняли участие 14 специалистов из дошкольных отделений школ, в том числе из экспериментального детского сада. Ими были обследованы 14 детей, из них 7 (50%) мальчиков и 7 (50%) девочек.

В ходе диагностики были замечены некоторые особенности детей с ФФН: детям необходимо потратить больше времени для выполнения заданий и ответов на вопросы; внимание неустойчиво; детям трудно воспринимать абстрактные понятия и отношения; скорость протекания

мыслительных операций замедлена; частая смена настроения; особенности дисциплинарного характера; быстро утомляются. Вследствие этого все задания давались в игровой форме, с большим количеством наглядного материала, допускались перерывы для переключения на другой вид деятельности и отдыха детей.

Опишем теперь подробнее методики и результаты диагностики.

Первый этап исследования: очная диагностика состояния произношения

С целью исследования уровня развития произношения у детей с ФФН были использованы две методики. Первая методика – методика В.М. Акименко «Обследование звукопроизношения» [1]. В нее входили обследование согласных звуков, фиксация характера нарушения звука. По результатам обследования всех звуков определялся уровень нарушенного звукопроизношения.

Вторая методика – «Диагностика звукопроизношения у детей с дизартрией» (по Е.Ф. Архиповой) и сопутствующего уровня фонематического восприятия (по Чиркиной Г.В.) [2]. Методика включала шесть заданий. Общее количество баллов по шести заданиям распределялось по уровням развития звукопроизношения:

- Высокий уровень - 17-24 балла.
- Средний уровень - 9-16 баллов.
- Низкий уровень - 1-8 баллов.

Эти уровни соотносились с нарушениями фонематического восприятия воспитанников (по заданиям, предложенным по результатам опроса логопеда и воспитателей группы, и согласно их опыту наблюдений за детьми).

Результаты данного этапа обследования

После проведенного обследования звукопроизношения по методике № 1 в исследуемой группе были выявлены следующие результаты:

Таблица 1

Результаты обследования по методике № 1 «Обследование звукопроизношения» В.М. Акименко

Имя	Балл	Уровень
Алина	4	<i>Четвертый уровень</i> (выше среднего)
Саша	3	<i>Третий уровень</i> (средний)
Надя	4	<i>Четвертый уровень</i> (выше среднего)
Егор	3	<i>Третий уровень</i> (средний)
Максим	3	<i>Третий уровень</i> (средний)
Кристина	2	<i>Второй уровень</i> (ниже среднего)

Из 6-ти детей с ФФН: 35% детей имеют 4-й уровень нарушения (**выше среднего**); 50% детей имеют 3-й уровень нарушения (**средний**) и 15% детей имеют 2-й уровень нарушений (**ниже среднего**).

У всех детей было отмечено:

- замена звуков на более простые по артикуляции;
- при наличии двух или несколько артикуляционно близких звуков дети произносят какой-то средний, неотчетливый, например: мягкий звук [ш] вместо [ш] и [с];

- в речи не употребляют или заменяют, но по специальному заданию - произносят.

В результате анализа полученных данных по методике № 2 («Диагностика звукопроизношения у детей с дизартрией» по Е.Ф. Архиповой) составлена характеристика произносительных умений детей. У Саши диагностирован низкий уровень произношения, было отмечено нарушение в произношении звуков:

- Присутствовали многочисленные замены звуков: [щ]-[с], [р]-[л], [л]-[в]. Например: плась (плащ), сенок (шенок), овось (овощ), ладуга (радуга), лебятя (ребятя), куква (кукла), вопатой (лопатой).

- Нестойкое употребление в речи звуков: коса- кос`я (коза). У Лизы говубые гваса - У Лисы говубые глаза (У Лизы голубые глаза).

- Смешение звуков в речи: коска-кошка, квасивый-красивый, ушеник-ученик, сахав-сахар.

В таблице 2 представлены результаты методики № 2.

Таблица 2

Результаты обследования по методике № 2 «Диагностика звукопроизношения у детей с дизартрией» по Е.Ф. Архиповой

Имя	Инстр. 1	Инстр. 2	Инстр. 3	Инстр. 4	Инстр. 5	Инстр. 6	Уровень
Алина	3	2	3	3	2	3	Средний (16 б.)
Саша	2	1	1	2	1	1	Низкий (8 б.)
Надя	2	2	3	2	2	2	Средний (13 б.)
Егор	3	2	2	1	2	2	Средний (11 б.)
Максим	2	1	2	1	2	2	Средний (10 б.)
Кристина	1	1	2	2	1	1	Средний (10 б.)

Результаты методики № 2 показали, что уровень развития произношения у обследуемой группы детей с ФФН невысокий. Свистящие звуки нарушены в 50% случаях; шипящие звуки - 60%; сонорные звуки -30%; переднеязычные звуки - 20%. Обследование произнесения звука в начале, середине, в конце слова - 50% ошибок.

Обследование возможности произнесения звука в предложении показало, что при повторении предложений были допущены следующие ошибки: «Лебятa сидят в тлетьем ляду». - Ребятa сидят в третьем ряду. «Аля мыва кукву Кваву» - Аля мыла куклу Клаву. При составлении предложений по картинкам: «Сталик поймал лыбку» - Старик поймал рыбку.

Таким образом, по итогам обследования можно отметить, что у детей недостаточно сформирован фонетический компонент речи, присутствуют частые замены и искажения звуков. По итогам у 85% детей выявлен **средний** уровень в выполнении заданий методики; у 15% детей - **низкий уровень**. У всех детей наблюдаются замены, искажения и отсутствие звуков в словах. Речь нечеткая.

Результаты были соотнесены с уровнями ФФН:

- «Средняя степень (средний уровень) ФФН характеризуется более грубыми нарушениями звукового анализа. Отмечается недостаточная дифференциация значительного числа звуков, входящих в различные фонетические группы. В устной речи их артикуляция сформирована достаточно».

- Тяжелая степень (низкий уровень) ФФН характеризуется глубоким фонематическим недоразвитием, когда ребенок не

воспринимает звуки на слух, не различает их, не может выделить их в слове и установить последовательность».

Легкого (высокого) уровня ФФН, который характеризуется нарушением дифференциации только дефектно произносимых звуков (в остальном звуко-слоговая структура слова анализируется правильно), обнаружено не было.

В результате проведенного обследования звукопроизношения по методике № 1 в группе детей с нормальным речевым развитием были выявлены следующие результаты:

Таблица 3

Результаты обследования детей с речевой нормой по методике № 1 «Обследование звукопроизношения» В.М. Акименко

Имя	алл	Уровень
Таня		<i>Четвертый уровень</i> (выше среднего)
Алина		<i>Пятый уровень</i> (высокий)
Оля		<i>Четвертый уровень</i> (выше среднего)
Илья		<i>Четвертый уровень</i> (выше среднего)
Катя		<i>Пятый уровень</i> (высокий)
Гена		<i>Пятый уровень</i> (высокий)

Из 6-ти детей с нормальным речевым развитием 50% детей имеют 4-й уровень нарушения (**выше среднего**); у 50% детей - 5-й уровень нарушения (**высокий**).

У детей данной группы были отмечены:

- правильная артикуляция гласных, согласных звуков;
- отсутствие затруднений при различении слов, близких по звуковому составу, воспроизведению слоговых рядов разной степени сложности.

Результаты полученных данных по методике № 2 («Диагностика звукопроизношения у детей с дизартрией» по Е.Ф. Архиповой) представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты обследования по методике № 2 «Диагностика звукопроизношения у детей с дизартрией» по Е.Ф. Архиповой у детей с нормальным речевым развитием

Имя	Инстр. 1	Инстр. 2	Инстр. 3	Инстр. 4	Инстр. 5	Инстр. 6	Уровень
Таня	3	2	3	3	2	3	Средний (16 б.)
Алина	3	3	3	4	3	4	Высокий (20 б.)
Оля	3	2	3	3	4	2	Высокий (17 б.)
Илья	3	2	2	3	2	4	Средний (16 б.)
Катя	3	4	3	4	3	4	Высокий (21 б.)
Гена	3	3	3	4	3	3	Высокий (19 б.)

Результаты методики № 2 показали, что дети обследуемой группы имеют высокий уровень развития произношения.

По итогам, у 33% детей выявлен **средний уровень** в выполнении заданий методики; у 67% детей - **высокий уровень**. У детей не наблюдаются замены, искажения и отсутствие звуков в словах. Речь четкая.

Второй этап исследования: сопоставление полученных данных с результатами оценки фонематического восприятия

Обобщенно результаты сопоставительного исследования можно представить следующим образом (таблица 5):

Таблица 5

Обобщенные данные констатирующего обследования произношения и фонематического восприятия детей с нормальным речевым развитием и с ФФН

	Высокий	Средний	Низкий
% детей с ФФН	0	85	15
% детей с речевой нормой	67	33	0

Нами были проведены наблюдения за каждой подгруппой детей на специальных занятиях и в свободной игровой деятельности, в режимных моментах, которые сопоставлялись с результатами комплексного логопедического обследования, проведенного учителем-логопедом группы. При этом были выявлены следующие особенности фонематического восприятия у дошкольников:

- Высокий уровень (норма развития) – «дети в точности определяют звучащий инструмент, называют его или показывают карточку с его изображением. Без опоры на зрительный анализатор дети отсчитывают количество сигналов на слух, определяют направление источника звука. Имеют нарушения восприятия только тех звуков, которые заменяются или смешиваются у них в речи».

- Средний уровень (33% детей с нормой развития и 85% с ФФН) – у детей данной группы имеют место нарушения фонематического восприятия звуков, которые правильно произносятся как в изолированном варианте, так и в речевом потоке, но различаются тонкими акустическими или артикуляторными признаками. Нарушена способность к элементарному звуковому анализу. Затруднения в отличии правильного произношения от нарушенного в том случае, если имитируется дефект, отсутствующий в их речи и на правильно воспринимаемых ими звуках.

- Низкий уровень (0% детей с нормой развития и 15% с ФФН) – их речь характеризуется затруднениями не только при узнавании отсутствующего, искаженного или смешиваемого звука, но и произносимого без нарушения. Дети не могут определить звучащие игрушки, не соотносят их с картинками, допускают большое количество ошибок при определении количества сигналов, их направления. Им недоступны определение силы, длительности и спектра звучаний, различение голосов птиц и животных. Дети не владеют элементарными формами фонематического анализа, не отличают правильное произношение от дефектного.

Третий этап исследования: диагностика навыков звукового анализа у старших дошкольников с ФФН и нормальным развитием

Полученные данные анкетирования представлены в таблице, они позволяют выявить уровень сформированности навыка звукового анализа у старших дошкольников с ФФН.

Таблица 6

Результаты обследования навыков звукового анализа у старших дошкольников с ФФН

Задание	% детей, которые не выполняют данные задания	% детей, которые выполняют с трудом данные задания	% детей, которые выполняют данные задания
Придумать слово, начинающееся с заданного гласного звука	21	36	43
Выделить первый звук (гласный) в слове	0	29	71
Назвать ударный гласный в слове	43	36	21
Выделить последний звук (гласный) в слове	14	57	29
Определить количество гласных в слове	36	36	28
Придумать слово, начинающееся с заданного согласного звука	21	36	43
Выделить первый звук (согласный) в слове	29	21	50
Выделить последний звук (согласный) в слове	36	28	36
Определить последовательность звуков в слове	50	36	14
Определить количество звуков в слове из трех-четырех букв (кот, мак, стол)	29	50	21
<i>Среднее AP</i>	<i>27,9</i>	<i>36,5</i>	<i>35,6</i>

Данная таблица свидетельствует о том, что у детей с ФФН наблюдается недоразвитие навыков звукового анализа, тесно связанных с проблемами фонематического восприятия дошкольников. Это связано с тем, что фонематическое восприятие включает в себя 3 операции:

- умение определять линейную последовательность звуков в слове;
- умение определять позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу;
- осознание или подсчет количества звуков в слове (Д.Б. Эльконин).

В результате можно сделать вывод, что у большинства детей меньше затруднений вызывают такие задания, как:

- выявление первого гласного звука в слове (70% детей выполняют данное задание);
- выделение первого согласного звука в слове (50% детей выполняют данное задание).

Основную сложность вызывает задание - определение последовательности звуков в слове (50% детей не выполнили данное задание). Кроме того, у старших дошкольников с ФФН отмечается недостаточная сформированность навыков определения последовательности звуков в слове и названия ударного гласного в слове.

В итоге были выделены уровни сформированности фонематического восприятия и звукового анализа у старших дошкольников с ФФН.

Таблица 7

Уровни сформированности фонематического восприятия и звукового анализа у старших дошкольников с ФФН

	Уровень сформированности фонематического восприятия и звукового анализа	%
Общий % детей, которые не выполняют данные задания	Низкий уровень	27,9
Общий % детей, которые выполняют данные задания с трудом	Средний уровень	36,5
Общий % детей, которые выполняют данные задания	Высокий уровень	35,6

У большинства старших дошкольников с ФФН фиксируются средний и низкий уровни сформированности фонематического восприятия и звукового анализа - 64% детей. Напомним, что одновременно эти же дети по показателям обучения правильному произношению тоже находятся на среднем и низком уровнях, но там в целом преобладает средний уровень, который превышает низкий в 2 раза, а здесь они примерно одинаково выражены. Это свидетельствует о том, что результаты работы по фонематическому восприятию и произношению интегрируются на практике хуже, чем фонематическое восприятие и звуковой анализ.

***Экспертная оценка опыта использования моделирования
в работе учителя-логопеда и возможностей его использования
в формировании навыков звукового анализа***

В результате третьего этапа исследования нами было установлено, что 93% опрошенных педагогов применяли метод моделирования в работе при формировании навыков звукового анализа. Преимущественно ими были выбраны следующие виды моделирования: графическое (наглядное) моделирование (71%); двигательное моделирование (64%); речевое моделирование (50%); пространственное моделирование (50%); музыкальное моделирование (50%).

Далее в таблице обобщим, как оценивают специалисты эффективность использования каждого вида моделирования в работе учителей-логопедов.

Самыми неэффективными видами моделирования (на уровне 1-2-х баллов) большинство педагогов считают:

- Музыкальное моделирование (50% ответов).
- Двигательное и пространственное моделирование (по 43% ответов).

Самыми эффективными видами (на уровне 5-ти баллов) педагоги считают:

- Графическое (наглядное) моделирование (71% ответов).
- Речевое и пространственное моделирование (по 50% ответов).

Таблица 8

Эффективность использования видов моделирования в работе учителей-логопедов (в % представлена часть от общего контингента специалистов)

Баллы	Речевое	Двигательное	Музыкальное	Графическое (наглядное)	Пространственное
1 б.	36%	21%	50%	21%	29%
2 б.	21%	43%	36%	14%	43%
3 б.	29%	29%	36%	28%	36%
4 б.	21%	64%	21%	36%	36%
5 б.	50%	29%	21%	71%	50%

При использовании **речевого моделирования** специалисты более эффективными считают следующие приемы работы: подбор слов, в которых звук слышится в начале, середине, в конце слова (86%); дидактическая игра «Составь слово» (50%); дидактическая игра «Подбери слово, обозначающее предмет, чтобы первый звук был «К», а последний - «Ш» (50%). Наименее эффективный прием - дидактическая игра «Вставь гласную букву» (36%).

При использовании **двигательного моделирования** более эффективными считают следующие приемы работы: определение наличия или отсутствия заданного звука хлопками, прыжками, шагами (93%); дидактическая игра «Звуковой/слоговой поезд» (50%); игра «Классики» (прыгни столько раз, сколько звуков в слове) (50%). Менее эффективные приемы работы - дидактическая игра «Слово можно прошагать» (29%); звуковая линейка (7%).

При использовании **музыкального моделирования** более эффективными считают следующие приемы работы: отстукивание ритма слова на барабане (79%); дидактическая игра «Громче-тише» (с ударными и безударными слогами и гласными) с ксилофоном или металлофоном (57%). Менее эффективный прием - дидактическая игра «Музыкальная

лестница»: поем слово или предложение, двигаясь по макету лестницы (29%).

При использовании **графического (наглядного) моделирования** более эффективными считают следующие приемы работы: система графического обозначения фонем (В.М. Акименко; Т.А. Ткаченко) (79%); замещение звука фишкой (57%); дидактическая игра «Два окошечка» (чтение слогов) (43%). Менее эффективными считают пособия «Звукоград» (29%), «Домик с сюрпризом» (14%).

При использовании **пространственного моделирования** более эффективными считают следующие приемы работы: составление модели слова с помощью разноцветных фишек (79%); выкладывание последовательности звуков с помощью карточек (64%); звуковая линейка № 1, № 2 (50%). Определение количество слогов с помощью конструктора LEGO (29%) менее эффективно.

Сопоставление эффективности предложенных приемов с результатами обследования детей и уровнем их фонематического анализа показало, что педагоги склонны соотносить эту успешность с выраженностью нарушений фонематического анализа и восприятия. Так, исходя из проведенного анкетирования, использование метода моделирования в работе с детьми показало:

- 71% специалистов отмечают, что эффективность данного метода и приемов высокая у детей с высоким уровнем сформированности навыков фонематического анализа;
- использование метода моделирования в работе с детьми, у которых средний уровень фонематического анализа, оценивается как достаточно высокий только у 64% педагогов, т.е. ниже;
- использование метода моделирования в работе с детьми, у которых низкий уровень фонематического анализа, оценивается как успешное только 50% педагогов.

То есть обнаружена взаимосвязь между уровнем фонематического анализа и эффективностью или неэффективностью использования метода моделирования в работе логопедов. Специалисты замечают, что не знают эффективных приемов и методов работы с детьми, позволяющих учитывать структуру их нарушения и адаптировать существующие программно-методические разработки в данной области. Это определяет

необходимость разработки методических рекомендаций для учителей-логопедов.

Литература

1. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. - Ростов н/Д: Феникс, 2011. - 77 с.
2. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова. - М.: АСТ: Астрель, 2008. - 254 с.: ил.

Авторы публикации

Черникова Лариса Геннадьевна, студентка, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия.
Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

THE INFLUENCE OF MODELING ON THE SUCCESS OF SOUND ANALYSIS OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH PHONETIC AND PHONEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT: RESULTS OF THE STUDY

Chernikova L., Student of the Institute of Childhood of the Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

Miklyayeva N., PhD, Professor of the Institute of Childhood of the Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article describes the methodology and results of the study of the state of sound analysis in preschoolers with phonetic and phonemic speech underdevelopment (FFN), proves the relationship between the effectiveness of correctional and pedagogical work, taking into account the level of FFN and the use of various types of modeling.*

***Key words:** children with phonetic and phonemic speech underdevelopment, sound analysis skills, pronunciation assessment, phonemic perception assessment, work efficiency, types of modeling, expert assessment.*

References

1. Akimenko V. Speech therapy examination of children with speech disorders. - Rostov on/Don: Phoenix, 2011. - 77 p.
2. Arkhipova E. Correctional and speech therapy work to overcome erased dysarthria in children / E. Arkhipova. - M.: AST: Astrel, 2008. - 254 p.: illustrations.

Дата поступления: 09.07.2021.