

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»**

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 6, № 4 (24), 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
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. Выходит 4 раза в год.

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. Бесплатно.
Дата выхода в свет: 14.02.2022 г. Усл. печ. л. 10,32. Заказ № 136. 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	4
-----------------------------------	----------

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Микляева Н.В. СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ПРОБЛЕМЫ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ И КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ САДОВ	7
--	----------

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Рудзинская Т.Ф., Порошина А.М. ИССЛЕДОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ЭМПАТИИ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ИНКЛЮЗИВНОГО ВОЛОНТЕРА	15
---	-----------

Шевелева Д.Е. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ДЦП ПРИ ПОМОЩИ КОММУНИКАЦИИ – ДВА ПОДХОДА И ОПЫТ РАЗНЫХ СТРАН	27
--	-----------

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Зедгенидзе В.Я., Поликарпова Е.И. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ В СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	41
---	-----------

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Якушева Д.А. ИДЕИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ШКОЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ДЕТЕЙ С ЗПР	50
---	-----------

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Микляева Н.В. МОРФЕМНЫЕ КУБИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИНТУИЦИИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: МЕТОДИКА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ	58
Черникова Л.Г. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ	73
Максимова А.Г. ПРОФИЛАКТИКА ПРЕДМЕТНОЙ АПРАКСИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ	85
Сидорова С.В. РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА СПЕЦИАЛЬНЫХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ	93
Кондратова М.Г. ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДОВ СЛУХОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ГРУБЫХ ЗАДЕРЖЕК РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ДОМА РЕБЕНКА	116

Уважаемые читатели и коллеги!

Разрешите представить вашему вниманию четвертый выпуск журнала 2021 года «Инклюзия в образовании», который включил в себя 10 статей от 11 авторов. В этом номере география публикаций представлена такими городами, как Москва, Фрязино (Московская область) и Саратов.

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

В рубрике «Инклюзивное образование» представлена статья коллеги из Москвы (Институт детства ФГБОУ ВО «МПГУ»). Статья «Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями: проблемы вузовской подготовки и кадрового обеспечения современных детских садов» рассматривает проблемы кадровой подготовки специалистов коррекционного профиля для современных дошкольных инклюзивных образовательных организаций, вопросы программно-методического и документационного обеспечения учителей-дефектологов и логопедов, намечаются пути и варианты решения.

Рубрика «Открытое пространство инклюзии» представлена статьей коллег из Москвы и Саратова. В статье «Психологическая и социальная реабилитация детей с ДЦП при помощи коммуникации – два подхода и опыт разных стран» показано значение речи для общего психического развития детей, описаны патологические последствия, которые присутствуют у детей с ДЦП вследствие дизартрии. Проанализированы два подхода к восстановлению общения, приведены технологии для замещения коммуникации, которые компенсируют нарушенную речь и расширяют вербальные навыки. В соответствии с компаративистским подходом проанализировано состояние проблемы в России и за рубежом. Статья «Исследование толерантности и эмпатии в структуре социально-психологического портрета инклюзивного волонтера» посвящена изучению социально-психологического портрета инклюзивного волонтера. Проведен сравнительный анализ уровня толерантности и эмпатии волонтеров с различной степенью вовлеченности в добровольческую деятельность. Выявлен высокий уровень толерантности и относительно низкий уровень эмпатии у инклюзивных волонтеров со стажем волонтерской деятельности от двух лет и более по сравнению с волонтерами, которые только вступили в данное движе-

ние. Выявлено нейтральное и/или эмоционально положительное отношение к образу ребенка с ограниченными возможностями здоровья у инклюзивных волонтеров. Выделены терминальные и инструментальные ценностные ориентации инклюзивных волонтеров.

В рубрике «Теория и практика инклюзии» представлена статья двух педагогов-практиков из Москвы. Ее тема «Преемственность целей и задач в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями» рассматривает важность обеспечения преемственности целей и задач при организации целенаправленной коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья, испытывающими трудности в обучении и воспитании в условиях инклюзивной практики. Актуальность темы связана с тем, что реализуемая в отечественном образовании инклюзивная практика требует индивидуализации программного содержания по всем линиям развития обучающихся с особыми образовательными потребностями. Этого можно достичь посредством разработки модульных развивающих программ, направленных на формирование, своевременную коррекцию и развитие тех или иных качеств, навыков, умений, способствующих успешному освоению детьми образовательных программ дошкольного и школьного уровней образования. В статье обозначена проблема обеспечения преемственности целей и задач программного содержания на примере модуля, предполагающего развитие у дошкольников социально-коммуникативных навыков, раскрытие у них коммуникативного потенциала с учетом возрастных особенностей развития.

Рубрика «Коррекционная педагогика» включила в себя 5 статей наших постоянных партнеров из Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ». Статья «Профилактика предметной апраксии детей старшего дошкольного возраста с дизартрией на занятиях по конструированию» посвящена проблеме предметного праксиса в жизнедеятельности детей дошкольного возраста с дизартрией. Особое внимание в статье уделяется конструированию как деятельности, являющейся профилактикой предметной апраксии. Обобщаются методические рекомендации для учителей-логопедов по формированию навыков звукового анализа у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, обосновывается использование разных видов и приемов моделирования в зависимости от этапа коррекционно-педагогической работы в статье «Методические рекомендации для учителей-логопедов по формированию навыков звукового анализа у детей с применением метода моде-

лирования». Интересная статья на тему: «Морфемные кубики как средство развития языковой интуиции у детей с речевыми нарушениями дошкольного и младшего школьного возраста: методика коррекционно-развивающей работы» раскрывает историю создания морфемных кубиков, знакомит с требованиями к изготовлению комплекта, также обобщается методика коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими речевые нарушения и затруднения в развитии языковой способности. Рассматриваются проблемы развития общения дошкольников с ЗПР и обобщаются направления работы с ними со стороны учителя-дефектолога и воспитателя группы, даются методические рекомендации по организации специальных игр и упражнений в статье «Развитие общения у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством комплекса специальных игр и упражнений». В статье «Значение методов слуховой стимуляции в преодолении грубых задержек речевого развития у детей Специализированного Дома ребенка» описывается роль методов слуховой стимуляции в преодолении задержек речевого развития у воспитанников Специализированного Дома ребенка, приводятся результаты обследования детей, выводы из диагностики и описывается специфика индивидуальной программы коррекции слуховых агнозий у детей раннего возраста.

Рубрика «Специальная психология» содержит статью по теме «Идеи индивидуально-дифференцированного подхода к формированию школьной зрелости детей с ЗПР», в которой обобщаются теоретические идеи, касающиеся реализации индивидуального и индивидуально-дифференцированного подходов к подготовке к школе дошкольников с задержкой психического развития.

Мы благодарим всех наших авторов и читателей за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество. Постоянство авторов публикаций в нашем журнале говорит о его востребованности, надежности и высоком качестве издания. До встречи на страницах следующего номера журнала «Инклюзия в образовании» в 2022 году.

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

УДК 376.1

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ:
ПРОБЛЕМЫ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ И КАДРОВОГО
ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ САДОВ**

Н.В. Микляева

Институт детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва

***Аннотация.** В статье обобщаются проблемы кадровой подготовки специалистов коррекционного профиля для дошкольных образовательных организаций, вопросы программно-методического и документационного обеспечения учителей-дефектологов и логопедов, намечаются пути и варианты решения.*

***Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная подготовка, штатное расписание, вариативные программы, рабочая программа, документационное обеспечение.*

Выпускники современных дефектологических факультетов приходят в детские сады, где от них требуют умений работать с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), относящимися к разными нозологическими группами. Между тем, обычно профиль профессиональной подготовки бакалавров предполагает их специализацию под детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта и т.д. Возможен выход через подготовку дошкольных дефектологов, но тогда теряются традиции преемственности образовательных программ в школе. Как решать эту проблему? В Приказе Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования» говорится о том, что при комплектовании групп комбинированной направленности не допускается смешение более трех категорий детей с ОВЗ. Это предполагает, что специалист коррекционного профиля должен уметь работать с такими тремя категориями одновременно. Логика подсказывает, что это должно касаться структуры дефекта детей: например, наличия системных нарушений речи у детей с нарушением

слуха, зрения и интеллекта. Соответственно, данные модули должны быть включены в программу профессиональной подготовки учителя-логопеда. Вместе с тем, сегодня увеличивается число детей с сочетанными, комплексными и множественными нарушениями развития. Практика показывает, что базовыми здесь выступают нарушения опорно-двигательного аппарата – у них много сочетаний с нарушением интеллекта и речи, расстройства аутистического спектра, где тоже сочетается нарушение интеллекта или задержка психического развития с недоразвитием речи. Возможно, в подготовку таких специалистов, учителей-дефектологов необходимо включить на последних курсах обучения возможность освоения дополнительной профессиональной программы и ее завершения по окончании бакалавриата. Как вариант, можно решить данную проблему за счет программ двухпрофильной подготовки. Однако сегодня по ним ведутся достаточно острые споры: они не могут быть сейчас реализованы, так как нет достаточной нормативно-правовой базы. До сих пор не утвержден проект Стандарта профессиональной деятельности «Педагога-дефектолога» и нет стандарта двухпрофильного бакалавриата по дефектологическому образованию.

Соответственно, дальше вопросы и проблемы кадрового и методического сопровождения специалистов переходят на уровень работы детского сада. На этом уровне сегодня нужно поднимать и решать проблемы:

- возвращения ставок старших воспитателей и выделения ставок методистов коррекционного или инклюзивного образования;
- функционирования специальной методической службы или научно-методических объединений в условиях детского сада, создания общей кафедры специального образования, если детский сад является частью комплекса.

Во-вторых, нужна более тесная связь практики и теории, поэтому требуется инициировать создание научно-методических школ, которые могли бы осуществлять методическую поддержку специалистов коррекционного профиля. Думаю, существенную роль здесь могли бы сыграть НИИ, вузы и учреждения дополнительного профессионального образования. По этому поводу хотелось бы напомнить, что ИКП РАО в 2019 г. провел дистанционную конференцию «Непрерывное образование педагогов-дефектологов: традиции и инновации». В качестве направлений такого развития были выделены:

- разработка содержания такого образования на уровне новых профилей профессиональной подготовки в бакалавриате и его преемственности с содержанием программ магистратуры и аспирантуры;

- разработка программ дополнительного профессионального образования, позволяющих специалистам овладеть современными методами дифференцированной диагностики, технологиями коррекционно-развивающей работы (например, нейрологопедии или нейродефектологии, нейропсихологии) и решить междисциплинарные проблемы (например, нормативно-правовой и документационной поддержки специалистов);

- развитие системы электронной и дистанционной поддержки специалистов. Например, в форме портфолио для специалистов коррекционного профиля с включением методических рекомендаций специалистов ИКП РАО по организации дистанционного образования детей с ОВЗ и образцов коррекционно-развивающих занятий с обучающимися.

Таким образом, направления определены – и они связаны с изменением запросов специалистов и государства. Поэтому сегодня важно под содержание запросов, их обобщение разработать эффективные модели организации такого образования и взаимодействия со специалистами регионов. Здесь может быть использован следующий опыт:

- работы Федеральной инновационной площадки (ФИП), например, «Дефектолог-ресурс» - площадка непрерывного образования специалистов нейродефектологической помощи, нейрореабилитации Среднерусской академии современного знания;

- создания безлимитной карты коррекционного педагога, сочетающей в себе ресурсы повышения квалификации и выбора модулей повышения квалификации, а также создания онлайн-кабинета для прохождения практики и супервизии со стороны преподавателя, организации собственной работы как самозанятого, в условиях дистанционного образования в «Дефектология Профи»;

- организации фестивального движения, например – Международного фестиваля «Дети радуги: социализация и развитие коммуникативных способностей детей с ОВЗ», который уже 3 года проводится Институтом детства ФГБОУ ВО МПГУ при активной поддержке социальных сетей и инициирует разработку авторских программ и технологий;

- ИКП РАО – организации конкурса молодых исследователей, включающего проведение серии вебинаров и существенную методическую поддержку их работ, а не только экспертную оценку и презентацию.

И все же практика показывает, такого опыта сегодня оказывается недостаточно. На местах часто требуются специалисты коррекционного профиля, так как есть дети с ОВЗ, по заключению ЦПМПК или ТПМПК, нуждающиеся в создании специальных условий для реализации АООП, проведения групповых и индивидуальных занятий. Однако управленческие проблемы не позволяют оформить специалистов в штат. С чем это связано? С отсутствием Типовых штатных расписаний для детских садов разного вида с отменой видового разнообразия детских садов. Типовые штатные расписания существовали, когда были Типовые положения о разных видах ДОУ. Теперь регламентация происходит на уровне дошкольных групп и передана в управление регионов. Поэтому можно обращаться в региональный профсоюз работников образования и науки и инициировать разработку регионального положения о видах дошкольных групп и в качестве приложения к нему – примерных штатных расписаний. Отдельная проблема – привести в соответствие с ними региональные ведомственные перечни образовательных услуг. Там должно быть заложено увеличение дополнительных ставок учителей-логопедов и дефектологов, психологов в компенсирующих и комбинированных группах в соответствии с Приказом № 373 Министерства просвещения. На данный момент этот механизм не отработан.

Следующий уровень проблемы кадрового обеспечения – необходимость формирования у специалистов коррекционного профиля ориентировки в документах, отвечающих за сопровождение детей с ОВЗ. В вузе этот вопрос обычно решается за счет дисциплин «Нормативно-правовое обеспечение профессиональной деятельности учителя-дефектолога» и «Моделирование образовательных программ для детей с ОВЗ». Самостоятельно студенты и выпускники вузов потом занимаются изучением вариативных, а не только примерных адаптированных программ, решают проблемы комплексирования программ и планирования коррекционно-развивающей работы с детьми. Среди таких программ – Программа М. Монтессори, 2 программы для детей с ТНР – Н.В. Нищевой и Л.В. Лопатиной, 2 программы для детей с не резко выраженными нарушениями развития,

включая ЗПР, – программа «Диалог» под редакцией О.Л. Соболевой и О.Г. Приходько, программа «Ступеньки к школе» под редакцией М.М. Безруких. Официально считается, что вариативные примерные программы являются предшественниками АООП, были опорой для специалистов и педагогов, пока те не были разработаны. Поэтому с появлением примерных АООП практически прекратилась разработка вариативных программ, что ограничивает возможности программно-методического обеспечения работы специалистов в условиях инклюзии и интеграции.

Сейчас больше акцент делается на обновление и разработку комплексных и парциальных программ для детей с ОВЗ. Так, на сайте <https://firo.ranepa.ru/> объявлен конкурс заявок. В связи с этим нужно констатировать, что классические комплексные программы, к сожалению, мало переиздаются. Только в 2013 г. в Санкт-Петербурге была переиздана «Программа воспитания и обучения дошкольников с ЗПР» под редакцией Л.Б. Баряевой и Е.А. Логиновой. В качестве парциальной к ней выступает программа интеллектуального, эмоционального и волевого развития «Цветик-семицветик» Н.А. Куражевой и др. В рамках методического комплекта ВООП «Первоцветы» и «На крыльях детства» в качестве парциальных программ в 2016 и 2019 годах изданы «Растем вместе» и «Уроки добра» как программы развития эмоционального и социального интеллекта детей с ОВЗ в условиях инклюзии и интеграции.

Однако перечисленное не исчерпывает проблемы и ресурсов программно-методического обеспечения работы специалистов. Каждый специалист сегодня должен уметь разрабатывать программы самостоятельно. Это касается индивидуальной АООП ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии или интеграции и разработки групповой АООП в группах компенсирующей и комбинированной направленности. Такие программы входят в перечень обязательного документационного обеспечения работы специалистов.

Кроме того, проблемы документационного обеспечения – это отдельная история интеграции теории и практики сегодня. Здесь можно отметить две проблемы: индивидуальную, связанную с работой специалиста, и коллективную, связанную с методическим сопровождением его работы и организацией деятельности психолого-педагогической службы в ДОУ.

Начнем с первой. У нас есть в качестве ориентира Распоряжение МП «Об утверждении примерного Положения об оказании

логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» Р-75 от 6 августа 2020 г., в котором указан перечень таких документов для логопедов:

- Программы и планы логопедической работы.
- Годовой план работы.
- Расписание занятий учителей-логопедов.
- Индивидуальные карты речевого развития обучающихся.
- Журнал учета посещаемости логопедических занятий.
- Отчетная документация по результатам логопедической работы.

Аналогичный перечень должен быть для учителей-дефектологов, но для этого нужно утверждать на уровне региона примерное Положение об оказании коррекционно-развивающей (дефектологической) помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, или делать локальным актом учреждения Положение о документационном обеспечении работы специалистов коррекционного профиля.

В качестве меры оптимизации работы можно пользоваться конструкторами. Например, есть конструктор СИПРа, разработанный сотрудниками Центра лечебной педагогики г. Псков под руководством А.М. Царева; есть «Конструктор индивидуального маршрута и программы» (КИМП) Мерсибо, позволяющий сделать интегрированный образовательный маршрут и программу на ребенка-дошкольника с ОВЗ в соответствии с Примерной АООП.

В качестве конструктора рабочих программ специалистов можно рекомендовать для логопедов программу «Сопровождение» Е.В. Куциной, для дефектологов и всех специалистов коррекционного профиля – Конструкторы рабочих программ (КРП) для детей раннего и дошкольного возраста (это две программы на флешках) Мерсибо.

Вторая проблема более серьезная - разработка локальных актов организации, регламентирующих сопровождение детей с ОВЗ и деятельность специалистов коррекционного профиля. Это должно находиться в ведомстве председателя ППК и старшего воспитателя, методиста. Здесь список шире. Он регламентируется не одним положением, а трудовым, административным и образовательным правом – вместе:

- Положение о психолого-педагогическом консилиуме.
- Договор о сотрудничестве детского сада с территориальной ПМПК.

- Приказ об открытии и организации работы логопедического пункта/логопедической группы.
- Положение о логопедическом пункте/логопедической группе.
- Должностная инструкция учителя-логопеда.
- Рабочая программа учителя-логопеда (утверждена на педагогическом совете).
- Заявление родителей о зачислении ребенка на логопедический пункт.
- Приказ заведующего о зачислении детей на логопедический пункт.
- Положение о мониторинге качества образования.

Поэтому здесь оптимизация – в создании рабочей группы и делегировании полномочий, в оформлении критерия о «документационном сопровождении работы специалистов» в качестве критерия в Положении о стимулирующей части ФОТ. Кроме того, с Мерсибо Институт детства МПГУ заканчивает разработку интерактивного конструктора документов для сопровождения детей с ОВЗ: кадры-службы-дети. Это поможет автоматизировать большую часть работы.

Таким образом, проблемы вузовской подготовки и кадрового обеспечения современных детских садов сегодня являются более широкими, чем вопросы выбора профиля обучения и закрытия вакансий специалистов коррекционного профиля в детских садах в связи с постоянным увеличением (из года в год) таких воспитанников. Эти проблемы касаются преемственности формирования системы научно-методической поддержки специалистов коррекционного профиля в образовательных организациях и вузах, обобщения лучших региональных практик методического сопровождения.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020 г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования». - <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74485010/>.
2. 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, К.А. Логиновой. - СПб.: ЦЦК проф. Л.Б. Баряевой, 2010. - 415 с.
3. Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 г. № Р-75 (ред. от 06.04.2021) «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность». - <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-06082020-n-r-75-ob-utverzhdanii/>.

Автор публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва.

**ACCOMPANYING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL
NEEDS: PROBLEMS OF UNIVERSITY TRAINING AND STAFFING
IN MODERN KINDERGARTENS**

Miklyeva N., PhD, Professor, the Institute of Childhood, MPGU, Moscow.

***Abstract.** The article summarizes the problems of personnel training of specialists in the correctional profile for preschool educational organizations, issues of program, methodological and documentation support for teachers-defectologists and speech therapists, outlines ways and solutions.*

***Key words:** children with disabilities, professional training, staffing table, variable programs, work program, documentation support.*

References

1. Decree of the Ministry of Education of the Russian Federation dated July 31, 2020 № 373 «On Approval of the Procedure for Organizing and Implementing Educational Activities for Basic General Education Programs - Educational Programs of Preschool Education». - <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74485010>.
2. The program of education and training of preschoolers with mental retardation / L. Baryaeva, I. Vechkanova, O. Gavrilushkina, etc. / Under. ed. L. Bariaeva, K. Loginova. - SPb.: Trade Union Central Committee, prof. L. Bariaeva, 2010. - 415 p.
3. Decree of the Ministry of Education of Russia dated 08/06/2020 № R-75 (revised on 04/06/2021) «On Approval of the Model Regulations on the Provision of Speech Therapy in Organizations Carrying Out educational activities». - <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-06082020-nr-75-ob-utverzhenii/>.

Дата поступления: 01.12.2021.

УДК 316.613.4

ИССЛЕДОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ЭМПАТИИ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ИНКЛЮЗИВНОГО ВОЛОНТЕРА

Т.Ф. Рудзинская, А.М. Порошина

Саратовский национальный исследовательский государственный
университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов

***Аннотация.** Исследовательская работа посвящена изучению социально-психологического портрета инклюзивного волонтера. Проведен сравнительный анализ уровня толерантности и эмпатии волонтеров с различной степенью вовлеченности в добровольческую деятельность. Выявлен высокий уровень толерантности и относительно низкий уровень эмпатии у инклюзивных волонтеров со стажем волонтерской деятельности от двух лет и более по сравнению с волонтерами, которые только вступили в данное движение. Выявлено нейтральное и/или эмоционально положительное отношение к образу ребенка с ограниченными возможностями здоровья у инклюзивных волонтеров. Выделены терминальные и инструментальные ценностные ориентации инклюзивных волонтеров.*

***Ключевые слова:** инклюзивное волонтерство, волонтерская деятельность, социально-психологический портрет, толерантность, эмпатия.*

В настоящее время инклюзивное волонтерство является актуальным и стремительно развивающимся движением проявления социальной активности в молодежной среде. Исследование социальных и психологических характеристик в структуре портрета современного инклюзивного волонтера становится все более актуальным. Особое место среди этих характеристик занимают толерантность и эмпатия как необходимые условия успешного функционирования волонтера.

Толерантность – социологический термин, который обозначает терпимость к иному образу жизни, поведению и мировоззрению [8, с. 429]. Данный термин не равносителен безразличию и принятию, а заключается в терпеливом отношении к чужому мировосприятию. И.Я. Шайдулин определяет толерантность как активное отношение, которое формируется на основе признания прав и свобод другого человека [8, с. 430]. В понятии «толерантность» А.Г. Асмолов выделил следующие аспекты:

- 1) устойчивость и выносливость;
- 2) терпимость;
- 3) допустимость к отклонению от общепринятых норм [1, с. 133].

Толерантность рассматривается в качестве компонента в создании инклюзивного общества. И.Я. Шайдулин отмечает, что благодаря этой компетенции становится возможным не только эмпатийное принятие лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и формирование особой среды для людей данной категории [9, с. 468]. Толерантный человек – это человек, который может поставить себя на место другого человека и понять его эмоциональное состояние, то есть обладать не менее высоким уровнем эмпатии.

Эмпатия – это сопереживание эмоциональному опыту другого человека или способность представить себя на месте другого человека [5, с. 72]. И.В. Егоров и М.В. Лесняк отмечают, что развитие эмпатии является одной из важнейших сторон формирования личности, которая обеспечивает ее нравственное развитие. В процессе исследования эмпатии авторы опирались на три ее основных составляющих:

1. Когнитивный компонент - понимание переживаний другого индивида.
2. Эмоциональный компонент - умение выразить сочувствие, сопереживание.
3. Поведенческий компонент - стремление помочь, проявить содействие другому индивиду [3, с. 135].

Толерантность и эмпатия в данной работе рассматриваются как неотъемлемые характеристики личности инклюзивного волонтера, позволяющие выстраивать эффективное взаимодействие с адресатами волонтерского сопровождения. Т.В. Золотова рассматривает волонтерское движение как средство для развития толерантности и эмпатии среди молодежи [4, с. 114]. В последнее время инклюзивное направление волонтерства становится все более популярным, а в обществе так и не сложилось полного представления об этом явлении [6, с. 59]. Несмотря на многие исследования, направленные на изучение социально-психологического портрета волонтера (Е.Ф. Скворцов, Т.А. Локтинова, У.А. Иванов, Н.В. Матвеева и др. [6, с. 60]), в том числе и инклюзивного волонтера, на данный момент нет систематизированных сведений о социально-психологических характеристиках современного инклюзивного волонтера.

Л.А. Каюмова определяет волонтерство как важный вид формирования современной личности, отличающейся готовностью принимать участие в ценных социальных проектах и различных видах деятельности, приносящих пользу обществу [5, с. 73]. В современном обществе волонтерство приобретает статус актуального социокультурного феномена. Благодаря увеличению численности волонтерских организаций, приоритетами которых выступают гуманистические цели, современное общество становится высокоразвитым и цивилизованным.

Волонтерская деятельность (добровольчество) – это деятельность, характеризующаяся безвозмездным оказанием услуг и/или выполнением определенных работ [8, с. 428]. Особым направлением волонтерской деятельности является инклюзивное волонтерство. Инклюзивное волонтерство – это средство социокультурной реабилитации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество [5, с. 72].

Д.Г. Ващенко выделяет в инклюзивном волонтерстве такие важные задачи, как:

- формирование толерантной культуры у волонтеров;
- создание гражданского общества;
- вовлечение всех участников инклюзивных мероприятий в единый социум [2, с. 393].

Л.Р. Салаватулина выявила мотивы формирования культуры инклюзивного волонтерства и установила, что:

- инклюзивное волонтерство формируется под влиянием социального заказа и/или запроса;
- помощь лицам с инвалидностью является ценным опытом будущих социальных и педагогических работников;
- инклюзивное волонтерство формирует мотивацию у молодежи для социально активного образа жизни и создает условия для инициатив и самореализации в добровольческих организациях [7, с. 184].

О.Д. Халтагарова и И.Ж. Дашиева занимались изучением социально-психологических характеристик личности волонтера паралимпийских игр и установили, что деятельность инклюзивных волонтеров создает условия для реализации социальных потребностей молодого поколения и способствует формированию у молодежи перспективных форм занятости. По мнению авторов, инклюзивное волонтерство укрепляет демократические и духовно-нравственные

ценности в обществе, что способствует формированию позитивных качеств в структуре социально-психологического портрета волонтеров. Социально-психологический портрет – комплексная характеристика личности, которая содержит в себе описание внутреннего и окружающего мира человека и его возможных поступков в определенных условиях или ситуациях [8, с. 430]. Отсюда следует, что социально-психологический портрет инклюзивного волонтера – это совокупность характеристик внутреннего склада и социального статуса волонтера, оказывающего помощь людям с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивными волонтерами становятся чаще всего лица из числа молодежи, они социально активные, коммуникабельные, быстрее осваивают современные технологии, что, в свою очередь, способствует развитию толерантности и эмпатии [7, с. 182].

Актуальность исследования обусловлена увеличением количества молодежи, присоединившейся к инклюзивному направлению волонтерской деятельности, а также недостаточным представлением в современных научных исследованиях о социальных и психологических характеристиках инклюзивного волонтера.

Объект исследования: социально-психологические характеристики инклюзивного волонтера.

Предмет исследования: толерантность и уровень эмпатии в структуре портрета современного инклюзивного волонтера.

Цель исследования: провести исследование эмпатии, толерантности, ценностной ориентации и отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья волонтеров различных волонтерских организаций; на основе обобщения и анализа полученных данных составить социально-психологический портрет инклюзивного волонтера.

Методы исследования:

1. Диагностика уровня эмпатии В.В. Бойко.
2. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгерова.
3. Методика «Ребенок с ОВЗ – кто он?», модификация Т. Макпартленд, Т.В. Румянцевой (методики М. Куна «Кто я?»).
4. Методика ценностной ориентации М. Рокича.

Для обработки статистических данных была использована программа Microsoft Excel.

Экспериментальная база: Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского: факультет психолого-педагогического и специального образования (59 человек), Институт истории и международных отношений (3 человека), факультет компьютерных наук и информационных технологий (2 человека), факультет иностранных языков и лингводидактики (1 человек), Институт филологии и журналистики (1 человек), Институт искусств (2 человека). 60,3% составили студенты 1-го курса; 17,6% - студенты 2-го курса; 14,7% - студенты 3-го курса и 7,4% - студенты 4-го курса.

Выборку составили 68 респондентов в возрасте от 17 до 23 лет (средний возраст - 20 лет). Средний волонтерский стаж выборки составляет 4 года. У 44,1% выборки был опыт участия в инклюзивных волонтерских мероприятиях.

Испытуемые состоят в волонтерских организациях: региональный волонтерский центр «Абилимпикс» (47,05%), направление «Добровольцы» Совета студентов и аспирантов СГУ (16,9%), «Молодежь плюс» (7,35%), волонтерское движение «Здесь и сейчас» г. Волжский (6,4%), «Молодая гвардия» (5,1%), «Лидер» (5,2%), ЭДО «Парус» (5,4%), Молодежный парламент г. Сердобск (4,3%), благотворительный фонд «Наследники традиций» (2,1%).

Данное исследование проводилось с помощью распространения Google формы в социальных сетях различных волонтерских организаций.

По результатам опроса респондентов удалось выяснить основные мотивы, привлекающие волонтеров к инклюзивной форме добровольничества:

- помощь людям с инвалидностью (41,9%);
- возможность получения опыта и навыков сопровождения лиц с ОВЗ (19,8%);
- самореализация (11,7%);
- общение и обмен знаниями (7,6%);
- возможность быть полезным обществу (6,4%);
- возможность попробовать себя в различных сферах деятельности (6,2%);

- участие в различных интересных мероприятиях (4,1%);
- расширение кругозора (2,3%).

Также респонденты поделились информацией о приобретенных ими навыках в процессе инклюзивного волонтерства: организаторские способности (50,6%), сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья (31,8%), коммуникативные навыки (18,5%), ответственность (12,6%), гибкость (10,2%), целеустремленность (9,1%), трудолюбие (8,9%), терпимость (8,4%), самообладание (8,2%), многофункциональность (5,7%), открытость (3,9%), уверенность в себе и собственных силах (2,07%), инициативность (0,76%).

В результате проведенного исследования в выборке респондентов было выделено 7 групп испытуемых:

- Группа 1: респонденты, имеющие стаж волонтерской деятельности от 7 до 4-х лет и имеющие опыт инклюзивного волонтерства (**18,43%**).

- Группа 2: респонденты, имеющие стаж от 7 до 4-х лет волонтерской деятельности, но не имеющие опыта инклюзивного волонтерства (**9,35%**).

- Группа 3: респонденты, имеющие стаж волонтерской деятельности 2-3 года и имеющие опыт инклюзивного волонтерства (**20,58%**).

- Группа 4: респонденты, имеющие стаж волонтерской деятельности 2-3 года, но не имеющие опыта инклюзивного волонтерства (**6,94%**).

- Группа 5: респонденты, только начавшие заниматься волонтерской деятельностью (около года) и уже имеющие опыт инклюзивного волонтерства (**5,88%**).

- Группа 6: респонденты, только начавшие заниматься волонтерской деятельностью (около года) и не имеющие опыта инклюзивного волонтерства (**10,49%**).

- Группа 7: респонденты, которые только вступили в волонтерское движение и не принимали участия в добровольческих мероприятиях (**28,33%**).

Таблица 1

Средние значения в группах респондентов, полученные на основании применения комплекса психологических методик (Диагностика уровня эмпатии В.В. Бойко, Экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгерова)

	М Уровень эмпатии (в баллах)	М Уровень толерантности (в баллах)
Группа 1	16,25	105,44
Группа 2	19,72	94
Группа 3	22,67	92,86
Группа 4	19,5	89,8
Группа 5	20	96
Группа 6	22,5	83,75
Группа 7	30,25	61,54

В ходе количественной обработки результатов данной выборки удалось установить следующие закономерности:

1. У респондентов, имеющих стаж волонтерской деятельности от 7 до 4-х лет, выявлен относительно низкий уровень эмпатии и высокий уровень толерантности.

2. У респондентов с уровнем стажа волонтерской деятельности 2-3 года выявлен средний уровень эмпатии и высокий уровень толерантности.

3. У респондентов, занимающихся волонтерской деятельностью не более года, выявлен средний уровень эмпатии и средний уровень толерантности.

4. У респондентов, которые только вступили в волонтерское движение, высокий уровень эмпатии и средний уровень толерантности.

У респондентов, которые только вступили в направление инклюзивного волонтерства или занимаются волонтерской деятельностью не более года, выявленный средний уровень толерантности говорит о сочетании как толерантных черт, так интолерантных, что свидетельствует о том, что респонденты в различных социальных ситуациях могут проявлять как высокие толерантные качества, так и вовсе их не проявлять. Высокий уровень эмпатии может служить, скорее, показателем излишней

эмоциональности, которая чаще препятствует успешной деятельности инклюзивного волонтера.

У респондентов, имеющих опыт инклюзивного волонтерства от 2-х до 7 лет, выявлен высокий уровень толерантности, что говорит о выраженных чертах личностной толерантности. Стоит отметить, что средние значения уровня толерантности не превышают критической границы (115 баллов), а значит, такой уровень толерантности близок к идеальному значению и не может рассматриваться в контексте психологического инфантилизма, близкого к попустительству. Средние и низкие значения уровня эмпатии свидетельствуют о психологической зрелости волонтеров по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Таблица 2

**Результаты качественной обработки данных по методике
ценностной ориентации М. Рокича**

	Терминальные ценности	Инструментальные ценности
Группа 1	Здоровье Жизненная мудрость	Аккуратность Честность Эффективность в делах
Группа 2	Здоровье Интересная работа Наличие хороших и верных друзей	Образованность
Группа 3	Активная деятельная жизнь Здоровье Уверенность в себе	Аккуратность Честность
Группа 4	Здоровье Любовь, Развитие	Толерантность Широта взглядов Твердая воля
Группа 5	Творчество Свобода Счастливая семейная жизнь	Исполнительность Рационализм Широта взглядов
Группа 6	Здоровье Любовь	Терпимость Самоконтроль
Группа 7	Любовь Развитие Уверенность в себе	Исполнительность Образованность Честность

По результатам качественной обработки данных модифицированной методики М. Куна «Ребенок с ОВЗ – кто он?» были получены следующие результаты:

- У респондентов, имеющих опыт инклюзивного волонтерства, наблюдается рефлексивно нейтральное и/или эмоционально положительное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья.

- У респондентов, не имеющих опыта инклюзивного волонтерства, наблюдается отчужденная (дистантная) и/или нейтральная позиция по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- Инклюзивное волонтерство расширяет представление о людях с ограниченными возможностями здоровья и меняет отношение общества к людям с инвалидностью.

- Структура терминальных ценностей инклюзивных волонтеров в большей степени ориентируется на такие общечеловеческие ценности, как «здоровье», «любовь» и «развитие».

- Структура инструментальных ценностей инклюзивных волонтеров в большей степени ориентируется на следующие личностные качества: аккуратность, честность и исполнительность.

В результате проведенного исследования составлен социально-психологический портрет современного инклюзивного волонтера. Инклюзивные волонтеры - это в основном девушки от 17 до 23-х лет, обучающиеся на педагогических направлениях и имеющие опыт инклюзивного волонтерства от 2-х лет и более. К психологическим чертам относятся: высокий уровень толерантности, средний уровень эмпатии и чаще положительно эмоциональное отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Среди ценностных ориентаций на первом месте стоит здоровье, а наиболее важными для себя они отмечают такие качества, как аккуратность и активная деятельная жизнь.

Таким образом, выявлена связь между уровнем эмпатии и толерантности в структуре социально-психологического портрета инклюзивного волонтера. Рассмотрено отношение к образу ребенка с ограниченными возможностями здоровья у волонтеров как имеющих опыт инклюзивного волонтерства, так и у волонтеров, не имеющих достаточного представления и опыта в этом направлении. Выделены основные ценностные ориентации инклюзивных волонтеров. Проведенное исследование создает благоприятные предпосылки для

дальнейшего изучения представителей социально активной молодежи, индивидуальных особенностей личности добровольца с целью формирования максимально достоверного представления о социальных и психологических характеристиках современного инклюзивного волонтера.

Литература

1. Асмолов, А.Г. На пути к толерантному сознанию / Отв. ред. А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, 2000. - 255 с.
2. Ващенко Д.Г. Волонтерство как средство инклюзивного образования / Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: Сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. Ж.В. Мурзина, Г.В. Николаева, С.П. Русскова. - Чебоксары: ООО «Изд. дом «Среда», 2017. - С. 391-393
3. Егоров И.В., Лесняк М.В. Психологическое исследование компонентов эмпатии у младших школьников с умственной отсталостью // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитар. ун-та. - Серия 4: Педагогика. Психология. - 2010. - № 3 (18). - С. 131-141.
4. Золотова Т.В. Волонтерское движение как средство формирования толерантности и духовно-нравственных ценностей молодежи // Молодой исследователь: от идеи к проекту: Материалы II Студенческой науч.-практ. конф. - Йошкар-Ола: Изд. Марийского гос. ун-та, 2018. - С. 113-115.
5. Каюмова Л.А. Инклюзивное волонтерство как актуальное направление социокультурной интеграции молодых инвалидов // Инклюзия в образовании. - 2020 № 2 (18). - С. 69-74.
6. Короткий А.С., Чирикова П.Г., Степанова П.К. Социально-психологический портрет волонтера // Наука. Исследования. Практика: Сб. избран. ст. по материалам Междунар. научн. конф. - Курск: ЗАО «Университетская книга», 2020. - С. 58-60.
7. Салаватулина Л.Р. Педагогическая стратегия формирования культуры инклюзивного волонтерства в профессионально-педагогической подготовке студентов // Вестник Южно-уральского гос. гуманитар.-пед. ун-та. - 2020.
8. Халтагарова О.Д., Дашиева И.Ж. Социально-психологический портрет волонтера паралимпийских игр / Институты и механизмы инновационного развития: мировой опыт и российская практика: Сб. научн. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. - Курск: ЗАО «Университетская книга», 2014. - С. 428-430.
9. Шайдуллин И.Я. Толерантная среда как основа инклюзивного образования // В сб.: Качество высшего и профессионального образования в постиндустриальную эпоху: сущность, обеспечение, проблемы: Материалы X Междунар. науч.-практ. конф. - Казань: Изд. Казанского гос. архитектур.-строит. ун-та. 2016. - С. 466-472.

Авторы публикации

Рудзинская Танзиля Фаатовна, канд. психол. наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Чернышевского. E-mail: tanzilyaff@yandex.ru.

Порошина Ангелина Михайловна, студентка факультета психолого-педагогического и специального образования по направлению «Специальная

психология» Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Чернышевского. E-mail: poroshina.lina@mail.ru.

STUDY OF TOLERANCE AND EMPATHY IN THE STRUCTURE OF A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF AN INCLUSIVE VOLUNTEER

Rudzinskaya T., Candidate of Psychological Sciences, associate professor, the department of speech therapy and psycholinguistics, Saratov State Chernyshevsky University.

E-mail: tanzilyaff@yandex.ru.

Poroshina A., student, the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, «Special Psychology» major, Saratov State Chernyshevsky University.

E-mail: poroshina.lina@mail.ru.

***Abstract.** The research work is devoted to the study of the socio-psychological portrait of an inclusive volunteer. The authors carried out a comparative analysis of the level of tolerance and empathy of volunteers with varying degrees of involvement in volunteering. A high level of tolerance and a relatively low level of empathy were revealed among inclusive volunteers with experience of two years or more compared to volunteers who had just joined this field of activities. A neutral and/or emotionally positive attitude to the image of a child with disabilities among volunteers was revealed. Terminal and instrumental value orientations of inclusive volunteers are highlighted.*

Key words: Inclusive volunteering, volunteer activity, socio-psychological portrait, tolerance, empathy.

References

1. Asmolov A. On the way to tolerant consciousness // A. Asmolov. - M.: SMYSL, 2000. - 255 p.
2. Vashchenko D. Volunteering as a means of inclusive education/ Education, innovation, research as a resource for community development: Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference / Edited by Zh. Murzina, G. Nikolaeva, S. Russkova, 2017. - P. 391-393.
3. Egorov I., Lesnyak M. Psychological study of empathy components in younger schoolchildren with mental retardation // Bulletin of the Orthodox St. Tikhon University of Humanities. - Series 4: Pedagogy. Psychology. - 2010. - № 3 (18). - P. 131-141.
4. Zolotova T. Volunteer movement as a means of forming tolerance and spiritual and moral values of youth / Young researcher: from idea to project; Materials of the II Student Scientific and practical Conference, 2018. - P. 113-115.
5. Kayumova L. Inclusive volunteering as an actual direction of socio-cultural integration of young disabled people // Inclusion in education / Founders: the University of Management «TISBI». - 2020. - № 2 (18). - P. 69-74.
6. Korotkiy A., Chirikova P., Stepanova P. Socio-psychological portrait of a volunteer // Science. Research. Practice: Collection of selected articles based on the materials of the international scientific conference. - Kursk: Closed Joint-Stock Company «University Book», 2020. - P. 58-60.

7. Salavatulina L. Pedagogical strategy for the formation of a culture of inclusive volunteering in the professional and pedagogical training of students // Bulletin of the South Ural State Humanities and Pedagogics University / Chelyabinsk, 2020. - P. 173-188.
8. Khaltagarova O., Dashieva I. Socio-psychological portrait of a volunteer at the Paralympic Games / Institutions and mechanisms of innovative development: world experience and Russian practice: Collection of scientific articles of the 4th International scientific and practical conference. - Kursk: Closed Joint-Stock Company «University Book». 2014. - P. 428-430.
9. Shaidullin I. Tolerant environment as the basis of inclusive education // In the collection: The quality of higher and professional education in the post-industrial era: essence, provision, problems: Materials of the 10th International Scientific and Practical Conference. - Kazan: State University of Architecture and Civil Engineering, 2016. - P. 466-472.

Дата поступления: 25.11.2021.

УДК 376.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ДЦП ПРИ ПОМОЩИ КОММУНИКАЦИИ – ДВА ПОДХОДА И ОПЫТ РАЗНЫХ СТРАН

Д.Е. Шевелева

***Аннотация.** В статье показано значение речи для общего психического развития детей, описаны патологические последствия, которые присутствуют у детей с ДЦП вследствие дизартрии. Проанализированы два подхода к восстановлению общения, приведены технологии для замещения коммуникации, которые компенсируют нарушенную речь и расширяют вербальные навыки. В соответствии с компаративистским подходом проанализировано состояние проблемы в России и за рубежом.*

***Ключевые слова:** дети с ДЦП, нарушения речи, общение, личностное и социальное развитие, коррекция речи, вспомогательные и альтернативные средства коммуникации, индивидуальный подход.*

Нормативное речевое развитие у детей, соответствующее возрастным критериям, является значимым фактором не только в умении принимать и передавать вербальные сообщения, но и в развитии иных сторон психики. Способность к пассивной (понимание) и активной (собственные высказывания) речи коррелируют с развитием мышления, формированием навыков саморегуляции, становлением личности и социальности ребенка. Вне нормального речевого развития искажаются многие психические функции, возникают первичные и вторичные отклонения и, как следствие, у детей отмечается стойкий дезонтогенез. Значительную «группу риска» по речевым нарушениям составляют дети с ДЦП, у которых речевые нарушения происходят вследствие патологии ЦНС, а именно тех зон головного мозга, которые отвечают за построение речи и произношение.

Детский церебральный паралич имеет обширную симптоматику и в силу разной локализации – участков, в которых находятся церебральные поражения, затрагивает у детей различные физические и психические функции. Нарушения речи и, вследствие этого, отставание в развитии коммуникации – частые синдромы при ДЦП. Данные синдромы во многих случаях сочетаются с иными нарушениями – нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА) и

общее психическое недоразвитие. Согласно данным, представленным И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько, речевые расстройства у детей с ДЦП составляют около 80% от всех случаев патологии. При этом отставания в развитии речи вызываются не только психофизиологическими факторами, такими как патологические состояния ЦНС, в частности, поражение головного мозга. (Во многом речь зависит от состояния онтогенетических молодых отделов мозга, которые интенсивно развиваются уже после рождения, - премоторно-лобные и теменно-височные зоны коры.) Вторым негативным фактором, осложняющим речевое развитие у детей с ДЦП, выступают ограниченный объем знаний и представлений об окружающем мире, слаборазвитая потребность в общении и отчасти гиперопекающая позиция родителей (которые понимают ребенка по невербальным признакам и не мотивируют его переходить к вербальной форме). Ссылаясь на исследования Е.М. Мастюковой, Е.Ф. Архиповой, И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько, можно сделать вывод, что функция общения у детей с ДЦП страдает уже в доречевом периоде, т.е. на стадии гуления и лепета. В свою очередь, в диссертации А.А. Гусейновой приводятся данные, что кроме дизартических проявлений (и наравне с ними) у детей с ДЦП часто присутствует общее недоразвитие речи (ОНР), которое приводит и к нарушениям познавательных и регуляторных процессов [1; 4].

Важные данные о состоянии нарушенных функций при ДЦП, развитии речи и общей коммуникации приводятся в исследовании Т.Н. Симоновой. Помимо иных показателей (восприятие, пространственные представления, развитие двигательной сферы) автором делается заключение о связи состояния речи у ребенка с его готовностью и потребностью общаться. Было установлено: дети с менее тяжелыми речевыми нарушениями демонстрировали большую коммуникационную активность и больший интерес к окружающему миру; дети с тяжелыми речевыми нарушениями не проявляли стремление к коммуникации и познанию [7]. Из этого заключения следует подтверждение более ранних данных, что речь во многом является системообразующим фактором и уровень ее развития определяет общее социальное и когнитивное развитие детей.

Структуре речевых нарушений у детей с ДЦП и их влиянию на общую коммуникацию посвящены диссертационные исследования А.А. Гусейновой (автор приводился выше), Д.С. Козаровой, Г.В. Дедюхиной. В этих работах показано, что у детей с ДЦП,

имеющих нарушения речи, страдают практически все ее компоненты – произношение, лексико-грамматическая система, интонационная сторона; также у детей страдает мотивационная сторона речи, т.е. существенно снижено желание общения.

Важные сведения о развитии речи у детей (дошкольников) с ДЦП содержатся в монографии И.А. Смирновой: наблюдается значительное преобладание пассивного словаря над активным. Дети в определенной степени способны понимать обращенную к ним речь, но имеют большие трудности при произнесении слов и построении собственных высказываний. Также ввиду нарушений биологических факторов – поражений нервной системы – в развитии речи у детей с ДЦП большая роль (по сравнению со здоровыми детьми, у которых многие процессы происходят спонтанно) отводится внешним факторам, которые состоят в активных занятиях по развитию произношения (инструментальный уровень речи), лексики и семантики (запас слов и их значение) [8]. Следовательно, значительная часть детей с ДЦП нуждается в специальном формировании правильной устной речи.

Формы речевых нарушений при ДЦП составляют алалии (мутизм) и дизатрии. Алалия – неспособность к устной речи, которая возникает у детей вследствие поражений ЦНС. Наиболее тяжелая степень алалии проявляется как мутизм – полное отсутствие речи и тотальная невозможность вербальной коммуникации. Выделяется две формы алалии – сенсорная и моторная. Сенсорная алалия проявляется как недоразвитие импрессивной речи, из-за чего наблюдается разрыв между смыслом слова и его звуковой формой. На фоне сохранного слуха и потенциальной способности ребенка к активной речи у него нарушается понимание речи и, следовательно, искажается вся коммуникация. Моторная алалия – недоразвитие экспрессивной речи, выраженное затруднениями в овладении активным словарем и грамматическим строем языка при достаточно сохранном понимании речи: дети понимают сказанное, но не способны в самостоятельной вербальной коммуникации. В основе моторной алалии лежит расстройство или недоразвитие аналитико-синтетической деятельности речедвигательного анализатора.

Дизатрия, проявляющаяся в виде искаженной или нечленораздельной речи, – следствие поражения ЦНС и нарушенной иннервации мышц речевого аппарата. Дизатрия сопровождается у детей мышечным гипер- или гипотонусом, из-за чего наблюдается

повышенный тонус или, наоборот, вялость мышц, участвующих в продуцировании активной речи. Можно сказать, что ДЦП является той формой патологии, при которой речь является чрезвычайно уязвимой функцией и в большом числе случаев не может развиваться в нормативных границах.

Значение речи в онтогенезе человека, сложности вербальной коммуникации при ДЦП и необходимость диалога с социумом обозначили актуальность проблемы – механизмы общения в случае патологии речевого аппарата. В настоящее время теория и прикладные подходы, сосредоточенные на включении в социум при ДЦП, составляют значимую область знаний и принимают во внимание все факторы, которые задействованы в социализации. В монографии Л.М. Шипицыной и И.И. Мамайчук «Детский церебральный паралич» социализация определяется как «совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества, осваивая социальные роли и культурные нормы». Далее этими авторами названы этапы социализации и их содержательное наполнение, которое позволяет детям включаться в окружающую социально-культурную среду [11]. И из природы социальности – вхождение в социум и приобретение социального опыта – можно сказать, что для удачной социализации, начиная с дошкольного возраста, ребенок нуждается в средствах для контактов и взаимодействия с окружающими людьми; речь выступает решающим фактором в развитии социальной ипостаси индивида.

Ввиду большого разброса по тяжести нарушений (от легких до наиболее тяжелых) в дефектологии, специальной психологии, специальной педагогике и логопедии можно выделить два масштабных направления, каждое из которых участвует в разрешении коммуникационных проблем ребенка. Первое направление (при менее тяжелых случаях) заключается в логопедической помощи по коррекции и восстановлению нарушенной коммуникации. Второе направление – компенсирующее, иные способы общения, которые позволяют восполнить патологически несформированные функции и воссоздать речь в замещающей, отличной от естественной форме. (Отметим: в этой статье автор не приводит самостоятельных эмпирических исследований, а делает попытку обобщить материал, полученный другими теоретиками и практиками. Также

рассматриваются только случаи нарушений экспрессивной речи, при которых дети не способны к правильному и членораздельному произношению. Патологии, при которых нарушается понимание речи вследствие нарушений фонематического слуха и поражений интеллектуальной сферы, и способы помощи в этой статье не рассматриваются.)

Первое направление в коррекции речи – логопедические занятия. Данное направление наравне с отдельными техниками (из-за различных нарушений в произношении) содержит общие правила, которые образуют единые для разных случаев рекомендации и логику работы с детьми. Т.В. Шумилова указывает на эмоционально-мотивационную сторону логопедической работы, внимание к которой создает активную и заинтересованную позицию у детей. В качестве компонентов, способствующих личностному отношению детей к коррекции речи, называются поддержка их стремления к контактам со взрослыми и другими детьми, создание ситуаций для общения, расширение словарного запаса по темам из личного опыта и различных сфер жизни ребенка (бытовая, игровая, эмоциональная, предметная сферы), создание ситуаций для использования и закрепления приобретенных речевых навыков [12].

Относительно непосредственно детей с ДЦП в монографии И.А. Смирновой представлены принципы и рекомендации, которые различаются в зависимости от типа речевого нарушения и этим определяют логопедическую работу. При алалии (сенсорной и моторной) работа ведется по таким направлениям, как коррекция произношения, установление правильной артикуляции и орального праксиса, формирование фонетико-фонематической системы, развитие всей психической деятельности ребенка и его личного желания общаться посредством слов и предложений. Также внимание должно уделяться просодическим компонентам речи и, в частности, интонации – тон голоса, его тембр, паузы, мелодика, логические ударения [8].

Работа при дизартрии включает в себя направления, частично сходные с логопедической работой при алалии, – развитие дыхания, голоса, постановка правильной (или близко к правильной) артикуляции. Устранение неправильных оральных автоматизмов происходит через развитие у ребенка самоконтроля. Для устранения (или уменьшения) дизартрии снимается повышенное напряжение (повышенный тонус) с артикуляционной и мимической мускулатуры, происходит нормализация дыхания и голоса; аналогично случаям

аляции внимание уделяется и просодике (тембр, темп, логические ударения, мелодика, ритм, интенсивность) [8].

Второе направление помощи показано, прежде всего, детям со значительными нарушениями речи, для которых занятия с логопедом не могут достаточно восстановить речевую функцию и обеспечить общение (или появление речи прогнозируется не скоро). В этом случае для детей вводятся компенсирующие средства общения, которые (при невозможности естественной речи) позволяют избрать иные способы контактов. В польской специальной литературе способы компенсирующего общения разделены на вспомогательную и альтернативную коммуникацию. Вспомогательная коммуникация представляет собой добавочные, частично компенсирующие действия, которые дополняют и усиливают выразительность и четкость вербальных высказываний (естественная речь находится на среднем или ниже среднего уровнях). Альтернативная коммуникация – полное замещение отсутствующей (или почти отсутствующей) речи иными способами транслировать информацию [15]. Также среди специалистов зарубежья средства альтернативного общения подразделяются на независимую и зависимую коммуникацию. Независимая коммуникация не требует помощи другого человека – ребенок самостоятельно передает информацию. Зависимая коммуникация протекает при посредничестве сопровождающего (родителя, педагога), который помогает ребенку строить сообщения и интерпретирует их для собеседников [9]. И здесь, ссылаясь на исследования в психолингвистике, можно заметить, что альтернативная коммуникация помогает восстановить речь в ее функциональном смысле, т.е. при деформированной способности к устной речи дети приобретают языковую компетентность и, таким образом, включаются в общение [10].

К вспомогательным и альтернативным средствам общения, компенсирующим недостатки или отсутствие естественной коммуникации, относятся жестовый язык и отдельные жесты, мимика, пантомимика, моргание, дактилография – написание букв пальцем на руке собеседника, использование графических символов (пиктограммы, блисс-символы/система, Лёб-система), общение с помощью высокотехнологичной компьютерной техники, коммуникационный паспорт. В случае использования детьми с ДЦП жестовой речи специалистами сформулировано правило: все жесты

должны быть максимально легкими для выполнения и не искажаться из-за нечетких или несовершенных движений.

Пиктограммы, Блисс- и Лёб-символы основываются на идеографической и логографической письменности – выражение не звукового и слогового состава слова, а его условное, символическое изображение объекта.

Пиктограммы – знаки, в которых отображаются наиболее существенные черты объекта. Блисс-символы / система и Лёб-система представляют собой набор понятий в их графическом выражении, с помощью которых возможны сообщения ребенка о разнообразных аспектах его жизни. Набор блисс-символов – графические изображения различных понятий, при комбинации которых конструируются новые понятия (изначально не имеющиеся в наборе) и тем самым происходит расширение словаря ребенка.

Лёб-система имеет обширный набор понятий, который позволяет организовать общение с ребенком на разные темы. Она состоит из 10-ти смысловых групп, которые охватывают сферы: взаимоотношения, качества объектов и явлений, сообщения о состоянии своего здоровья, посуда и продукты питания, предметы домашнего обихода, личная гигиена, игры и занятия, религия, чувства, работа и отдых. При сочетании дизартрии с нарушенными движениями рук предлагаются иные способы, с помощью которых ребенок показывает нужное изображение. Например, использование специального шлема с лазерной указкой – при повороте головы свет от указки попадает на нужное изображение [3; 5; 19].

Еще одной технологией альтернативного общения является «Календарь», разработанный в Голландии (авторы – Я. Ванн Дайк, М. Джансен, Т. Виссер). «Календарь» как символическая система коммуникации содержит указания на виды деятельности ребенка в течение дня (ежедневно повторяющиеся) и их примерную последовательность. Этим «Календарь» направлен на помощь ребенку в организации своего дня – его автономия и самостоятельность разделяются со взрослыми при помощи выражения желаний и потребностей – и позволяет выступать активным субъектом режимных моментов, участвовать в планировании ближайших событий и своих повседневных действий [5].

Внутри «календарной системы» присутствует дифференциация изображений по их сложности; это позволяет придерживаться такого подхода, при котором учитывается степень образования ребенка. В

прикладной сфере разных стран, в том числе и в России, используются следующие типы календарей: предметный календарь, картинный календарь, календарь с изображениями, дополненными надписями. Предметный календарь состоит из натуральных и уменьшенных в масштабе предметов или их изображений – барельефных, рельефных, контурных. Картинный календарь всецело состоит из изображений, изображения указывают на виды деятельности и места, где происходит деятельность. Календарь, в котором изображение дополнено соответствующим словом, рассчитан на детей, уже умеющих читать и прошедших определенный этап обучения, является наиболее сложным типом методики [3].

К средствам воссоздания речи относится коммуникационный паспорт, больше применяемый за рубежом. Коммуникационный паспорт допустимо отнести к наиболее индивидуальным средствам альтернативного общения: его содержание – в каждом конкретном случае – формируется исходя из круга личных потребностей и желаний ребенка. То есть символы и обозначения, которые предстоит использовать ребенку, подбираются из расчета особенностей его индивидуальной жизни, частых просьб, повторяющихся действий и событий [16].

В коммуникационный паспорт в виде схематических обозначений заносится личная информация о повседневной жизни ребенка и его потребностях: состояние здоровья и возможные неприятные телесные ощущения, предпочитаемая еда, любимые игры, всевозможные нужды, симпатии, увлечения и иные сведения, которые составляют его персону и характер. Этим способом создается «персональный активный словарь», в котором отражены всевозможные ситуации и разнообразные аспекты жизни ребенка. Кроме индивидуального содержания коммуникационный паспорт имеет условие: его конструкция должна позволять ребенку указывать на нужный символ или рисунок в удобной для него форме. Паспорт может предусматривать и краткие ответы: «да», «нет». При использовании коммуникационного паспорта у детей появляется поле для контактов на базе персонального словаря, формируются дополнительные условия для сообщений о своем актуальном состоянии и обо всем, что связано с текущим моментом.

Как пишется в зарубежной литературе, коммуникационный паспорт позволяет ребенку ощущать роль собственной личности и внимание к своим потребностям, предоставляет ему возможность быть

правильно понятым. Взрослые, в свою очередь, могут верно воспринимать и верно соотносить свои действия с нуждами, чувствами и состоянием ребенка в конкретный момент времени [14].

Обогащение способов замещающей коммуникации на сегодняшний день происходит и за счет развития компьютерных технологий на базе современного высокотехнологичного оборудования. Некоторые компьютерные технологии и программы основаны на передаче сообщений в письменном виде и предназначены для детей, уже владеющих грамотой.

Для поддержания высокого темпа диалога и облегчения работы пользователя внутри компьютерных программ имеются две стратегии – сокращение и предсказание. (Обе стратегии очень близки по способам, по которым выстраивается коммуникация.) Сокращение позволяет пользователю писать одну-две первые буквы слова и нажать «пробел» (или другую клавишу), после этого компьютер самостоятельно дописывает слово. При предсказании компьютером по первым буквам предлагается окончание слова или следующее слово, подходящее по смыслу и контексту сообщения. Если предложенный вариант для этого случая неверный, пользователь продолжает вводить слово. При правильном варианте пользователь нажимает «пробел» (или другую клавишу) и далее переходит к следующему слову. Предлагаемые варианты основаны на частоте употребления слов: компьютером предлагаются слова, которые чаще всего использовались в предыдущих сеансах общения [9, с. 57].

Также за рубежом создана и востребована компьютерная программа *Dуnаvох*, которая предлагает набор фотографий, обозначающих определенное слово или фразу. При разработке этой программы воплощалась цель: не только сообщения людей (детей) с вербальными нарушениями о личных нуждах и состояниях, но и их включение в полноценное общение и, следовательно, повышение качества жизни [13]. Подчеркнем, что вне зависимости от средства альтернативной коммуникации, которое используется для помощи ребенку с ДЦП, он (ребенок) получает эффективные дополнительные способы для взаимодействия с другими людьми и для утверждения собственного «Я».

Теория и практика альтернативных способов общения в настоящее время развиваются интенсивно. Описанные в статье средства альтернативной коммуникации не исчерпывают все, что на сегодняшний день создано в этой области. Большое число людей

(детей), ограниченных в естественной коммуникации, и современная парадигма по введению каждого человека в социум формируют большой запрос на способы восстановления общения. То есть проблема нарушенной коммуникации имеет большое теоретическое и практическое значение и перспективы, расширяя поле для дальнейших исследований и прикладной работы в России и в других странах.

Значительное внимание теоретиков и практиков на сегодняшний день к средствам помощи для восстановления речи можно отнести к проявлениям гуманистических и широких развивающих установок в отношении детей с ДЦП. При использовании различных вспомогательных и альтернативных средств у ребенка расширяются возможности для связей с окружающим миром и обогащения психической сферы.

Продвижение науки и практики разных стран в идентичном направлении указывает на схожее понимание проблем нарушенной речи и на важность вопроса по ее восстановлению и компенсации с использованием естественных и альтернативных способов. При исследовании вопросов о формах речевых патологий и средствах коммуникации и с использованием компаративистского подхода корректно и обосновано следующее заключение: развитие теоретической и прикладной сферы России и зарубежья в настоящее время происходит таким образом, чтобы каждый ребенок с ДЦП мог получить помощь, адекватную состоянию его речевой сферы, установить взаимосвязи с окружающим миром и действовать в нем. Тем самым, в логике сопоставительного подхода для России (и других стран) возможен позитивный прогноз относительно функциональных возможностей при поражениях ЦНС. Под влияние современных установок в дефектологии и с участием инновационных методов у детей с ДЦП произойдут повышение качества их жизни и позитивные сдвиги по шкалам содержательности, объема и эмоционального комфорта в общении.

Также при решении проблем коммуникации у детей возрастут их личностные и социальные ресурсы, повысится мотивация к общению. Переход к более совершенным коммуникативным навыкам, в свою очередь, является основой для дальнейшего развития лексико-грамматических структур языка, определяет более успешную социализацию и позволяет детям с церебральным параличом утвердить себя в качестве автономной личности с индивидуальными чертами и персональными потребностями. Тем самым подтверждается

взаимосвязь между речью, способностью к коммуникации (в естественной или альтернативной форме), возможностью скомпенсировать и восстановить (в пределах патологии ЦНС и вспомогательных средств) нарушенный процесс общения и общим психическим развитием детей, имеющих поражения головного мозга и, в частности, с ДЦП.

Литература

1. Гусейнова А.А. Коррекционно-педагогическая работа по подготовке к школе детей с тяжелыми двигательными нарушениями: Авт. Дис. ... канд. пед. наук. - Махачкала, 2001.
2. Доронькина М.А. Необходимость развития альтернативной и дополнительной коммуникации в условиях реализации инклюзивного образования в современных государственных образовательных учреждениях: Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. «Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность». - Москва, 23-25 окт. 2019 г. / Гл. ред. С.В. Алехина. - М.: МГППУ, 2019. - 488 с.
3. Кузнецова О.А., Сергун В.В. Альтернативные системы коммуникации как формирование навыков общения у детей с детским церебральным параличом // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. - 2015. - № 9-3. - С. 102-105.
4. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. - М.: ИЦ «Академия», 2001. - 192 с.
5. Магутина А.А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы VI Междунар. науч. конф. - Уфа: Лето, 2015. - 112 с.
6. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. - М.: АРКТИ, 2019. - 368 с.
7. Симонова Т.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста с тяжелыми двигательными нарушениями // Вестник Череповецкого гос. ун-та. - 2009. - № 5. - С. 141-150.
8. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП: алалия, дизартрия, ОНР. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2020. - 320 с.
9. Течнер С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра. - М.: Тервинф, 2017. - 432 с.
10. Фрумкина Р. М. Психолингвистика. - М.: ИЦ «Академи», 2006. - 320 с.
11. Щипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. - СПб.: Дидактика Плюс; М.: Инст. общегуманит. исслед., 2001. - 272 с.
12. Шумилова Т.В. Речевой практикум как одна из форм работы учителя-логопеда по формированию коммуникативных функций речи у детей с ОВЗ / IV Междунар. науч.-практ. конф. «Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики» / Гл. ред. С.В. Алехина. - М.: МГППУ, 2017. - 512 с.
13. Augmentative and Alternative Communication (AAC) for Cerebral Palsy [электронный ресурс]. - URL: <http://www.cerebralpalsysymptoms.com/cerebral-palsy/augmentative-alternative-communication> (дата обращения: 16.01.2019).

14. Communication Passport Template. A Scope guide to making communication passports. [Электрон. ресурс]. - URL: http://www.cen.scot.nhs.uk/wp-content/uploads/sites/24/2017/02/Scope_communication_passport.pdf (дата обращения: 11.07.2017).
15. Dobór metod dla użytkownika AAC. [Электрон. ресурс]. - URL: <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/logopedia/dobor-metod-dla-uzytownika-aac/> (дата обращения: 30.01.2019).
16. Inclusive Education: Students with Cerebral Palsy Learning Exceptionalities. [Электрон. ресурс]. - URL: <https://storify.com/katsimp/cerebral-palsy-learning-exceptionalities> (дата обращения: 07.04.2017).
17. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna- Przewodnik- Warszawa 2010. [Электрон. ресурс]. - URL: <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf> (дата обращения: 04.07.2017).
18. Mieszkwicz M. Metody komunikacji wspomagającej i alternatywnej. [Электрон. ресурс]. - URL: <http://poradnik-logopedyczny.pl/komunikacja-alternatywna/komunikacja-alternatywna/235/metody-komunikacji.html> (дата обращения: 31.01.2019).
19. Personal Communication Passports template [электронный ресурс]. - URL: <https://www.portage.org.uk/resources/personal-communication-passports-template> (дата обращения: 20.01.2019).
20. The inclusion of children with cerebral palsy – including hemiplegia – in early years settings [электронный ресурс]. - URL: <http://www.hemihelp.org.uk/files/inclusion.pdf> (дата обращения: 20.01.2019).

Автор публикации

Шевелева Дария Евгеньевна, педагог-психолог, свободный исследователь.
E-mail: dsheveleva@yandex.ru.

PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY BY USING COMMUNICATION – TWO APPROACHES AND BEST PRACTICES OF VARIOUS COUNTRIES

Sheveleva D., educational psychologist, free researcher. E-mail: dsheveleva@yandex.ru.

***Abstract.** The article shows the value of speech for general psychological development of children. The article also describes pathological consequences, which children with cerebral palsy have because of dysarthria. The authors analyze two approaches to rehabilitation of communication, present technologies to replace communication, which compensate for impaired speech and expand verbal skills. According to the comparative approach, the problem status in Russian and abroad are analyzed.*

***Key words:** children with cerebral palsy, disorders of speech, communication, personal and social development, correction of speech, auxiliary and alternative means of communication, individual approach.*

References

1. Guseinova A. Correctional and pedagogical work to prepare children with severe motor impairments for school: Auth. Diss. ... cand. ped. Sciences. - Makhachkala, 2001.
2. Doronkina M. The need to develop alternative and additional communication in the context of the implementation of inclusive education in modern state educational institutions / V International scientific and practical conference «Inclusive education: continuity and tradition», Moscow, October 23-25, 2019) / Ch. ed. S. Alekhina. - M.: MGPPU, 2019. - 488 p.
3. Kuznetsova O., Sergun V. Alternative communication systems as the formation of communication skills in children with cerebral palsy // Fundamental and applied research in the modern world. - 2015. - № 9-3. - P. 102-105.
4. Levchenko I., Prikhodko O. Technologies of teaching and upbringing of children with musculoskeletal disorders. - M.: Publishing Center «Academy», 2001. - 192 p.
5. Magutina A. Alternative means of communication used in correctional work with non-speaking children // Actual problems of modern pedagogy: Materials of the VI International. Scientific. conf. - Ufa: Summer, 2015. - 112 p.
6. Organization of the PMPK system in the context of the development of inclusive education / Ed. by M. Semago, N. Semago. - Moscow: ARKTI, 2019. - 368 p.
7. Simonova T. Peculiarities of mental development of preschool children with severe motor impairments // Bulletin of the Cherepovets State University. - 2009. - № 5. - P. 141-150.
8. Smirnova I. Speech therapy diagnostics, correction and prevention of speech disorders in preschoolers with cerebral palsy: alalia, dysarthria. - SPb.: DETSTVO-PRESS, 2020. - 320 p.
9. Techner S., Martinsen H. Introduction to Alternative and Complementary Communication: Gestures and Graphic Symbols for People with Motor, Intellectual and Autism Spectrum Disorders. - M.: Terevinf, 2017. - 432 p.
10. Frumkina R. Psycholinguistics. - M.: Publishing Center «Academi», 2006. - 320 p.
11. Shchiptitsyna L., Mamaichuk I. Cerebral palsy. - SPb.: Didactics Plus; M.: Institute of General Humanities Research. 2001. - 272 p.
12. Shumilova T. Speech workshop as one of the forms of speech therapist's work on the formation of the communicative functions of speech in children with disabilities / IV International Scientific and Practical Conference «Inclusive Education: Continuity of Inclusive Culture and Practice» / Ch. ed. by S. Alekhina. - Moscow: MGPPU, 2017. - 512 p.
13. Augmentative and Alternative Communication (AAC) for Cerebral Palsy. [Electronic resource]. - URL: <http://www.cerebralsymptoms.com/cerebral-palsy/augmentative-alternative-communication> (access date: 01.16.2019).
14. Communication Passport Template. A Scope guide to making communication passports. [Electronic resource]. - URL: http://www.cen.scot.nhs.uk/wp-content/uploads/sites/24/2017/02/Scope_communication_passport.pdf (date of treatment: 07.11.2017).
15. Dobór metod dla użytkownika AAC. [Electronic resource]. - URL: <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/logopedia/dobor-metod-dla-uzytownika-aac/> (access date: 30.01.2019).
16. Inclusive Education: Students with Cerebral Palsy Learning Exceptionalities. [Electronic resource]. - URL: <https://storify.com/katsimp/cerebral-palsy-learning-exceptionalities> (access date: 07.04.2017).

17. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna- Przewodnik- Warszawa 2010. [Electronic resource] // URL: <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf> (date appeal: 04.07.2017).
18. Mieszkwicz M. Metody komunikacji wspomagającej i alternatywnej. [Electronic resource]. - URL: <http://poradnik-logopedyczny.pl/komunikacja-alternatywna/komunikacja-alternatywna/235/metody-komunikacji.html>.
19. Personal Communication Passports template. [Electronic resource]. - URL: <https://www.portage.org.uk/resources/personal-communication-passports-template> (date of access: 01.20.2019).
20. The inclusion of children with cerebral palsy - including hemiplegia - in early years settings. [Electronic resource]. - URL: <http://www.hemihelp.org.uk/files/inclusion.pdf> (date of access: 20.01.2019).

Дата поступления: 23.11.2021.

УДК 159.9 (316.6)

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ
В СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

В.Я. Зедгенидзе¹, Е.И. Поликарпова²

ГБОУ «Школа № 1357 «На Братиславской», г. Москва¹

ГБОУ «Школа им. Артёма Боровика», г. Москва²

***Аннотация.** В данной статье рассматривается важность обеспечения преемственности целей и задач при организации целенаправленной коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья (далее - ОВЗ) и испытывающими трудности в обучении и воспитании в условиях инклюзивной практики.*

Актуальность темы связана с тем, что реализуемая в отечественном образовании инклюзивная практика требует индивидуализации программного содержания по всем линиям развития обучающихся с особыми образовательными потребностями (далее - ООП). Этого можно достичь посредством разработки модульных развивающих программ, направленных на формирование, своевременную коррекцию и развитие тех или иных качеств, навыков, умений, способствующих успешному освоению детьми образовательных программ дошкольного и школьного уровней образования. В статье обозначена проблема обеспечения преемственности целей и задач программного содержания на примере модуля, предполагающего развитие у дошкольников социально-коммуникативных навыков, раскрытие у них коммуникативного потенциала с учетом возрастных особенностей развития.

***Ключевые слова:** социально-коммуникативное развитие, социально-коммуникативные навыки, социальная ситуация развития, «зона ближайшего развития», программа коррекционно-развивающих занятий.*

Психологи считают, что одним из основных условий психофизического развития человека является его способность налаживать коммуникацию с окружающим социумом. По их мнению, формирование навыков общения, умения эффективно взаимодействовать в различных ситуациях с помощью речи и других способов коммуникации надо начинать с раннего детства, так как социально-коммуникативные качества и навыки являются не только важнейшим фактором становления личности, но и ведущим видом деятельности, направленным на познание и оценку самого себя и

окружающего мира. Уже в дошкольной группе, куда попадает ребенок из семьи, степень его коммуникабельности, общительности, умения эффективно выстраивать взаимоотношения с другими взрослыми и сверстниками становится показателем эмоционального благополучия и успешности. Зачастую выстраивание взаимоотношений ребенка в группе сверстников может складываться неблагоприятно. Чаще всего это наблюдается у детей с особыми образовательными потребностями, которые проявляются в несоответствии возможностей ребенка общепринятым социальным ожиданиям, принятым образовательным нормативам успешности, установленным нормам поведения и общения, что свидетельствует об ограничении его определенных возможностей. Как показывает практика, у детей с ООП часто отмечаются низкий уровень социально-коммуникативного развития, социометрический статус, возникают проблемы в согласовании своих действий с партнерами, имеются трудности в разрешении конфликтов, наблюдаются замкнутость и необщительность, нарушена ориентировка в системе социальных норм и правил. Дети не всегда имеют четкие представления о социальных ролях и отношениях. У них страдают произвольная регуляция поведения и деятельность. Неумение контролировать свои действия и предвидеть их последствия часто приводит к нарушению дисциплины и эмоциональной нестабильности. Дети нередко проявляют неуверенность в себе, не всегда адекватно оценивают себя и свои поступки. У них появляются повышенная тревожность, нежелание общаться с окружающими, враждебность, отгороженность, агрессивность, снижается активность. Несформированность социальной потребности в общении с другими людьми приводит к неумению понимать чувства других людей и сопереживать им.

При поступлении таких детей в дошкольную или школьную образовательную организацию возникает необходимость создания для них необходимых условий воспитания и обучения, которые бы удовлетворили их особые образовательные потребности для успешного усвоения программы в соответствии с возрастом.

Сегодня не только на дошкольном, но и на всех уровнях школьного образования образовательная организация (*п. 6 ст. 28 ФЗ «Об образовании в РФ»*) обязана обеспечить реализацию в полном объеме образовательных программ в соответствии с психофизическими особенностями, склонностями, способностями, интересами и потребностями обучающихся. В их числе и дети с

проблемами в социальном развитии, с нарушением коммуникации. Психолого-педагогическая помощь данной категории детей оказывается соответствующими специалистами: педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, социальным педагогом, тьютором, ассистентом.

Основанием для получения психолого-педагогической помощи являются рекомендации Центральной психолого-медико-педагогической комиссии, которая определяет образовательный маршрут в виде соответствующей образовательной программы – адаптированной или основной (АООП, ООП). Для специалистов, осуществляющих коррекционно-развивающую работу в рамках рекомендованной программы, обозначены основные направления их деятельности. Эти направления включают как социальную адаптацию детей с ОВЗ путем включения их в образовательную среду, так и организацию психолого-педагогического сопровождения детей с трудностями в освоении основной образовательной программы. Данная работа осуществляется, как правило, в форме коррекционно-развивающих занятий со специалистами. Прежде, чем приступить к практической работе с ребенком, специалисты в соответствии с выявленными на комиссии ЦПМПК дефицитами и на основе рекомендованных направлений коррекционной работы составляют индивидуальную программу коррекционно-развивающих занятий. При реализации рабочей программы учитываются особенности психофизического развития обучающихся, состояние их здоровья, наличие необходимых психолого-педагогических условий.

При разработке программы важно соблюсти принцип преемственности в определении целей, задач коррекционно-развивающей работы, программного содержания, опираясь на научные знания педагогики и психологии. В данной статье преемственность целей и задач в рамках реализации программного содержания коррекционно-развивающих занятий прослеживается на примере рабочей программы педагога-психолога по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста. Целью данной программы является формирование и развитие у детей необходимых социальных и коммуникативных навыков, позволяющих им адаптироваться в различной социальной среде и быть успешными в общении и деятельности.

Разработка модульной программы коррекционно-развивающих занятий по данному направлению осуществляется в соответствии с

определенными требованиями к ее структуре с обязательным включением календарно-тематического планирования (для разных возрастных периодов), составленного на основе различных индивидуально-коллективных (*коммуникативных*) методов и приемов работы, дидактических средств, таких как: ролевые, дидактические игры и игротренинги, взаимосвязанные игровые коммуникативные ситуации, задания, упражнения, изотехники, сказкотерапия, использование графических средств изображений и т.д.

В каждом тематическом блоке программы педагогу-психологу важно учитывать педагогические принципы обучения и воспитания, такие как: «переход от простого к сложному», «системность», «последовательность» и др. При подготовке к занятиям, организации и проведении игр и упражнений целесообразно:

- продумывать содержание и способ подачи инструкции;
- интонационно-выразительно окрашивать свою речь;
- прогнозировать возможные реакции детей на установленные правила и условия игры или упражнения;
- поддерживать коммуникативную инициативу и самостоятельность детей в разных видах активности;
- создавать на занятиях позитивную доброжелательную атмосферу общения между детьми.

Особое внимание надо уделить подбору видов детской деятельности на занятиях и развивающему материалу, который бы стимулировал речевую активность детей, мотивировал их общение, совместные действия со сверстниками.

При проведении коррекционно-развивающих занятий с детьми с особыми образовательными потребностями, имеющими недостаточность социально-коммуникативного развития, следует учитывать характерные особенности возраста. Так, **в младшем возрасте (3-4 года)** приоритетной позицией является позиция «Я сам!». В 3 года ребенок идентифицирует себя с представителями своего пола; дифференцирует других людей по полу и возрасту. Дошкольник успешно начинает овладевать навыками самообслуживания. Накапливается определенный запас представлений о разнообразных свойствах предметов, явлений окружающей действительности и о самом себе. В этом возрасте ребенок начинает активно вступать в общение со сверстниками. Главным средством общения является речь.

В младшем дошкольном возрасте развитие коммуникативных навыков включает формирование и развитие:

- образа «Я», позитивного отношения к себе (самопринятие, осознание своих достоинств и возможностей, адекватная самооценка), чуткость и доверие по отношению к другим;

- социально-нравственных качеств: самостоятельности, доброты, доброжелательности, дружелюбия, умения сопереживать, быть отзывчивым;

- доброжелательного отношения друг к другу, умения общаться спокойно, без крика, опыта правильной оценки хороших и плохих поступков;

- воспитания вежливости: здороваться, прощаться, благодарить за помощь;

- умения жить дружно, помогать друг другу, соблюдать правила организованного поведения в группе, дошкольной организации (не бегать, не шуметь, не толкаться, не отнимать игрушки, не ссориться и т.д.);

- способности считаться не только со своими желаниями и чувствами, но и с чувствами других детей;

- интереса к различным видам игр и игровых навыков: самостоятельности в выборе игр и роли, умения соблюдать элементарные правила поведения (не отнимать игрушки, не толкать друг друга, не ломать постройки), умения взаимодействовать друг с другом в совместной игре, не мешать сверстнику.

В этом возрасте особое внимание следует уделять развитию эмоционально-выразительных средств, так как они недостаточно развиты, что осложняет овладение навыками коммуникативной деятельности.

В среднем возрасте (4-5 лет) при условии, что на предыдущем возрастном этапе ребенок освоил и приобрел необходимые навыки, развитие социальных и коммуникативных навыков направлено на формирование и развитие:

- личностного отношения ребенка к соблюдению (и нарушению) моральных норм, социально-нравственных качеств: самостоятельности, доброты, доброжелательности, дружелюбия;

- осознание своего реального «Я», повышение самооценки;

- навыков общения в различных жизненных ситуациях и адекватной оценочной деятельности, направленной на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей;

- навыков самоконтроля, предпосылок произвольного поведения.

Необходимыми компонентами, составляющими основу коммуникативного развития детей **старшего дошкольного возраста (5-7 лет)**, является конструктивное общение и взаимодействие в совместной деятельности. Ребенок должен овладеть всем арсеналом коммуникативных навыков для успешного обучения ребёнка в школе.

Задачами программы коррекционно-развивающих занятий с детьми с особыми образовательными потребностями в возрасте 5-7 лет являются:

- развивать игровую деятельность детей, умение принимать и соблюдать игровые правила, а также правила взаимодействия в игре;

- научить ребенка в ситуации общения со сверстниками и взрослыми соблюдать социальные нормы и правила (уступать, не драться, договариваться, мириться и т.д.);

- научить детей в ситуации совместной игры просить у партнера игрушки, выполнять определенное действие, согласовывать тему игры, распределять роли, согласовывать последовательность совместных действий;

- развивать способность осуществлять выбор способов общения, адекватных ситуациям;

- научить ребенка различным способам общения: вербальное, невербальное, диалоговое, привлечение помощи, организация детей к реализации своего замысла;

- развивать способность учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства, в том числе чувство веры в себя;

- научить детей осуществлять выбор способов общения адекватно ситуации.

Планируя коррекционно-развивающие занятия, педагог-психолог должен ставить конкретные задачи и устанавливать срок для достижения результата. При этом важно предусмотреть логику формирования, развития или коррекции тех или иных навыков, умений, качеств в соответствии с возрастными особенностями детей и «зоной ближайшего развития», где принцип развития рассматривается как движение от зоны актуального к зоне их возможного развития (Л.С. Выготский). Под актуальным развитием понимают начало, отправную точку, определенное качество, навык, проявляемые ребенком без вмешательства взрослого, а зона возможного развития –

это «целевой ориентир», который ребенок способен продемонстрировать на этапе завершения коррекционной работы или в старшем возрасте при правильном педагогическом воздействии и в созданных оптимальных условиях.

В рабочей программе механизм развития социально-коммуникативных навыков должен предполагать постепенное динамическое движение: от имеющегося навыка через усвоение очередного умения – к закреплению сформированного умения и превращению его в очередной навык. При этом педагог-психолог должен предусмотреть распределение педагогического взаимодействия таким образом, чтобы у ребенка произошел переход от умения к навыку, от осознания к автоматизации навыка.

Показателями реализации рабочей программы коррекционно-развивающих занятий могут служить достигнутые результаты в социально-коммуникативном развитии ребенка. Это проявление таких качеств, как произвольность, самооценка, усвоение социально-нравственных ценностей. Если произошел переход социальных, внешних по отношению к ребенку нравственных требований в его «внутренние этические инстанции» (Л.С. Выготский), то ребенок начинает различать те или иные ситуации общения, понимать состояние других людей и на основе этого адекватно и правильно выстраивать свое поведение. В период пребывания ребенка в дошкольной организации можно наблюдать, как усвоенные в ходе психолого-педагогического воздействия нормы поведения отражаются на процессе общения ребенка со сверстниками и взрослыми, определяют характер этого общения.

Таким образом, развитие социально-коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями необходимо рассматривать не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия, но и как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни. Преемственность целей и задач, учет закономерностей возрастного развития, системность и последовательность в осуществлении педагогического воздействия позволяют достигать реальных положительных результатов, позволяющих детям успешнее осваивать образовательную программу на этапе дошкольного детства.

Литература

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. - М.: Мозаика-Синтез, 2011. - 144 с.
2. Князева О. Новое направление в дошкольном образовании - развитие социальной компетентности дошкольников // Дошкольное образование. - 1998. - № 9.
3. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста // Ж-л «Детский сад от А до Я». - 2004. - № 5.
4. Колпакова Н. Развитие эмоционально-нравственной сферы и навыков общения у детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. - 1999. - № 10.
5. Осипова Т.В. Социально-педагогическая деятельность по формированию социальных навыков у детей дошкольного возраста с ЗПП // Молодой ученый. - 2015. - № 2. - С. 547-549.

Авторы публикации

Зедгенидзе Валентина Яковлевна, педагог-психолог ГБОУ «Школа № 1357 «На Братиславской», г. Москва. E-mail: zedga58@mail.ru.

Поликарпова Екатерина Игоревна, педагог-психолог ГБОУ «Школа им. Артёма Боровика», г. Москва. E-mail: teach32@school1562.com.

CONTINUITY OF GOALS AND OBJECTIVES IN THE SOCIAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Zedgenidze V., educational psychologist, School № 1357 «On Bratislavskaya», Moscow. E-mail: zedga58@mail.ru.

Polikarpova E., teacher-psychologist, Artyom Borovik School, Moscow. E-mail: teach32@school1562.com.

***Abstract.** This article discusses the importance of ensuring continuity of goals and objectives in the organization of targeted correctional and developmental work with preschool children with special health opportunities (hereinafter, HIA) and those experiencing difficulties in learning and upbringing doing an inclusive practice.*

The relevance of the topic is related to the fact that the inclusive practice implemented in the education system of Russia requires individualization of the program content along all lines of development of students with special educational needs (hereinafter referred to as OOP). This can be achieved through the development of modular educational programs aimed at the formation, timely correction and development of certain qualities, skills, abilities that contribute to the successful development of children's educational programs of preschool and school levels of studies. The article outlines the problem of ensuring the continuity of goals and objectives of the curricula on the example of a module involving the development of preschool children's social and communicative skills, the disclosure of their communicative potential, taking into account age-specific development.

***Key words:** social and communicative development, social and communicative skills, social situation of development, «zone of immediate development» program of correctional and developmental classes.*

References

1. Inclusive practice in preschool education: a reference guide for teachers of preschool facilities / Eds. T. Volosovets, E. Kutepova. - M.: Mozaika-Sintez, 2011. - 144 p.
2. Knyazeva O. A new trend in preschool education - development of social competence of preschool children // *Preschool Education*. - 1998. - № 9.
3. Kolomyichenko L. Concept and programme for the social development of preschool children // «*Kindergarten from A to Z*» magazine. - 2004. - № 5.
4. Kolpakova N. Development of emotional and moral sphere and communication skills of senior preschool children // *Nursery Education*. - 1999. - № 10.
5. Osipova T. Social and pedagogical activities on the formation of social skills in preschool children with the cognitive delays // *Young Researcher*. - 2015. - № 2. - P. 547-549.

Дата поступления: 24.11.2021.

УДК 376

**ИДЕИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО
ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ШКОЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ
ДЕТЕЙ С ЗПР****Д.А. Якушева**

ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва

***Аннотация.** В статье обобщаются теоретические идеи, касающиеся реализации индивидуального и индивидуально-дифференцированного подходов к подготовке к школе дошкольников с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, индивидуальный подход, дифференцированный подход, формирование готовности к школе.*

Задержка психического развития (ЗПР) у детей является сложным нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической, психологической и физической деятельности. Однако одной из причин снижения продуктивности усвоения учебного материала выступает отсутствие или крайне недостаточный уровень интереса к познанию. В специальной психологии и педагогике последних десятилетий уделялось пристальное внимание вопросам изучения, обучения и развития детей с ЗПР (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, В.Л. Подобед, У.В. Ульяenkova, С.Г. Шевченко, Н.А. Цыпина и др.). В результате проведенных исследований была получена система данных о психологических особенностях этих детей.

Проблема формирования школьной зрелости исследовалась Г.И. Щукиной, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Н.Г. Морозовой и другими. У детей с ЗПР отмечаются неустойчивость внимания, повышенная возбудимость и быстрая утомляемость, вследствие чего их познавательная деятельность находится на уровне ниже, чем у здоровых детей; отстают в развитии все виды мышления, особенно словесно-логическое.

В связи с этим необходимо в большей степени поддерживать детей исследуемой категории на протяжении всего периода обучения.

Обращая внимание на позицию А.Н. Леонтьева, стоит отметить, что рассматриваемая зрелость постепенно формируется на уровне познавательной деятельности, просто так обладать ею не удастся. В связи с этим необходимо уделять акцентное внимание структуре деятельности, в которую вовлечены дети исследуемой возрастной категории. Изменчивость форм, да и ее полная оптимизация в рамках образовательного процесса могут оказывать положительное влияние на успехи в учебе, чем также активно способствуют идеи, касающиеся раздельного (дифференцированного) обучения.

С учетом вышеизложенного стоит определить основные цели обучения с учетом следующих аспектов:

- Основной целью дифференцированного обучения с учетом психолого-педагогических факторов является проведение индивидуального обучения, позволяющего выявить склонности, интересы, потребности школьников по отдельности.

- Основной целью дифференцированного обучения с учетом социальных факторов является проведение обучения с целью формирования в дальнейшем интеллектуального, профессионального общества с учетом оптимального всестороннего развития члена современного социума.

Обращая внимание на детей с задержкой психического развития, стоит отметить, что каждый из детей, относящихся к данной категории, должен в обязательном порядке обучаться с учетом дифференциации образовательного процесса, предусматривающей индивидуальный подход. Преимущество дифференцированного образовательного процесса позволит разделить детей в зависимости от их характерных особенностей: пола, возраста, потребностей, нарушений и т.д. Использование индивидуальной работы в рамках вышеуказанного подхода необходимо для создания благоприятных условий для обучения и развития детей с учетом их индивидуальных особенностей.

Таким образом, в группе могут находиться дети, имеющие одинаковый диагноз, но различные формы его проявления. С учетом их особенностей образовательный процесс будет основан на дифференциации обучения в рамках формирования определенных микрогрупп, с которыми будет вестись различная коррекционная работа в зависимости от содержания, объемов, темпа преподавания учебного материала и пр.

Объект исследования: индивидуально-дифференцированный подход к обучению детей с ЗПР.

Предмет исследования: особенности формирования школьной зрелости у детей дошкольного возраста ЗПР на основе индивидуально-дифференцированного подхода.

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и предоставить направления коррекционной работы по формированию школьной зрелости у детей дошкольного возраста ЗПР с учетом индивидуально-дифференцированного подхода.

Индивидуализация – это осуществление принципа индивидуального подхода, организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ребенка.

Далее рассмотрим описание групп детей с ЗПР по А.И. Коробейникову и Н.В. Бабкиной.

Итак, рассмотрим *группу А*, в которой находятся дети с задержкой психического развития, проявляющейся в сложностях произвольной регуляции в рамках поведенческой деятельности, а также с учетом признаков социально-эмоциональной незрелости. Такие отклонения не позволяют в полной мере активизировать познавательную деятельность. У данной категории детей довольно часто наблюдается выраженная дисфункция в различных проявлениях: зрительного, пространственного и иного характера, а также актуальна неустойчивость к эмоционально-психологическим нагрузкам, что является результатом сниженной умственной работоспособности. Для данной категории детей довольно типично отсутствие возможности овладеть определенными знаниями в рамках образовательных предметов - и это даже несмотря на то, что интеллектуальное развитие таких детей находится в приблизительной возрастной норме. В связи с этим необходима организационная и мотивационная помощь со стороны педагога, что позволяет активизировать их интеллект. Данные качества являются тем преимуществом, которое способно исключить влияние легких нарушений в связи с ЗПР в рамках образовательного процесса, что говорит о благоприятном прогнозе образовательного характера для исследуемой категории детей.

Далее стоит рассмотреть *группу В*, которую составляют дети с задержкой психического развития, проявляющегося в сложностях произвольной регуляции, когнитивной составляющей, аффективном поведении, слабой умственной работоспособности. У рассматриваемой категории детей уровень самоконтроля и саморегуляции находится

ниже нормы, которая положена в их возрасте. На образовательную продуктивность в большей степени влияют: привлекательность выполняемого задания, эмоциональное состояние, уровень сложности выполняемой работы. Важно отметить, что для таких детей вызывает затруднение и социальное взаимодействие с окружением, основой всему этому является неспособность полноценного усваивания и использования средств социальных коммуникаций. В связи с этим стоит отметить, что рассматриваемая категория детей имеет проблемы и с социальным развитием.

И, наконец, необходимо рассмотреть *группу С*, которую составляют дети с задержкой психического развития, проявляющегося в несоответствии интеллектуальных способностей возрастной норме, которые выражены в недоразвитости мыслительной деятельности, что позволяет приблизить данные отклонения к легкой умственной отсталости, недостаточности центральной нервной системы. Присущие им особенности естественным образом оказывают негативное влияние на нормальное развитие, существенно снижают уровень продуктивности в познавательной деятельности. В связи с этим необходимо оказание помощи даже на начальном этапе самоконтроля, саморегуляции, при выполнении заданий, которые предусматривают поэтапную работу. Дети данной категории не могут самостоятельно справиться с заданной им работой, имеют более выраженные сложности в социальном развитии, нежели у предыдущей группы. Есть сложность в коммуникации со сверстниками, в социально-предметной среде. В связи с вышеуказанными особенностями данной категории детей необходимы грамотная структуризация и организация образовательного процесса с учетом их специфических потребностей.

С учетом вышеуказанных групп детей необходимо определить основной инструментарий дифференцированно-индивидуального подхода в цикличном обучении:

- проведение систематической работы в отношении каждого ребенка с целью его лучшего изучения;
- построение планов по педагогической работе с каждым ребенком из вышепредставленных групп;
- определение с наиболее эффективными методами и приемами обучения детей;
- аналитическая работа в отношении имеющихся результатов (их сравнение с предыдущими);

- выделение последующих задач в рамках педагогической деятельности.

Образование детей, особенно имеющих задержку психического развития, должно строиться на индивидуальном подходе, что является своеобразным «толчком» для развития гармонично-сформированной личности, чувствующей себя индивидуальной единицей.

Реализация вышеуказанного подхода не может иметь место без дифференциации образовательного процесса.

Рассматривая дифференциацию, необходимо понимать, что данный процесс предусматривает разделение чего-то общего на составные части.

В настоящее время понятие «дифференциация образования» никак не отражено в современной психолого-педагогической литературе. В связи с этим многие ученые из данной области трактуют его по-разному. Например, для некоторых характерна позиция, которая касается сути вышеуказанного термина, состоящей в учете индивидуальных особенностей детей в рамках взаимодействия педагога и обучающегося. По мнению М.Н. Шахмаева, процесс учебно-воспитательного характера, осуществляемый с учетом индивидуальных особенностей, называется «дифференцированным», как и образование, которое он предусматривает. Что касается индивидуальных особенностей, то ими являются те присущие им характеристики, на основании которых будет актуально деление по группам.

Изучая психолого-педагогическую, методическую, дидактическую литературу, стоит выделить основные типы дифференцированного образовательного процесса: профильный и уровневый.

А.В. Хуторской, говоря об уровневом типе дифференциации, предусматривает возможность школьников самостоятельно выбирать уровень усвояемости, углубленности и сложности обучения. Важно понимать, что практически в каждом учебном заведении (школе) есть рассматриваемый тип образования.

На сегодняшний день существует несколько методик осуществления исследуемого образования. Так, Н.П. Грузик является автором внутрипредметной дифференциации; автором уровневой дифференциации, основанной на результатах, является В.В. Фирсов. Стоит также отметить И.В. Закатову, которой принадлежит дифференциация культурно-воспитывающего характера. Важно понимать, что индивидуальный подход в обучении и развитии детей с

задержкой психического развития предусматривает регулярное, динамичное осуществление педагогической деятельности с учетом изменчивости условий, освоенных навыков, умений, проявленных интересов, склонностей, что является основой изменения образовательного подхода к ребенку (меняются цели, задачи, приемы). В связи с этим необходимо уделять значительное внимание оценке перспективы педагогической работы с каждым ребенком.

На основании вышеизложенного стоит отметить, что дифференциация - есть принцип деления детей на группы в рамках осуществления индивидуального подхода к их воспитанию, образованию, развитию. Важно уделять значительное внимание особенностям детей, чтобы сформировать верную систему учебного процесса с учетом психолого-педагогических приемов, способов. В связи с этим стоит вышеуказанную дифференциацию охарактеризовать как систему педагогической направленности, позволяющей разделить учебный материал в зависимости от предмета, сложности с учетом индивидуальных особенностей каждого школьника.

В подготовительный период к школе в рамках индивидуально-дифференцированного подхода необходимо формировать у детей с ЗПР мотивационную составляющую выполнения заданий педагога и посещения школьных занятий. В связи с этим педагогом должна быть выстроена грамотная работа по образованию и воспитанию детей исследуемой категории, ведь успех ребенка, как и вера в себя, – есть основа активно сформированной личности.

В рамках процесса формирования готовности к школе необходимо уделять достаточное внимание коррекционной работе, способствующей всестороннему развитию личности (физическому, эстетическому, психологическому, нравственному и т.д.).

Нельзя не обращать внимание на коррекционную работу, осуществляемую в зависимости от особенностей детей, развития их познавательной, мыслительной, интеллектуальной составляющих, необходимых для эффективного усвоения знаний и умений в рамках программного образовательного процесса.

При этом с учетом индивидуально-дифференцированного подхода структура предшкольной подготовки включает: учебный блок; блок совместной деятельности взрослого с детьми; блок самостоятельной деятельности детей и представляет собой целенаправленный организованный социальный процесс обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста, выполняющий

функцию социального контроля над состоянием физического, психологического, интеллектуального развития детей перед поступлением в школу, что позволяет сфокусировать внимание на детях, имеющих задержку психического развития.

Литература

1. Бабкина Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе. [Текст] / Н.В. Бабкина. - М.: Дошкольное воспитание и развитие, 2006. - 144 с.
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. [Текст]: Учебное пос. / Л.Н. Блинова. - М.: НЦ ЭНАС, 2001. - 136 с.
3. Борякова Н.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. [Текст] / Н.Ю. Борякова, М.А. Касицына. - М.: В. Секачѳв, 2007. - 78 с.
4. Бугрименко Е.А. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. [Текст] / Е.А. Бугрименко, А.Л. Венгер. – Томск: Пеленг, 2002. - 127 с.
5. Дробинская А.О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь / А.О. Дробинская. - М.: Школьная пресса, 2015. - 96 с.
6. Екжанова Е.А. Методика исследования готовности к школьному обучению. [Текст] / Е.А. Екжанова. - М.: КАРО, 2007. - 80 с.
7. Коробейников И.А. От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2016. - № 1. – С. 20-23.

Автор публикации

Якушева Дарья Андреевна, магистрант дефектологического факультета МПГУ; учитель-дефектолог ГБОУ «Школа № 1420». E-mail: d.egorova20@mail.ru.

IDEAS OF AN INDIVIDUALLY-DIFFERENTIATED APPROACH TO THE FORMATION OF SCHOOL MATURITY OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Yakusheva D., Master's degree, MSGU (Defectology Faculty); teacher-defectologist, School № 1420, Moscow. E-mail: d.egorova20@mail.ru.

***Abstract.** The article summarizes the theoretical ideas concerning the implementation of individual and individually differentiated approaches to getting preschoolers with mental retardation ready for school.*

***Key words:** mental retardation, individual approach, differentiated approach, formation of readiness for school.*

References

1. Babkina N. Assessment of the psychological readiness of children for school. [Text] / N. Babkina - M.: Preschool education and development, 2006. - 144 p.

2. Blinova L. Diagnostics and correction in the education of children with mental retardation. [Text]: Textbook. / L. Blinova. - M.: NTs ENAS Publishing House, 2001. - 136 p.
3. Boryakova N. Correctional and pedagogical work in kindergarten for children with mental retardation. [Text] / N. Boryakova, M. Kasitsyna - M.: V. Sekachev, 2007. - 78 p.
4. Bugrimenko E. Children's readiness for school. Diagnostics of mental development and correction of its unfavorable variants. [Text] / E. Bugrimenko, A. Venger. - Tomsk: Peleng, 2002. - 127 p.
5. Drobinskaya A. A child with mental retardation: understanding to help / A. Drobinskaya. - M.: Shkolnaya pressa, 2015. - 96 p.
6. Ekzhanova E. Methods of researching readiness for school education. [Text] / E. Ekzhanova - M.: KARO, 2007. - 80 p.
7. Korobeynikov I. From options for the development of children with mental retardation to educational routes / I. Korobeinikov, N. Babkina // Education and training of children with developmental disorders. - 2016. - № 1. - 20-23 p.

Дата поступления: 25.10.2021.

УДК 376.3

**МОРФЕМНЫЕ КУБИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ЯЗЫКОВОЙ ИНТУИЦИИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: МЕТОДИКА КОРРЕКЦИОННО-
РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ**

Н.В. Микляева

Институт детства ГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва

***Аннотация.** В статье описываются история создания морфемных кубиков, требования к изготовлению комплекта, обобщается методика коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими речевые нарушения и затруднения в развитии языковой способности.*

***Ключевые слова:** морфемные кубики, демонстрационный материал, действия по аналогии, морфемные обобщения, лингвистическая интуиция, стадии и этапы коррекционно-развивающей работы.*

История создания кубиков и требования к изготовлению демонстрационного материала

Морфемные кубики используются для формирования морфемных обобщений и противопоставлений, отработки навыков морфемного анализа и синтеза в процессе развития языковой способности и интуиции обучающихся детских садов и начальных школ, имеющих общее или системное недоразвитие речи. Имеют Свидетельство Международного Агентства защиты авторских прав при ЮНЕСКО о регистрации права интеллектуальной собственности как «Комплект морфемных кубиков для формирования грамматического чувства языка у детей дошкольного и младшего школьного возраста» (2013 г.).

Они состоят из набора деревянных кубиков (по 4 см на 4 см), которые отличаются между собой:

- весом (корневые морфемы самые тяжелые, полностью литые кубики; префиксы (приставки) и суффиксы одинакового веса, вдвое легче, чем корни; флексии (окончания) - легче всех, воспринимаются как практически пустые),

- прозрачностью или непрозрачностью граней (корневые морфемы и префиксы (суффиксы) имеют непрозрачные стенки;

постфиксы (окончания) не имеют стенок (являются деревянными каркасами)),

- цветным контуром (корневые морфемы имеют красный контур стенок, приставки - зеленый, суффиксы - синий, окончания - желтый);

- шумовым сопровождением (корни не дают возможности издавать шум, внутри приставок и суффиксов шумят и перекатываются горошины, внутри окончаний – ничего нет, они могут быть пустыми).

На каждой грани кубика написана одна морфема (в случае, если она будет представлена в словах в виде разных морфов, над более употребляемым вариантом пишется в скобках второй морф: например, морфема «бег-» представлена двумя морфами (бег- в «бегу», беж- в «бежит»). Кубики делятся на группы:

- **1-я группа: кубики с корнями слов.** Таких кубиков в сумме 16 (увеличенный набор) или 5 (сокращенный, облегченный набор).

- **2-я группа: кубики с суффиксами.** В сумме таких кубиков 14 (увеличенный набор) или 6 (сокращенный набор).

- **3-я группа: кубики с приставками.** В сумме таких кубиков 6 (увеличенный набор) или 4 (сокращенный набор).

- **4-я группа: кубики с окончаниями.** В сумме таких кубиков 7.

Определение круга морфем производилось, исходя из лексических тем, которые изучаются в рамках развития речи детьми дошкольного и младшего школьного возраста, и, в сущности, спецификой их ознакомления с окружающим миром. По словарю частотности¹ определялись самые частотно употребляемые слова, затем по словарю морфем² делались проекты разбора слова по составу. Потом все слова были расчленены на составные части и сгруппированы по морфемному принципу.

К набору данных кубиков прилагается *комплект карточек-подсказок* (схем). Каждая из них представляет собой схему морфемного анализа слова. Например:

¹ Частотный словарь русского языка / Под ред. Л.Н. Засориной. - М.: Русский язык, 1977.

² Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка. - М., 1986.

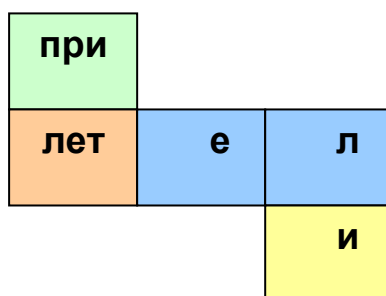


Рис. 1 - Комплект карточек-подсказок, каждая из которых представляет собой схему морфемного анализа слова

Особенностью данной схемы является расположение морфем на 3-х уровнях:

- 1-й уровень – приставка;
- 2-й уровень – корень и суффикс;
- 3-й уровень – окончание.

При этом каждая морфема имеет свое цветовое обозначение на схеме: зеленый – приставка, красный – корень, синий – суффикс, желтый – окончания. Фактически это маркеры для ориентировки среди группы кубиков: они указывают на то, среди какой группы кубиков нужно искать нужную морфему. Такие карточки предлагаются детям для индивидуальной работы по тренировке навыков морфемного анализа и синтеза и для работы в подгруппах из 2-3-х человек для лингвистического экспериментирования с однокоренными словами. В комплект входит 145 карточек. Их можно дополнить самостоятельно, воспользовавшись приложением к данному модулю (в виде иллюстративного фотографического материала) и распечатав схемы морфемного анализа на цветном принтере. Можно сделать новые карточки. Для этого рекомендуется воспользоваться следующими **электронными ресурсами:**

- Морфемный разбор слова. Поиск в словарях: морфемика. - http://udarenieru.ru/index.php?morph_word=онлайн&word=o.
- Кутырева Н.А. Словарь морфемных разборов. - <http://russkiy-na-5.ru/dictionary/morphemics>.

При использовании комплекта таких схем-карточек вместе с морфемными кубиками их можно использовать в качестве основы для действий по подражанию (через накладывание кубиков на карточки),

по образцу (через прикладывание кубиков сбоку к готовой схеме) и по памяти (через демонстрацию карточки-схемы и воспроизведение морфемного состава слова, ориентируясь только на память), по аналогии (через замену в уме морфемы-кубика и подбор под него новой карточки и др.).

Благодаря этому осуществляется пропедевтика многих будущих орфографических ошибок на основе формирования морфемного чувства языка, своеобразной лингвистической интуиции.

Методика обыгрывания кубиков и развития языковой интуиции у детей с речевыми нарушениями

Этап знакомства

Комплект морфемных кубиков активизирует потенциалы языковой способности. Поэтому все практические действия детей становятся основой для моделирования языковых явлений и обобщений, запуска лингвистической интуиции. Для этого используются фонетические и морфемные кубики, рисуются «карты приключений» с шагами - действиями, связанными с выполнением языковых упражнений, моделируются игрушечные комнаты и под комментирующие действия ребенка расставляется мебель и т.д. Педагог при этом должен уметь моделировать предметно-практические действия детей по аналогии с языковыми действиями. Ребенок при этом будет проходить следующие этапы совместного действия и развития речевой деятельности:

- имитация речевых и предметных действий;
- использование их в своих целях (управление);
- появление ориентировки на точность использования действий, их естественность и мотивированность.

При этом стратегии в овладении языком могут быть разными: как коммуникативными, так и референциальными, когнитивными.

Для *первой дифференцированной группы* детей (с коммуникативной стратегией в овладении языком) моделирование языковых (морфемных) явлений при работе с кубиками осуществляется, в основном, в процессе организации мотивирующих речевых ситуаций: «Давай поиграем в кафе? Посмотри на витрину (педагог показывает карточки с картинками, внизу которых написаны схемы для морфемного анализа слова). Что мы там будем покупать?»

(ребенок называет). Давай посмотрим, как можно заплатить: это же волшебное кафе».

Педагог берет карточку с выбранным словом и предлагает ребенку наложить на него морфемные кубики - так, чтобы получилось название нужного продукта. Например, газированная ВОД-А. При этом ребенок глобально сличает табличку со словом «вода» и морфемы, написанные на 2-х кубиках: на корневом (ищет там «вод», переворачивая его грани) и флексальном (находит сторону с кусочком «А»).

Для *второй дифференцированной группы* (с референциальной, когнитивной стратегией) важнее включение в ситуации-пробы и экспериментирование с языковыми явлениями. Например, ребенку предлагается помочь клоуну-иностранцу попросить воды в магазине. Он все время пытается сказать неправильно: «Дайте мне, пожалуйста, воде? водой? воды?» - педагог в это время по слову-схеме перемещает кубик с флексией и предлагает его остановить тогда, когда будет названо правильное слово. Предположим, хлопнуть. Клоун получает стакан с газированной водой благодарит ребенка, потом просит его заказать ему «едой». Ребенку предлагается найти правильный вариант слова так же, как только что искал его взрослый (педагог при этом только озвучивает флексию).

Моделирование таких ситуаций возможно в игровом уголке, где будет располагаться комплект морфемных кубиков, в ходе проведения режимных моментов и организации самостоятельной деятельности детей, индивидуальных занятий с ними в рамках индивидуального образовательного маршрута (по заданию учителя-логопеда). В условиях индивидуальной работы с младшими школьниками - во второй половине дня, в рамках дополнительных индивидуальных занятий с учителем.

В рамках групповой и подгрупповой работы, когда дети работают с языковым материалом вместе, педагог будет пользоваться обеими стратегиями в освоении родного языка и создавать оба варианта игровых ситуаций. Это возможно как элемент занятия или урока

- как мотивационный этап,
- как этап проблемной погрупповой работы соревновательного характера (кто быстрее сложит нужное слово из кубиков по заданной схеме);

- как этап экспериментирования в группе (например, когда одна подгруппа составляет слово, вторая должна его трансформировать и т.д.);
- как этап проверки усвоенных знаний на уровне индивидуальной и парной работы с комплектом морфемных кубиков;
- как этап рефлексии языкового явления на основе опыта морфемного моделирования.

В качестве основы для такой совместной образовательной деятельности детей выступают предметно-практическая, познавательная, речевая и коммуникативная, знаково-символическая и учебная деятельность, экспериментирование и конструирование.

Этап формирования ориентировочных действий

Комплекс ориентировочных действий - по подражанию, по образцу и по памяти, по аналогии и с опорой на чувство языка - составляет коммуникативную основу для формирования у детей мотивации к изучению родного языка (на уровне морфем) и моделированию языковых явлений (на уровне морфемного состава слова).

1-я стадия работы

Сначала у детей появляется первая подструктура образного мышления и чувства языка (языковой интуиции) – *топологическая*. Именно в это время ребенок начинает различать такие топологические характеристики, как замкнутые и незамкнутые фигуры. Он как бы «выращивает», «вылепливает» в представлении требуемый образ или необходимые визуальные преобразования. На данной стадии работы с кубиками даются игровые и проблемные задания следующих типов:

1. Будем искать слова с таким кусочком (называется морфема и демонстрируется кубик) - хлопни в ладоши, когда я назову такое слово (например, зуб - зубы, дубы, зеркало, зубная, кубики, зубочистка).

2. На глазах у ребенка взрослый, используя морфемную модель слова, заменяет в ней окончание (окончания спешиваются из словоизменительных моделей разных частей речи), перебирая последний кубик: дети должны, когда услышат правильный вариант окончания, хлопнуть в ладоши.

3. Строим по аналогии с образцом взрослого (называющего слово в соответствии с его морфемным составом, по частям) свою лесенку из слов и путешествуем по ней с помощью кубика-окончания.

Например: «У меня закончилась ед-а (указательный жест на карточку), а у тебя где так? Баба разве может закончиться? Я пошла за ед-ой. А ты побежал за кем? За ба... бывает так? Да, бывает. Правильно получилось. Дальше путешествуем по лестнице. Я куплю в магазине ед-у. А у тебя как получится? Баб-у? Так бывает? Послушай, что ты сказал: «Я куплю в магазине бабу»... и т.д.

2-я стадия работы

Следующей в образном мышлении и чувстве языка (языковой интуиции) ребенка появляется *проективная* подструктура. Она обеспечивает возможность распознавать, создавать, представлять, оперировать и ориентироваться среди зрительных объектов или их графических изображений с любой точки отсчета, под различными ракурсами. Эта структура позволяет устанавливать сходство между пространственным предметом или его моделью (реальной или символической) с их различными проекциями (изображениями).

По аналогии с ней чувство языка позволяет установить тождество между разными единицами языка и сформировать представление об иерархии уровней языковой системы. Благодаря этому даже в измененном виде, включаясь в разветвленные вербальные сети, каждая единица воспринимается как целостная, константная – ребенок способен ориентироваться в механизмах словоизменения и на эмоционально-интуитивном уровне выявлять закономерности предложно-падежной системы русского языка, не задумываясь над их формулировкой. Благодаря этому возможна оценка уместности и оптимальности использования того или иного языкового обобщения или противопоставления.

На данном этапе уместны следующие виды заданий с морфемными кубиками:

1. Смотрим, как взрослый строит два слова и комментирует их (мор-е, мор-як), и из двух одинаковых слов выбираем на схеме заданное (найди, где про море, где про моряка), затем кубики перемешиваются и ребенок строит заданное слово по памяти.

2. По аналогии с действиями взрослого (со своими 2-3-мя кубиками) ребенок выстраивает последовательность, соответствующую его слову. Действия совершаются уже без схем-карточек. Например, взрослый оперирует словом «братъ», на глазах у

ребенка воспроизводя модели бер-ешь и бер-ем. При этом комментирует свои действия манипуляцией с паровозиком:

- Ты мой паровозик бер-ешь (составляет слово из кубиков).
Забирай!

- Ты берешь, а я - даю. Поменяемся.

- Теперь ты строишь. Держи: ешь.

- Ты мне поиграть с паровозиком да-ешь.

- У ребят паровозик не бер-ем (строит из кубиков, впереди кладет знак перекрещенных ладоней, обозначающих отрицание). У них нет такого паровозика.

- Теперь ты строй. Чтобы ребята не расстраивались, поиграть им с паровозиком тоже да-ем.

3. Среди одинаковых словообразовательных моделей находим слова, которые не подходят ко всей группе, так как имеют другое лексическое значение.

4. По образцу взрослого собираем слово из кубиков-морфем, используя слово-схему, но имея в качестве корня другой кубик (действия осуществляются сначала по образцу пошагово, потом воспринимаются целиком, как алгоритм, и воспроизводятся на основе кратковременной памяти). При этом кубики уже не накладываются на образец схемы. Например:

- У меня машина дяд-ин-а (складывает на глазах у ребенка). Я на ней катаюсь.

- А ты покатайся на папиной. Какое слово для этого нужно написать? Правильно, пап-ин-а. Печатай кубиками это слово.

5. Превращение одного слова в другое: например, у взрослого - кот-енок - он строит его на глазах у ребенка. Затем спрашивает, какие кубики понадобятся ребенку, чтобы превратить это слово в волчонка. Оставшийся кубик (корневой) ребенок добывает из предложенных (2-3-х), глядя на схему-образец слова.

6. Составление вместе со взрослым одной словообразовательной модели и потом внесение в нее изменений под новые схемы-карточки. При этом кубики уже не накладываются на образец схемы.

3-я стадия работы

Третьей в последовательности появляется *порядковая подструктура*. На ней базируется «принцип сохранения» при различных преобразованиях длин, объемов и т.д., который появляется у детей после 5 лет. В основе данной подструктуры лежат

принципы группировки и сериации, которые отрабатываются на основе обобщения опыта изобразительной и музыкально-ритмической деятельности, что позволяет соотносить их с механизмами развития чувства языка. В частности, с точки зрения оценки правильности или неправильности, деформированности высказываний и текстов – и осуществлять корректирующий контроль, ориентируясь по памяти или по аналогии с существующими образцами.

Приведем характеристику типовых заданий с кубиками:

1. Ищем кусочек для слова, который потерялся: на карточке-схеме стоят морфемные кубики, один из которых пропущен, - ребенок должен подобрать нужную морфему, ориентируясь на название полного слова после ее вставки взрослым (например: ... -ушк-а, нет середины, конца или начала? Поищем! - ребушка, собакушка, петушка, конушка, бабушка?!).

2. Восстанавливаем порядок морфем в слове после того, как взрослый на глазах у ребенка сначала их построил, накладывая на схему, и прокомментировал, а потом нечаянно разбросал кубики.

3. Разложи кубики на кучки - чем они отличаются между собой? а теперь найди кубик из каждой кучки внутри слова, сложенного «паровозиком» (при этом взрослый отхлопывает вместе с ребенком названия морфем по кубикам, составляющим слово и стоящим на карточке-схеме).

4. Группируем окончания слов: выкладываем 2 или 3 разных окончания и предлагаем детям разложить слова, обозначающие картинки, около нужных «башенок» (кубиков) (для младших школьников может быть задана группировка схем-карточек)

4-я стадия работы

Метрическая подструктура акцентирует свое внимание на количественных характеристиках и преобразованиях. Главный вопрос здесь: «сколько?» (каковы длина, площадь, расстояние, величина в численном выражении). С другой стороны, именно эта подструктура отвечает за чувство меры, простоты или сложности создаваемой конструкции. Вместе с порядковой подструктурой в чувстве языка способна обеспечить оценку гармоничности или не гармоничности, легкости и изящества высказывания и текста, его красоты.

Типы заданий с кубиками на данном этапе:

1. Определяем, будет ли к слову относиться морфема-«прилипала» (возвратная частица), сначала попробовав собрать такие

слова из морфемных кубиков, затем определяя наличие этой частицы среди предложенных слов на слух.

3. Определяем начало, середину и конец слова - и сходство между ними у пары или тройки слов, представленных на схемах-карточках. Признаки сходства демонстрируем «перепрыгиванием» кубиков, признаки различия - их заменой или переворачиванием.

4. Находим длинные и короткие слова и способы удлинения и укорачивания. Спрашиваем, сколько кубиков понадобится, чтобы построить одно слово и второе. Где больше и где меньше?

5. Группируем схемы-карточки по сходству порядка морфем в них и по длине, мере каждой группы. Различия между группами демонстрируем нахождением нужного кубика-морфемы.

5-я стадия работы

Композиционная (или алгебраическая) подструктура отвечает за всевозможные комбинации и манипуляции, вычленение дополнительных частей и их сбор в единое целое (единый блок), к сокращению («свертыванию») и замене нескольких преобразований одним, даже без прямой необходимости в этом, быстро и легко переключаются с прямого действия на обратное. Перенос навыков такого распознавания возможен на основе обучения детей принципам трансформации предложений и словообразования. Эти навыки входят в компетенцию чувства языка у дошкольников (по Н. Хомскому, Д. Слобину и др.). На этом уровне чувство языка способно обеспечить прогноз о возможности или невозможности языковых преобразований.

Типы заданий с кубиками:

1. Спрогнозировать на основе сходства двух словообразовательных моделей те кубики, которые окажутся необходимыми для обоих слов - те, которые будет «перепрыгивать из одного слова в другое»: Например, в этих двух моделях одинаковыми являются окончания и корни. Ребенок, понимая это, может заранее сказать, придется ли взрослому делиться с ним кубиками или нет.

2. Находим, чем отличается одна словообразовательная модель от другой и как это влияет на значение слова.

- У меня слово ЖАР. Как превратить его в ПОЖАР? В ПОЖАРНИКА? Что во что раньше превратится?

3. Превращаем одно слово в другое, выбирая между приставками и суффиксами (достраиваем сверху или снизу).

4. Находим карточки-схемы, которые объединяют однокоренные слова, и пробуем с помощью морфемных кубиков сделать самую длинную цепочку превращений, двигаясь как вперед, так и назад (в случае ошибочного хода).

5. Выстраиваем карточки с однокоренными словами в виде лестницы: главный кубик выкладывается слева сбоку, а кубики со словообразовательными морфемами вставляются в нужные слова на ступеньках лестницы.

6. Определяем среди предложенных несуществующие слова и строим их модели, подбирая те кубики, которые доступны в родном языке (вместо остальных ставим значок звездочки).

В дальнейшем вводятся задания с применением элементов морфемного анализа и синтеза на активизацию процессов словотворчества. С этой целью А.К. Ваганова (1997) предлагает:

- объяснить значение несуществующего слова (например, что такое «петушица», «лежама», «мамчить» и т.д.);
- создать новый звуковой комплекс для выражения определенного понятия (например, как можно назвать «детёнышей таксы», «прыгающий по столу карандаш» и т.д.);
- перенести значение уже существующего звукового комплекса на новый объект номинации (например, на что похожи «железная коробка с красками», «человек, который выскочил из-за угла» и т.д.).

Контроль и мониторинг результатов использования комплекта

Сюда входит система оценки результатов использования модуля через мониторинг языковой интуиции детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях использования комплекта морфемных кубиков. Она включает 5 заданий:

Диагностическое задание 1. Выявление согласованности синтаксического и фонетического компонентов языковой способности и уровня развития синтаксического контроля («чувства грамматической правильности высказывания»).

1-й вариант

Педагог последовательно демонстрирует ребенку 7 предметных картинок (шляпа, слива, цапля, юбка, корова, черепаха, змея), называет их (смягчая конечную согласную или заменяя мягкий вариант произнесения звука на твердый вариант) и просит хлопнуть в ладоши и

назвать правильный ответ, если взрослый ошибется при произнесении названия предмета:

И.п.: Это шляпя? Это сливя? Это цапла? Это змэа? и т.д.

В.п.: Я спрятала что? – шляпю? сливию? цаплу? и т.д.

Р.п.: Нет чего? – шляпи? сливи? цаплы? и т.д.

Т.п.: Будем играть с чем? – со шляпйй? сливайй? цаплэй?

Д.п.: Жук ползет по чему? – по шляпэ? по сливэ? по цаплэ? и т.д.

П.п.: Мы говорили о чем? – о шляпэ? о сливэ? о цаплэ? и т.д.

При оценке учитывается, замечает ли ребенок ошибку в произнесении взрослого и ориентируется ли на систему падежных окончаний во время своего ответа. Это вариант для работы с младшими дошкольниками.

2-й вариант

Используется принцип, предложенной Э.С. Бейн и апробированной А.Н. Корневым в своей методике. Дети должны оценить грамматическую правильность или неправильность произносимых экспериментатором 17 фраз. Это вариант для работы со старшими дошкольниками и младшими школьниками.

(Более подробно см. методику в кн. Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики: Практическое руководство. - СПб.: Стройлеспечать, 1997. - 304 с.).

Диагностическое задание 2. Способность к морфемному синтезу.

Детям предлагается прослушать слова и сложить из них предложения:

- Мы, при-ех-а-л-и, в, деревн-ю

- Дед-ушк-а, пойм-а-л, на, уд-очк-у, рыб-у

- Дет-и, по-ш-л-и, осень-ю, в, школ-у

За каждое правильное предложение начисляется балл.

Диагностическое задание 3. Способность к морфемному анализу.

Ребенку предлагается сделать морфемный разбор слова (предлагаются 4 слова, относящихся к разным частям речи, но к однокоренной группе: камень, каменщик, каменный, окаменеет). В качестве вспомогательной меры может использоваться карточка-схема для одного из них.

Предлагают высказать предположение о том, какое слово от какого произошло.

Диагностическое задание 4. Понимание текста «Лингвистической сказки».

Методика направлена на определение уровня подвижности ориентировки в речевом и языковом материале (переход на уровень грамматической семантики).

Детям зачитывается короткий текст, построенный из несуществующих слов: *«Суненькая капавица ваканила. Она пеканула викабенка. Викабенка был такамо назерливый. Он усяпал с напушки».* Затем предлагается определить, о ком шла речь в «сказке» и что с ними случилось. Свое понимание текста дети должны объяснить своими словами.

За каждый адекватный ответ ребенок получает по 1-му баллу: за сходство звукового облика подлежащих и сказуемых в тексте ребенка и «лингвистической сказки»; за употребление тех же синтаксических категорий, что и в образце, при подборе слов; за составление рассказа аналогичной структуры. Это задание может быть использовано для работы с детьми среднего и старшего дошкольного возраста.

Уровни оценки выполнения каждого диагностического задания:

- 1-2 балла - низкий: без помощи взрослого сбивается, с помощью действует пошагово, но осознать свои действия не может, совершает много ошибок, связанных с нарушением грамматического чувства языка и морфемного чутья;

- 3-4 балла - средний: самостоятельно выполнить задания затрудняется, действует на основе образца взрослого и по памяти; теряет смысл задания, но исправляется, высказывает заинтересованное отношение к поиску правильного решения; после обучающей помощи взрослого способен исправить ошибки и действовать по аналогии;

- 5-6 баллов - высокий: самостоятельно справляется с заданием, на уровне прогноза успешности своих действий и корректирующих действий; способен оценить их, используя чувство юмора и игру слов; при помощи взрослого может действовать по аналогии и с опорой на языковые обобщения и интуицию.

В сумме за все задания дети получают от 4 до 24-х баллов:

- от 4 до 10-ти - низкий уровень развития языковой интуиции;
- от 11 до 17-ти - средний уровень развития языковой интуиции;
- от 18 до 24-х баллов – высокий уровень развития языковой интуиции.

Литература

1. Белякова Г.П. Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарного осознания языковых явлений: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - М., 1982. - 24 с.
2. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. - 1988. - № 4. - С. 70-74.
3. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. - 1997. - № 1. - С. 33-44.
4. Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики: Практическое руководство. - СПб.: Стройлеспечать, 1997. - 304 с.
5. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. - Екатеринбург: Полиграфист, 1996. - 214 с.
6. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. - Харьков: Основа, 1990. - 183 с.
7. Иваненко С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1984. - 144 с.
8. Лепская Н.И. Язык ребенка. (Онтогенез речевой коммуникации). - М.: Филол. факультет МГУ, 1997. - 151 с.
9. Микляева Н.В. Лингвистическая лаборатория как инновационная форма организации педагогической работы в ДОУ компенсирующего вида // Современные проблемы науки и образования. - 2010. - № 6. - С. 44-49.
10. Микляева Н.В. Развитие чувства языка и формы у детей дошкольного возраста: сопоставительное исследование // Логопед. - 2012. - № 9. - С. 6-15.
11. Негневицкая Е.И., Шахнарович Е.Н. Язык и дети. - М.: АРКТИ, 2002. - 240 с.
12. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: Учебное пос. для студентов высших учебных заведений. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 240 с.

Автор публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор Института детства ГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва.

MORPHEMIC CUBES AS A MEANS OF DEVELOPING LANGUAGE INTUITION IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS: METHODS OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK

Miklyayeva N., PhD, Professor, the Institute of Childhood, Moscow State University

***Abstract.** The article describes the history of the creation of morphemic cubes, the requirements for the production of a set, summarizes the methodology of correctional and developmental work with preschool and primary school children who have speech disorders and difficulties in the development of language ability.*

***Key words:** morphemic cubes, demonstration material, actions by analogy, morphemic generalizations, linguistic intuition, stages and stages of correctional and developmental work.*

References

1. Belyakova G. Formation of elementary awareness of linguistic phenomena in older preschoolers in kindergarten: Abstract of the thesis. diss. ... Cand. Ped. Sciences. - M., 1982. - 24 p.
2. Bozhovich E. On the functions of the sense of language in solving semantic-syntactic problems by schoolchildren // Questions of psychology. - 1988. - № 4. - P. 70-74.
3. Bozhovich E. Development of language competence of schoolchildren: problems and approaches // Questions of psychology. - 1997. - № 1. - P. 33-44.
4. Wasserman L., Dorofeeva S., Meyerson Ya. Methods of neuropsychological diagnostics. Practical guide. - St. Petersburg: Stroylespechat, 1997. - 304 p.
5. Gridina T. Language game: stereotype and creativity. - Yekaterinburg: Polygraphist, 1996. - 214 p.
6. Eiger G. Mechanisms for controlling the linguistic correctness of an utterance. - Kharkov: Osnova, 1990. - 183 p.
7. Ivanenko S. Formation of speech perception in children with severe pronunciation disorders: The book for a teacher. - M.: Enlightenment, 1984. - 144 p.
8. Lepskaya N. Child language. (Ontogeny of speech communication). - M.: Philology Faculty, Moscow State University, 1997. - 151p.
9. Miklyaeva N. Linguistic laboratory as an innovative form of organizing pedagogical work in preschool educational institutions of a compensating type // Modern problems of science and education. - 2010. - № 6. - P. 44-49.
10. Miklyaeva N. Development of a sense of language and form in preschool children: a comparative study // Speech therapist. - 2012. - № 9. - P. 6-15.
11. Negnevitskaya E., Shakhnarovich E. language and children. - M.: ARKTI, 2002. - 240 p.
12. Zeitlin S. Language and child: Linguistics of children's speech: Textbook for students of higher educational institutions. - M.: VLADOS, 2000. - 240 p.

Дата поступления: 24.12.2021.

УДК 372.03

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ-
ЛОГОПЕДОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ НАВЫКОВ
ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА
МОДЕЛИРОВАНИЯ**

Л.Г. Черникова

Международная онлайн-школа «Алгоритмика», г. Москва

***Аннотация.** В статье обобщаются методические рекомендации для учителей-логопедов по формированию навыков звукового анализа у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, обосновывается использование разных видов и приемов моделирования в зависимости от этапа коррекционно-педагогической работы.*

***Ключевые слова:** дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, методические рекомендации для педагогов, этапы работы, виды моделирования.*

В процессе исследования состояния звукового анализа у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием подтвердилась необходимость подбора эффективных приемов работы на основе моделирования с детьми по формированию навыков звукового анализа. Это стало целью разработки методических рекомендаций для учителей-логопедов по оптимизации данного процесса.

Основными задачами коррекционного обучения для детей с ФФН в детском саду являются:

- 1) «формирование произношения;
- 2) развитие фонематического восприятия;
- 3) звуковой анализ и синтез, подготовка к обучению грамоте и усвоение грамоты в объеме, предусмотренном программой для 1-го класса массовой школы» [4].

Эти задачи накладываются на этапы использования метода моделирования в работе с детьми:

- Усвоение и анализ сенсорного материала.
- Перевод сенсорного материала на знаково-символический язык.

- Работа с моделью.

Опишем в рамках каждого направления, как это происходит.

1-й блок работы: Зрительно-двигательное моделирование в процессе интеграции работы над произношением и звуковым анализом

Таблица 1

Этапы работы с применением моделей

Этапы работы	Содержание работы
Усвоение и анализ сенсорного материала	Первое, на что мы смотрим и от чего отталкиваемся, - это форма нарушения звукопроизношения. На этом основывается дальнейшая работа.
Перевод сенсорного материала на знаково-символический язык	Применение упражнений с опорой на символы для дифференциации звуков. Символ в отличие от модели отражает только одно качество - дифференциальный признак звука. Например, наличие голоса. Необходимо находить такие символы, которые будут быстро и легко усваиваться и запоминаться и в то же время ассоциироваться с соответствующими звуками родного языка.
Работа с моделью	Главной задачей на данном этапе является усвоение детьми связи между акустическими и артикуляционными признаками звука. Модель при этом отражает комплекс характеристик, присущих звуку. Среди методических разработок, решающих данную задачу, выделяется учебно-методическое пособие В.М. Акименко «Исправление звукопроизношения у детей».

Важно помнить, что коррекционную работу при постановке звука необходимо проводить совместно с развитием фонематического слуха: проводятся упражнения по восприятию и осознанию особенностей произнесения звука со слуха и на уровне речедвигательного и зрительно-двигательного анализатора.

Особенное внимание уделяется **зрительно-двигательному моделированию** звука и слога с помощью *зеркала*. Во время произношения звуков мы обращаем внимание ребенка на положение губ, языка и используем необходимые упражнения. В начале таким примером могут быть гласные звуки [И] - [У], так как при произнесении положение губ разное.

На занятии важно помнить, что ребенок должен находиться перед зеркалом. Начинаем работу с определения положения губ при произнесении звука [И]. Педагог может помочь и задать уточняющий

вопрос ребенку: «При произнесении звука [И] губы растянуты в улыбке или вытянуты вперед?». Также определяем положение губ при произнесении звука [У]. И в конце упражнения - произнести звуки [И]-[У] слитно и найти различия.

Далее предлагается отработка гласных звуков [И]-[А]; [У]-[О]. Если ребенок выполняет предыдущие задания, предлагаются согласные звуки [М]-[Л] (губы сомкнуты, губы раскрыты).

Символы вводятся в работу постепенно, а начинать разумнее всего с гласных звуков. Сначала произнесение гласных звуков сопоставляется с конкретной картинкой – изображением ситуации с извлечением данного звука. Например: педагог просит посмотреть на картинку и сказать, что делает девочка. Какой звук она произносит при этом? (*Девочка плачет: «АААА»*)

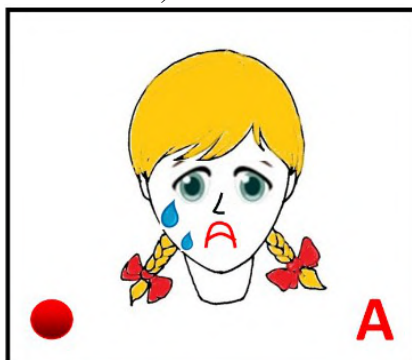


Рис. 1 - Картина по звукоподражанию. Звук [А]

Затем вторая картинка: педагог спрашивает у ребенка: «Что делает девочка? Посмотри на положение губ девочки и подумай, какой звук она произносит». (*Девочка кричит: «ООО»*)



Рис. 2 - Картинка по звукоподражанию. Звук [О]

Такую же работу проводят по следующим картинкам: звук [У]; звук [Ы] и др.

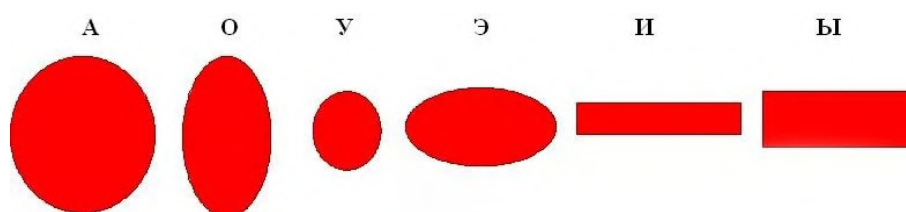


Рис. 3 - Символы артикуляции гласных звуков

Кроме опоры на зрительные модели, при этом используются возможности **двигательного моделирования**: определение наличия или отсутствия заданного звука хлопками, прыжками, шагами в виде дидактических игр «звуковой/слоговой поезд»; и **динамической модели слова**, разработанной Н.Б. Атамановой [1]. Работа с данной моделью начинается с анализа слога, составления его звуковой схемы. После этого ребенок переносит зрительно-схематический образ слога в последовательную цепочку движений (показ слога на ладошках-символах).

2-й блок работы: Развитие фонематического восприятия и звукового анализа с применением моделей

Известно, что формирование фонематического слуха протекает в тесном взаимодействии с развитием артикуляционной базы звуков, причем верна и обратная зависимость: умение произнести какой-либо звук способствует и его лучшему различению на слух. Поэтому напомним еще раз, что коррекционная работа при постановке звука будет проходить совместно с развитием фонематического слуха [2].

Этапы работы по развитию фонематического восприятия и начальных навыков звукового анализа с применением моделей представлены в табл. 2.

Таблица 2

Этапы работы по развитию фонематического восприятия и начальных навыков звукового анализа с применением моделей

Этапы работы	Развитие фонематического восприятия и звукового анализа.
Усвоение и анализ сенсорного материала	Включение в работу слухового, зрительного и речедвигательного анализатора.
Перевод сенсорного материала на знаково-символический язык	Для улучшения качества приема и воспроизведения звуков уточняем артикулирование звука с помощью символа. Важно, чтобы у ребенка присутствовал звук в речи. В работе модели вводим постепенно. Педагогам рекомендуется использовать пособие М.Ф. Фомичевой «Воспитание у детей правильного звукопроизношения».
Работа с моделью	Модель помогает различению фонем и является опорой артикуляции заменяемого звука. Для развития фонематического слуха важно сделать акцент на нахождении отличия в графике. Среди методических разработок в данной области выделяется пособие Т.А. Ткаченко «Специальные символы в подготовке детей 4-х лет к обучению грамоте» и др.

На данном этапе проводится работа по подбору символа, обозначающего контур губ к каждой беззвучной артикуляции гласных звуков. Затем ведется с моделями согласных звуков при условии наличия данного звука в речи ребенка. Такая зрительная модель дополняется объемной моделью языка, например, кукла би-ба-бо (Бегемотик).

«Би-Ба-Бо» представляет куклу в виде рукавички. Она состоит из твердой головы, платья-перчатки (платье-туловище приклеено к голове). В голове есть специальное отверстие под указательный палец для взрослого. Движение куклы осуществляется при помощи средних пальцев, для которых предназначено место в платье куклы. С ее помощью анализируются и обобщаются основные моменты артикуляции (положение языка, губ, зубов, работа голосовых связок, сила и характер выдыхаемой струи воздуха). Ребенок смотрит на эту куклу и сознательно пытается расположить губы, язык, включить в

работу голосовые связки так, как указано на картинке и на нашей кукле.

У детей с более высоким уровнем ФФН вводится символическая модель согласного звука. Например, символическая модель согласного звука [С].



Рис. 4 - Символическая модель согласного звука [С]

Если звук заменяется, можно использовать сопоставление двух-трех моделей, сравнивая их. Работа начинается с разъяснения ребенку отличий, которые имеются в звуках. Например, сопоставление символической модели согласного звука [Л] и символической модели согласного звука [Р] на анализ похожих позиций в артикуляции (положение губ, работа голосовых связок и т.д.) и различий (положение языка при произношении). При высоком уровне развития фонематического восприятия и звукового анализа мы переходим к следующему этапу работы. Обязательно демонстрируем это на кукле.

Затем переходим к работе над звуковым анализом слова с помощью данной модели. Например, игра «Что просит Бегемотик?». Ребенку необходимо показать игрушку и смоделировать ситуацию по типу: «Я так сильно проголодался, что у меня нет даже сил идти. Помоги мне, пожалуйста, и принеси продукты, в названии которых есть звук А» (апельсин, ананас, арбуз). Аналогично работа проводится с другими звуками.

3-й блок работы: Формирование звукового анализа и синтеза, подготовка к обучению грамоте и усвоению грамоты с применением моделей

Этапы работы по формированию звукового анализа и синтеза, подготовке к обучению грамоте и усвоению грамоты с применением моделей представлены в табл. 3.

Таблица 3

Третий этап работы по формированию звукового анализа и синтеза, подготовке к обучению грамоте и усвоению грамоты с применением моделей

Этапы работы	Звуковой анализ и синтез, подготовка к обучению грамоте и усвоение грамоты
Усвоение и анализ сенсорного материала	На первом этапе проводится работа по выделению звука в составе звуко-комплекса и определению его места в нем.
Перевод сенсорного материала на знаково-символический язык	В основе зрительных символов гласных звуков лежит положение губ (т.е. артикуляция) во время их произношения. В этот же момент происходит соотнесение артикуляции с геометрическими фигурами. Зрительный образ, который запоминается детям при изучении, помогает легко запомнить гласные звуки и, что является немаловажным, производить звуковой анализ и синтез различных звукосочетаний из 2-3-х звуков. Согласные звуки для восприятия и дифференцировки дошкольниками образа звука считаются сложнее. Поэтому на занятиях используются зрительный образ предмета или объекта и определенный жестовый символ. Во время знакомства с согласными звуками дети одновременно знакомятся и с их буквенными обозначениями.
Работа моделью	Среди методических разработок в данной области выделяется пособие Т.А. Ткаченко «Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика» и др.

Данный блок включает следующую последовательность работы:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.
2. Вычленение звука в начале и в конце слова. Определение первого и последнего звука в слове, а также его места (начало, середина, конец слова).
3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

Частично эти задания уже появлялись на предыдущих этапах, но в виде последовательной системы выстроились только тут. Начинаем мы с возможностей **слухо-зрительного** и **музыкального моделирования**: отстукивание ритма слова на барабане; дидактическая игра «Громче-тише» (с ударными и безударными слогами и гласными) с ксилофоном или металлофоном.

Постепенно переходим к только **слухо-зрительному моделированию**. Например, игра «Волшебная рыбалка». Для данной игры нам потребуются удочка (с магнитом на поплавке), картинки (с магнитом) и коробка. Ребенок «рыбалит» из коробки картинки и называет первый и/или последний звук. Картинки подбираются в соответствии с уровнем. Так, например, при среднем уровне ребенок достает картинку «Нос». Он сначала определяет, что в слове есть звук «Н», который находится в начале слова, является первым звуком этого слова. Затем мы даем еще раз послушать это слово и даем задание, в котором необходимо подобрать слова, в которых первый звук в начале слова. При определении конечного согласного звука используются те же виды заданий, что и при определении первого гласного и согласного звука [3].

Для заданий на определение места звука в слове (начало, середина, конец) воспользуемся упражнением «Светофор». Оно опирается на возможности **графического моделирования**. Для начала необходимо уточнить, что если звук не первый и не последний, то значит, что он находится в середине. Нам понадобится цветная полоска из бумаги «Светофор». Мы разделим ее на левую (начало слова), среднюю (середина слова) и правую (конец слова) части. Левую часть окрасим в красный цвет, среднюю - в желтый, правую часть полоски - в зеленый цвет. Кроме того, при использовании графического (наглядного) моделирования используются следующие приемы работы: система графического обозначения фонем (В.М. Акименко,

Т.А. Ткаченко); замещение звука фишкой; дидактическая игра «Два окошечка» (чтение слогов).

На последнем этапе работы по определению последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам используется **пространственное моделирование**. При использовании пространственного моделирования более эффективными считают следующие приемы работы: определение количества слогов с помощью конструктора LEGO; составление модели слова с помощью разноцветных фишек; выкладывание последовательности звуков с помощью карточек; звуковая линейка № 1, № 2.

Например, для моделирования последовательности звуков в слове мы можем использовать схему-модель звукового строения слова. Нам понадобятся картинка, графическая схема слова и фишки. Ребенок, выделяя звуки, должен постепенно заполнить фишкой клеточки.

При низком уровне для анализа предлагаются односложные слова, такие как: мак, дом, суп, кот. Например, возьмем слово «суп» и определим последовательность, место звуков. На столе выкладываем нужную картинку, под ней располагаем схему, состоящую из трех клеточек (по количеству звуков в слове). Ребенок, отвечая на наши вопросы, поочередно определяет первый, второй и третий звук в слове и закрывает соответствующую клеточку фишкой.

При среднем и высоком уровне ФФН при предъявлении задания изменяется речевой материал. Например, мы используем:

- «двусложные слова, которые состоят из двух открытых слогов: папа, дыня, дети, Таня, каша, луна, кофе и т.д.;
- двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов: полка, мишка, санки, окна, арбуз, ручка, мечта, ослик и т.д.;
- односложные слова со стечением согласных в начале слова: флаг, стул, хлеб, двор, гном, грач и т.д.» [2].

На этом методические рекомендации для педагогов заканчиваются.

Педагоги высоко оценили практикоориентированность предложенных методических рекомендаций и возможности их использования на групповых и индивидуальных занятиях с воспитанниками. Данная педагогическая экспертиза была проведена дифференцированно по отношению к детям с разным уровнем сформированности навыков звукового анализа.

При оценке эффективности применения видов моделирования в работе с детьми с **низким уровнем** навыков звукового анализа нами было выявлено, что самыми эффективными (на уровне 4-5 баллов) видами моделирования являются графическое (наглядное) моделирование и пространственное моделирование (по 75% ответов) и двигательное моделирование (50% ответов). Самыми неэффективными (на уровне 1-2 баллов) являются речевое моделирование и музыкальное моделирование (по 25% ответов).

Далее при оценке эффективности применения видов моделирования в работе с детьми со **средним уровнем** навыков звукового анализа нами было выявлено, что самыми эффективными (на уровне 5 баллов) видами моделирования при работе с детьми со средним уровнем являются **речевое моделирование** и **пространственное моделирование** (по 75% ответов), графическое (наглядное) моделирование, музыкальное и двигательное моделирование (по 50% ответов). Неэффективных видов моделирования в данной категории нет.

При оценке эффективности применения видов моделирования в работе с детьми с **высоким уровнем** навыков звукового анализа нами было выявлено, что самыми эффективными (на уровне 5 баллов) видами моделирования при работе с детьми с высоким уровнем навыков звукового анализа являются **двигательное моделирование** и **пространственное моделирование** (по 100% ответов), графическое (наглядное), музыкальное и речевое моделирование (по 75% ответов). Неэффективных видов моделирования в данной категории нет.

На основании результатов можно сделать вывод о том, что для успешной работы учителей-логопедов со старшими дошкольниками с ФФН необходимо соотносить виды моделирования с уровнями звукового анализа, коррелирующими с уровнями ФФН, так как виды моделирования на каждом уровне применяются по-разному.

В конце апробации методических рекомендаций мы снова проверили уровень навыков звукового анализа у детей.

По результатам исследования произошли уменьшение процентного соотношения детей на низком уровне и переход их на средний уровень, увеличение процентного соотношения детей на высоком уровне звукового анализа и ФФН в целом.

Динамика уровней ФФН составила 17,6% (среднее АР от общего количества детей) перехода из низкого в средний уровень и 14% перехода детей на высокий уровень.

По результатам исследования общий процент детей, которые не выполняют задания, уменьшился с 27,9% до 10,3%; общий процент детей, которые выполняют задания с трудом, увеличился с 36,5% до 40,1%; общий процент детей, которые выполняют задания, увеличился с 35,6% до 49,6%.

На основе этого можно сделать вывод об эффективности целенаправленной работы по применению метода моделирования в формировании навыков звукового анализа у старших дошкольников с ФФН.

Литература

1. Азбука с Ладощками. [Текст]: Альбом по обучению чтению и профилактике нарушений письма: универсальная методика по овладению навыками чтения, звукобуквенного анализа и синтеза: Практич. учебн. пос. для занятий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Атаманова Н.Б. - М.: Логоладошки, 2016. - 74 с.: цв. ил., табл.
2. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии. - Ростов н/Д: Феникс, 2011. - 109 с.: ил.
3. Новые логопедические технологии: Учебно-метод. пос. / В.М. Акименко. - Ростов н/Д: Феникс, 2008. - 105 с.: ил.
4. Развитие фонематического анализа и синтеза / Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. - М.: Владос, 2004. - С. 112-129.
5. Ткаченко Т.А. Специальные символы в подготовке детей 4-х лет к обучению грамоте: Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. - М.: Изд. ГНОМ и Д», 2000. - 48 с. (Практическая логопедия).
6. Ткаченко Т.А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза: Альбом для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4-5 лет. Приложение к комплекту пособий «Учим говорить правильно». - М.: Изд. «ГНОМ и Д», 2005. - 48 с.

Автор публикации

Черникова Лариса Геннадьевна, преподаватель Международной онлайн-школы «Алгоритмика», г. Москва.

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR SPEECH THERAPY TEACHERS ON THE FORMATION OF SOUND ANALYSIS SKILLS IN CHILDREN USING THE MODELING METHOD

Chernikova L., teacher, the International online school «Algorithmika», Moscow.

***Abstract.** The article summarizes methodological recommendations for speech therapy teachers on the formation of sound analysis skills in preschoolers with phonetic and phonemic speech underdevelopment, justifies the use of different types and modeling techniques depending on the stage of correctional and pedagogical work.*

Key words: *children with phonetic and phonemic speech underdevelopment, methodological recommendations for teachers, stages of work, types of modeling.*

References

1. Alphabet with Ladoshki. [Text]: An album on teaching reading and preventing writing disorders: a universal technique for mastering reading skills, sound-letter analysis and synthesis: A practical textbook for classes with children of preschool and primary school age / Atamanova N. - M.: Logoladoshki, 2016. - 74 p.: col. ill., tab.
2. Akimenko V. Developing technologies in speech therapy. – Rostov on/D: Phoenix, 2011. - 109 p.: ill.
3. New speech therapy technologies: Teaching method. manual / V. Akimenko. - Rostov on/D: Phoenix, 2008. - 105 p.: ill.
4. Development of phonemic analysis and synthesis / Lalaeva R. Speech therapy work in correctional classes. - M.: Vlado, 2004. - P. 112-129.
5. Tkachenko T. Special characters in the preparation of 4-year-old children to literacy: A guide for educators, speech therapists and parents - M.: Publishing House «GNOM and D», 2000. - 48 p. (Practical speech therapy).
6. Tkachenko T. Formation of skills in sound analysis and synthesis. Album for individual and group lessons with children 4-5 years old. Appendix to the set of manuals «We teach to speak correctly» - M.: Publishing house «GNOM and D», 2005. - 48 p.

Дата поступления: 02.12.2021.

УДК 37.043

УДК 376.3

ПРОФИЛАКТИКА ПРЕДМЕТНОЙ АПРАКСИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ

А.Г. Максимова

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва

Аннотация. Статья посвящена проблеме предметного праксиса в жизнедеятельности детей дошкольного возраста с дизартрией. Особое внимание в статье уделяется конструированию как деятельности, являющейся профилактикой предметной апраксии.

Ключевые слова: движение, праксис, апраксия, детское конструирование, конструктивная деятельность.

Жизнь человека и его деятельность обусловлена движением.

Движение – это сложная двигательная рефлекторная функция. Данная функция совершается на основе сложной системы, включающей «двигательные зоны коры головного мозга, подкорковые образования, мозжечок, ствол, спинной мозг и периферические нервы» [1]. В процессе овладения определенными кинезами человек получает двигательный опыт, где совершенствует двигательные умения и навыки. В этом процессе важную роль играет праксис.

В свою очередь, **праксис** является способностью человека реализовывать сложный целенаправленный комплекс движений по выработанному плану. Также термин «праксис» обозначает практическое или предметное действие: от простого (например, поест) до более сложного (например, профессиональный навык).

По мнению А.Р. Лурия, действия можно разделить на кинестетические (чувствительные) и кинетические (двигательные). Тем самым данная дифференциация позволила уточнить понимание праксиса и выделить его как одну из высших психических функций.

Выделяют следующие виды праксиса:

1. **Предметный несимволический праксис**, при котором действия всегда реализуются с предметом.

2. **Предметный символический праксис**, при котором условные действия реализуются без предметов. К нему относятся все смысловые жесты.

3. **Кистевой и пальцевый праксис** свидетельствует о достаточном уровне дифференцированности кистевых действий.

4. **Оральный праксис** затрагивает более абстрактные действия (например, подуть, пощелкать языком).

5. **Артикуляционный праксис** проявляется в способности произносить звуки речи и их серии (слова).

Стоит отметить, что все виды праксиса реализуются за счет различных видов абстрактной символической деятельности.

Нарушением способности воспроизводить данные действия называется апраксия.

Апраксия - утрата или нарушение способностей выполнять произвольные целенаправленные действия при сохранении физической способности выполнять эти действия.

Данное двигательное нарушение актуально и часто наблюдается у детей с моторным недоразвитием, где наблюдается отставание в развитии мелкой и крупной моторики, процессов моторной реализации речевой и артикуляционной моторики. К такой категории относятся дети с дизартрией.

Поэтому задачами работы с ними являются:

1. Достижение минимизированной выраженности структуры и степени дефекта.

2. «Перестройка функциональной системы произвольных движений путем реорганизации движения с помощью внутренних и/или внешних средств» [9].

3. Автоматизация модернизированной функциональной системы.

Данные задачи, на наш взгляд, можно реализовать в конструировании.

«В дошкольных образовательных организациях занятия по конструированию представляют собой разнообразные игровые поделки, выполненные из различных материалов (бумаги, картона,

дерева, специальных строительных наборов и конструкторов) руками детей с помощью взрослого» [7].

Детское конструирование - это подвид художественно-изобразительной деятельности ребенка, позволяющий создавать детям различные сооружения из наборов конструктора, поделки из природных материалов и цветной бумаги или картона. Конструктивная деятельность является сложным многоэтапным процессом, задействующим развитие высших психических функций, моторных навыков, выносливости и креативности.

Немаловажным является тот факт, что процесс детского конструирования протекает в тесном взаимодействии с игрой. Игра в дошкольном возрасте является одним из основополагающих компонентов, позволяющих реализовать полноценное всестороннее развитие. И, конечно, игровой компонент в конструировании формирует мотивацию и интерес.

Конструирование многогранно и разнообразно.

Существуют следующие виды конструирования:

1. Изобразительное конструирование

Основными компонентами данного вида являются изобразительное творчество ребенка и его креативность, чувство мировосприятия.

2. Техническое конструирование

Оно способствует процессу воссоздания ребенком знакомых предметов в окружающем мире и созданию предметов из следующих материалов: строительных элементов, деталей конструктора, крупногабаритных модулей, лего.

Значение конструирования для моторного развития дошкольника

Конструирование, являющееся видом продуктивной деятельности, появляется не сразу, а в том момент, когда сформирован определенный уровень мышления и восприятия, игровой и двигательно-моторной деятельности и степени речевого развития ребенка.

Раннее органическое поражение центральной нервной системы, происходящее чаще всего во внутриутробный период, приводит к специфическому формированию конструирования либо к его несформированности, если не будет выполнено коррекционно-педагогическое воздействие.

Необходимым условием формирования конструктивной деятельности является исполнительно-техническая сторона, связанная с развитием у детей умения правильно работать с самими материалами.

Отдельно хотелось бы уделить внимание тому факту, что успешное овладение конструктивной деятельностью также зависит от уровня развития глазодвигательной функции и ее взаимосвязи с движениями пальцев рук и, в целом, мелкой моторики.

Многие исследователи, изучающие значение мелкой моторики детей в дошкольном возрасте, отмечали, что выполнение детьми упражнений для рук помогало им овладевать правильной речью.

Разные средства овладения навыками конструирования предполагают мелкую, кропотливую работу, что тем или иным способом способствует работе рук и туловища в целом. Тем самым конструирование развивает мелкую и крупную моторику, также зрительно-моторную координацию. «Развитие мелкой моторики и тактильно-двигательного восприятия способствует речевому развитию, позволяет детям овладеть навыками письма, ручного труда, рисования, что в будущем поможет в школьной адаптации и обучении» [2].

Картотека игровых заданий по конструированию

Цель: научить собирать лего-конструктор («башня») по памяти.

- Развивать интерес, внимание, моторную память, ловкость и силу рук.

- Развивать динамическую координацию, статическую координацию, зрительно-моторную координацию.

Оборудование: разноцветный лего-конструктор разной формы и размера, свободное и удобное пространство (стол/ковёр/любая удобная поверхность).

Ход игры:

Педагог предлагает ребенку построить башню по образцу. Ребенку показывается последовательность постройки посредством разноцветных деталей конструктора. Затем вместе с ребенком педагог строит такую же башню. После постройки башни расформируются. Итоговой задачей ребенка является постройка такой же башни по памяти.

1. Игра «Дострой дом»

Цель: научить собирать конструкцию по аналогии, соблюдая последовательность.

- Развивать интерес, внимание, моторную память, ловкость и силу рук.

- Развивать динамическую координацию, статическую координацию, зрительно-моторную координацию.

Оборудование: разноцветный деревянный или пластмассовый конструктор разной формы и размера, свободное и удобное пространство (стол/ковёр/др.).

Ход игры:

Ребенок (взрослый или родитель) начинает собирать модель из строительного материала, соблюдая определенную последовательность (например, основание дома должно состоять из чередующихся желтых и красных кубиков). Затем «передает» ребенку. Тот продолжает сборку. Затем все вместе обсуждают, что у них получилось.

2. Игра «Посчитай и сконструируй»

Цель: научить зрительно дифференцировать конструкции на части.

- Развитие логического мышления, интереса, внимания, моторной памяти, ловкости и силы рук.

- Развитие динамической координации, статической координации, зрительно-моторной координации.

- Развитие навыка счета.

Оборудование: карточки с изображением роботов из геометрических фигур, строительные наборы или плоскостные геометрические фигуры.

Ход игры: детям показывают рисунок с изображением роботов из геометрических фигур. Воспитатель предлагает сосчитать роботов-человечков, спрашивает, сколько роботов-собачек. Просит выбрать любого робота, рассказать, из каких фигур он составлен, сколько на него пошло одинаковых фигур-деталей. Затем детям дают геометрические фигуры и просят выложить из них понравившиеся изображения.

3. Игра «Накладываем детали»

Цель: научить искать и накладывать детали конструктора по схеме.

- Развитие логического мышления, моторной памяти, ловкости и силы рук.

- Развитие динамической координации, статической координации, зрительно-моторной координации.

Оборудование: карточки-схемы, детали конструктора (деревянные/пластмассовые/лего и др.), удобное пространство (стол/ковёр/др.).

Ход игры:

Дошкольникам дают две карточки: на одной в виде схемы изображены различные конструкции, на другой - строительные детали, которые следует отобрать для решения данной задачи.

Задачей ребенка являются подбор и укладывание деталей конструктора таким образом, чтобы они соприкасались с поверхностью листа одной из граней схемы. В процессе решения задания взрослый уточняет, какие детали использует ребенок, какого цвета, какая форма граней у той или иной детали, сколько граней у детали, сколько деталей пошло на сборку изображения.

4. Игра «Разрежь и сложи»

Цель: учить вырезать и собирать целостное изображение из частей.

- Развитие воображения и логического мышления детей, моторной памяти, ловкости и силы рук.
- Развитие динамической координации, статической координации, зрительно-моторной координации.

Оборудование: плотная бумага, ножницы, удобная поверхность (стол/ковёр/др.), тематические картинки.

Ход игры:

Детям предлагают вырезать из плотной бумаги любую геометрическую фигуру, разрезать ее на несколько разных по размеру частей, а затем сложить снова. Детям дают возможность установить закономерность: чем больше получается частей, тем труднее сложить фигуру, но зато можно больше создать новых образов. Задание можно усложнить, предложив ребятам вырезать тематические картинки.

Тем самым происходит развитие моторных навыков и зрительно-моторной координации. Все это позволяет детям старшего дошкольного возраста с дизартрией овладеть навыками письма, ручного труда, рисования, что в будущем поможет в школьной адаптации.

Все вышеуказанное доказывает, что конструирование действительно положительно влияет на развитие праксиса детей с дизартрией и способствует преодолению выраженного моторного недоразвития.

Литература

1. Бернштейн Н.А. О построении движений. - М.: Медицина, 1979.
2. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения. - М.: ТЦ «Сфера», 2008.
3. Бизюк А.П. Комpendиум методов нейропсихологического исследования. - СПб.: Речь, 2005. - 400 с.
4. Вайнерман С.М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. - М.: Владос, 2001. - 232 с.
5. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: Учебник для студентов вузов. - М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. - (Высшая школа).
6. Григорьева В.Н., Нестерова В.Н. Апраксия рук в клинике ишемического инсульта: Монография. - Н. Новгород: НижГМА, 2013. - 166 с.
7. Гуревич М.О., Озерецкий Н.И. Психомоторика. - 2-е изд. - СПб.: ПИТЕР, 2009.
8. Куцакова Л.В. Конструирование и художественный труд в детском саду. - М.: Сфера, 2006.
9. Лиштван З.В. Конструирование. - М.: Владос, 2011. - 217 с.
10. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. - М.: Академия, 2002. - 384 с.
11. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию: Учебное пос. для учащихся пед. училищ по специальности 0308 «Дошкольное воспитание» / Т.С. Комарова. - 3-е изд., дораб. - М.: Просвещение, 1991.

Автор публикации

Максимова Анастасия Геннадьевна, магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва.
E-mail: maks.areh.an@gmail.com.

PREVENTION OF SUBJECT APRAXIA IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA IN DESIGN CLASSES

Maksimova A., Master's degree student, Moscow State Pedagogical University.
E-mail: maks.areh.an@gmail.com.

***Abstract.** The article is devoted to the problem of subject praxis in the life of preschool children with dysarthria. Particular attention is paid in the article to design, as the activity, which could prevent subject apraxia.*

***Key word:** movement, praxis, apraxia, child construction, constructive activity.*

References

1. Bernshtein N. On the construction of movements. - M.: Medicine, 1979.
2. Bolshakova C. Formation of fine motor skills of hands: Games and exercises. - M.: TC «Sphere», 2008.
3. Bizyuk A. Compendium of Neuropsychological Research Methods. - SPb.: Rech, 2005. - 400 p.

4. Weinerman S. Sensomotor development of preschoolers in the fine arts class. - M.: Vldos, 2001. - 232 p.
5. Wiesel T. Fundamentals of neuropsychology: Textbook for university students. - M.: ASTArel Tranzitkniga, 2005. - (Higher school).
6. Grigorieva V., Nesterova V. Apraxia of hands in the clinic of ischemic stroke: Monograph. - Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Medical Academy, 2013.
7. Gurevich M., Ozeretsky N. Psychomotor skills. - 2nd ed. - SPb.: PETER, 2009.
8. Kutsakova L. Design and art work in kindergarten. - M.: Sphere, 2006.
9. Lishtvan Z. Construction. - M.: Vldos, 2011. - 217 p.
10. Luria A. Fundamentals of Neuropsychology. - M.: Academy, 2002. - 384 p.
11. Methods of teaching visual activity and design: A textbook for students of pedagogical schools in the specialty 0308 «Pre-school Education» / Т. Комарова. - 3rd ed., rev. - M.: Education, 1991.

Дата поступления: 06.12.2021.

УДК 376.4

**РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ
КОМПЛЕКСА СПЕЦИАЛЬНЫХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ****С.В. Сидорова**

Институт детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы развития общения дошкольников с ЗПР и обобщаются направления работы с ними со стороны учителя-дефектолога и воспитателя группы, даются методические рекомендации по организации специальных игр и упражнений.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, развитие общения, комплекс игр и упражнений.

Согласно пониманию современной науки общение – это многоаспектный процесс развития контактов внутри и между социальными группами, стимулом для которого непосредственно выступает необходимость человеческого сообщества в совместной продуктивной деятельности для удовлетворения социальных потребностей. Общение представляет собой иерархически установленную систему, в которую в качестве неотъемлемых компонентов входят перцептивный, интерактивный и коммуникативный аспекты. Перцептивный аспект предполагает процесс восприятия и познания партнерами друг друга и формирование на этой основе взаимного понимания. Интерактивный аспект, в свою очередь, непосредственно взаимосвязан с организацией взаимодействия субъектов общения. Коммуникативный аспект отражает обмен некоторыми знаниями, носителями которых выступают участники процесса общения.

Развитие общения ребенка в дошкольном возрасте носит сложный и комплексный характер, обусловленный не только ходом естественного развития ребенка как представителя биологического вида, но также и изменением ведущей деятельности, социальной ситуации развития. Развитие общения детей существенным образом изменяется с периода младенческого и раннего возраста к старшему

возрасту, что подчеркивает специфику и особенное значение общения как такового.

Для детей с задержкой психического развития характерным является более низкий уровень речевого и коммуникативного развития по сравнению со сверстниками. Преобладающей формой общения выступает ситуативно-деловая форма общения со сверстниками. Развитие потребности в общении у дошкольников с ЗПР носит более медленный и более поверхностный характер. Общение само по себе носит эпизодичный характер, тогда как преобладающими видами игр выступают игры в одиночестве.

Для исследования возможностей развития общения у старших дошкольников с ЗПР было спланировано и осуществлено эмпирическое исследование в виде констатирующего эксперимента.

В рамках констатирующего эксперимента было установлено, что дети с задержкой психического развития характеризуются более низким уровнем сформированности навыков и умений общения, что выражается в недостаточной сформированности способности адекватным образом понимать ситуации общения и межличностного взаимодействия, состояние сверстников. Также можно говорить о более низком уровне умений общаться как со сверстниками, так и со взрослыми. Помимо этого, было установлено, что по представленности в выборке лиц с различными социометрическими статусами две группы не различаются.

Для проверки гипотезы исследования был проведен формирующий эксперимент.

Цель формирующего этапа эксперимента: подобрать с учетом индивидуально-дифференцированного подхода и апробировать комплекс игр и упражнений по развитию общения старших дошкольников с ЗПР.

Задачи формирующего эксперимента:

1. Произвести отбор и систематизацию ролевых игр, обеспечивающих развитие коммуникативных навыков дошкольников.
2. Апробировать игровые комплексы при помощи организации эффективного игрового общения педагогов и воспитанников.
3. Оценить динамику развития общения старших дошкольников с ЗПР.

Эксперимент проводился на базе МДОУ № 3129 г. Люберцы.

Группа детей с ЗПР была разделена на экспериментальную и контрольную группы: в экспериментальную группу входят 8 участников, 7 участников составляют контрольную группу.

Экспериментальная группа была разновозрастной: от 3 до 7 лет, что осложняло работу и требовало реализации индивидуально-дифференцированного подхода с учетом психологии игры детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Условия по развитию общения у детей старшего дошкольного возраста были выбраны следующие:

- своевременный мониторинг степени сформированности коммуникативных навыков у дошкольников;
- организовать сотрудничество с родителями по проблеме оптимизации общения дошкольников;
- обеспечить предметно-игровую развивающую среду для игр.

С целью **обогащения предметно-развивающей среды** был осуществлен пересмотр наполняемости игровых центров игрушками и предметами, служащими для развития детей. Так, прежде всего, акцент был сделан на наполнение пространства самостоятельно изготовленными продуктами детского творчества: глиняные изделия, поделки из теста, рисунки, фигурки из пластилина. Особое место было уделено настольно-печатным играм, которые имеют исключительную роль в процессе становления и развития коммуникативных навыков в раннем возрасте. Подбор настольных игр был осуществлен при непосредственном соблюдении психолого-возрастных особенностей детей раннего возраста:

- В игровое пространство «Гипермаркет», где происходит знакомство ребенка с миром покупок, были добавлены настольно-печатные игры «Съедобное-несъедобное», «Фрукты-Овощи».

- В игровое пространство «Семья» были добавлены игры «Мой дом», настольно-печатная игра «Моя семья», лото «Детеныши и их родители».

- В игровое пространство «Больница» были добавлены настольно-печатные игры «Айболит», лото «Что лишнее?» и игра «Зайкина больничка».

- В игровое пространство «Парикмахерская» были добавлены лото «Прически», настольно-печатные игры «Моя парикмахерская», мозаика «Прическа для Барби».

- В игровое пространство «Автопарк», которое служит для ознакомления детей с миром автомобилей и дорожного движения,

были добавлены тематические пазлы «Собери машину», настольно-печатные игры «Гаражи» и др., лабиринт «Машины».

Все реализованные меры имели целью обогащение игрового пространства, расширение возможностей детей познакомиться с миром предметов и занятий и пр. Для повышения комфортности игрового пространства были добавлены мягкие модули, которые легко трансформируются в зависимости от потребностей игры: игровая зона «Семья» может по мере необходимости трансформироваться из ванной комнаты в русскую избу и пр.

Комплексы разработанных игр реализовались в течение трех месяцев, в первой и второй половине дня, во время организации самостоятельной игровой деятельности воспитанников и включения фрагментов игр в занятия по развитию речи и беседы по литературному чтению.

Теперь опишем следующее немаловажное условие – **взаимодействие с родителями**. Это условие связано с обязательным вовлечением семьи в организацию сюжетно-ролевой игры детей раннего возраста и формированием игровой среды в семье с учетом психолого-возрастных особенностей развития ребенка.

При работе с родителями необходимо уделить особое внимание ознакомлению их с игрушками, которые в ходе игровой деятельности детей несут дидактическую пользу. Необходимым аспектом работы с семьей является также обучение родителей навыкам руководства игрой.

В ходе нашей работы с семьей произошло знакомство родителей с наиболее подходящими с психолого-педагогической точки зрения развивающими игрушками, которые были заблаговременно подобраны. Родители получили краткую характеристику игрушек и рекомендации по их использованию в игре. Педагогами была организована выставка «Полезные игрушки», в рамках которой родители получили возможность ознакомиться с актуальными и полезными с психолого-педагогической точки зрения развивающими игрушками. В ходе проведенных родительских собраний педагоги организовали как индивидуальные, так и групповые встречи с родителями, в ходе которых была проведена работа по формированию необходимых игровых условий для опережающего развития детей, а также по руководству игровой деятельностью детей. Были затронуты основные достоинства сюжетно-ролевой игры как одного из ведущих видов деятельности ребенка раннего возраста.

Мониторинг и анализ условий игровой деятельности ребенка в семье требует серьезной работы. При этом могут быть использованы такие методы исследования, как анкетирование, опрос для детей и родителей. Нередко применяется прием, в ходе которого дети приносят из дома в детский сад игрушки, с которыми они предпочитают играть. Педагоги организуют тематические мероприятия с этими игрушками.

Поскольку в современных условиях родительские собрания являются одной из наиболее эффективных форм работы, эти встречи необходимо сделать систематическими и продуктивными. Тематика каждого родительского собрания должна быть подобрана с учетом текущих педагогических и методических задач. Так, в частности, представляется эффективным участие родителей в родительском собрании на тему: «Какие игрушки актуальны для детей?». На подобной встрече могут быть затронуты аспекты подбора игрушек и игр, наиболее полезных для опережающего развития детей. Необходимо в рамках подобного мероприятия максимально обогатить знания родителей о роли и значении игрушек в непосредственной деятельности ребенка. Педагоги знакомят родителей с правилами педагогического руководства игрой, приемами целесообразного подбора игрушек и игровых предметов для сюжетно-ролевой игры и пр. Родительское собрание на тему: «Развивающий предметный мир» имеет целью знакомство родителей с возможными моделями организации в семье игровой среды и предметно-развивающего пространства. При проведении родительского собрания на тему: «Для чего детям нужна игра?» перед воспитателями ставится цель - показать родителям значение игры как ключевого фактора развития личности ребенка. Необходимо в ходе данного мероприятия заинтересовать взрослого в организации игр в семье.

Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями по развитию навыков общения у старших дошкольников было реализовано поэтапно:

1. Мониторинг отношения родителей к игре с ребенком, приобретению и использованию игрушек и игр.
2. Формирование на базе детского сада условий для продуктивной совместной игровой деятельности родителей с детьми (работа в рамках клуба, тренинги и т.п.).
3. Организация мероприятий по развитию игрового общения и формированию у родителей интереса к игре с ребенком.

Педагоги разработали и предоставили родителям тематические памятки: «Построение игровой среды для сюжетно-ролевой игры ребенка в семье», «Во что любят играть дети в дошкольном возрасте».

Комплекс игр и упражнений по развитию общения старших дошкольников с ЗПР

1-й комплекс: сюжетные и сюжетно-ролевые игры для организации самостоятельной игровой деятельности воспитанников в течение дня

В непосредственную деятельность детей была включена *сюжетная игра*. При отсутствии у ребенка интереса к участию в данной игровой деятельности его не принуждали к активному участию. При этом наблюдение за игрой ровесников также несет в себе серьезный развивающий эффект, так как ребенок получает сведения о приемах и особенностях игры. Дети нередко занимали позицию наблюдателя, периодически включаясь в игру. В результате они получили навыки выполнения взаимосвязанных действий. Особенно эффективным данный вид игровой деятельности представляется в связи с тем, что педагог принимал непосредственное участие в игре. Начиная с прямого показа игровых действий, педагог на протяжении всей игры занимал положение активного субъекта, который разъяснял, привлекал внимание детей, включал их в непосредственную игровую деятельность. На основе глубокого знания психолого-возрастных особенностей детей педагог применял метод интеграции нескольких сюжетных линий игры, доступных пониманию дошкольников. Если на начальных этапах подобной игровой деятельности дошкольники наблюдали за действиями воспитателя, постепенно внимание их все больше концентрировалось, а спустя определенный промежуток времени дети включались в игру. При этом воспитатель передавал игрушку заинтересованным детям и направлял последующее развитие игры вербально. Особое внимание педагог уделял развитию у детей в ходе сюжетно-ролевой игры заботы, милосердия, доброты. Замечая, что дети обращаются с куклой небрежно, бросают ее на пол, воспитатель сразу реагировал и обращал внимание на то, что кукле неприятно и больно. Дети стремились поиграть с куклой, утешить и пожалеть ее, проявляя ласку. Дошкольники активно включались в игру, относились к игрушкам как к живым, охотно реагируя на замечания педагога. Помимо развития эмоциональной сферы, педагог делал акцент также на развитие у детей знаний об окружающем мире, способствовавших развитию наблюдательности и восприятия у детей

среднего дошкольного возраста. С целью знакомства детей среднего дошкольного возраста с миром окружающих предметов и занятий людей воспитатели провели *игровые упражнения*: «Построим гараж», «Украшим комнату» «Оденем куклу» и т.п. При проведении данных игр учитывались возрастные интересы и особенности развития мальчиков и девочек.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста была разработана и проведена серия *модифицированных сюжетно-ролевых игр*. Сюжеты игр были специально ориентированы на знакомство подрастающего поколения с семейными традициями прошлого, передачу накопленного культурного опыта и т.д. Данные игры также способствуют более эмоциональному включению детей в процесс выполнения повседневных процедур, например, бытовых и гигиенических.

1. *«Водные процедуры для куклы Ани»* (модификация сюжетно-ролевой игры «Семья»)

В ходе подготовки данной игры педагогами была поставлена цель: сформировать у детей представление о гигиенических процедурах, порядке и чистоте. Задача: познакомить дошкольников с понятием «живой» и «неживой», «мокрый» и «сухой».

Материал для игры: тазики с теплой водой, две куклы, полотенца.

Содержание игры: игре предшествует педагогическая беседа относительно понятий «живой» и «неживой». К детям приходит кукла Аня, которую необходимо искупать и вытереть. В процессе игры педагог акцентирует внимание дошкольников на отличиях человека и куклы.

2. *«Укладываем куклу Арину спать»* (модификация сюжетно-ролевой игры «Семья»)

В ходе подготовки данной игры педагогами была поставлена цель: сформировать у детей высокоразвитые навыки межличностной коммуникации.

Материалы для игры: кукла Арина, изба, оформленная в национальном русском стиле, включающая в интерьер лавки, фонарь, сундук, люлька для куклы.

Содержание игры: педагоги приглашают детей в русскую избу, воспитатель переодевается в бабушку Валю и зажигает фонарь, достает постельные принадлежности, описывает их предназначение, рассказывает наиболее значимые моменты, связанные с укладыванием

детей спать в прошлом. Детям предлагается спеть для куклы колыбельную и уложить ее спать, как это делалось в прошлом.

3. «*Гипермаркет*» (модификация сюжетно-ролевой игры «Магазин»)

В ходе подготовки данной игры педагогами была поставлена цель: сформировать у дошкольников понимание социальной роли и действий покупателя.

Материалы для игры: игровая зона – витрина, корзины для продуктов, касса, халат продавца, сумки, весы, муляжи овощей, фруктов, хлеба, молочных продуктов.

Содержание игры: педагог в роли продавца продуктового магазина показывает детям характерные особенности работы кассира, продавца. Дети включаются в процесс покупок, выбирают, взвешивают товары, обращаются к продавцу за консультациями. Необходимо обратить особое внимание на умение правильно задать вопрос, внимательно выслушать ответ, вежливо общаться с продавцом.

4. «*Малыш Мишка заболел*» (модификация сюжетно-ролевой игры «Врач»)

В ходе подготовки данной игры педагогами была поставлена цель: сформировать у дошкольников умение использовать медицинские инструменты, проявлять эмпатию и заботу и т. д.

Материалы для игры: медицинская кушетка, мебель «Больница», игрушка Мишка, муляжи медицинских принадлежностей (градусник, бинт, лекарственные средства, фонендоскоп).

Содержание игры: воспитатель в качестве врача обращается к игрушке, которая, по сюжету, заболела и предлагает детям помочь ему в лечении и заботе о «пациенте». Дети совершают действия, необходимые при уходе за больным (меряют температуру, укладывают спать).

5. «*Салон красоты*» (модификация сюжетно-ролевой игры «Парикмахерская»)

В ходе подготовки данной игры педагогами были поставлены цели: сформировать у дошкольников понимание широты мира профессий; расширить представление о работе парикмахера; способствовать эффективному и вежливому общению.

Материалы для игры: халат парикмахера, резинки для волос, уголок парикмахерской, фен, щипцы, расчески, ножницы, кукла Аня.

Содержание игры: педагог в ходе предварительной беседы спрашивает детей об их личном опыте посещения парикмахерской,

загадывает загадку про парикмахера. Игра разворачивается вокруг куклы Ани, которая, по сюжету, приходит в парикмахерскую, чтобы сделать прическу. Дошкольники также пробуют себя в роли парикмахера, ведут с куклой Аней беседу о ее предпочтениях, учатся быть вежливыми и общаться с людьми в различных ситуациях.

6. «*Парковка*» (модификация сюжетно-ролевой игры «Гаражи»)

В ходе подготовки данной игры педагогами были поставлены цели: сформировать у дошкольников понимание широты мира профессий; расширить представление о работе водителя; способствовать эффективному и вежливому общению.

Материалы для игры: легковые машины, кукла Петя в одежде механика, гаражи.

Содержание игры: педагог в ходе предварительной беседы спрашивает детей об их знакомстве с работой водителя, загадывает загадку про шофера. Игра разворачивается вокруг куклы Пети, который занимается починкой и управлением автомобилем на парковке.

В целом разворачивание игр осуществлялось педагогами при строгом соблюдении психолого-возрастных особенностей ребенка. Характер игр может быть оценен как предпочтительно персональный. Руководство игровой деятельностью детей носило со стороны воспитателей опосредованный характер.

Модифицированные сюжетно-ролевые игры постепенно способствовали развитию самостоятельности дошкольников, повышению их мотивации к игре. Коммуникативные навыки детей получали перспективное опережающее развитие. В ходе реализации самостоятельной сюжетно-ролевой игры использовался педагогический принцип «от простого к сложному». При этом педагог был тесно включен в совместную игру с детьми и *демонстрировал возможные варианты новых правил*.

Так, было проведено по две игры, в которых использовался следующий игровой материал: в первой совместной игре со взрослым соединялись элементы двух разных типов игр (кубик из «гуська» и маленькие карточки из «лото» в мешочке); во второй - использовались элемент из стандартной игры и материал, нейтральный по отношению к определенной игре с правилами (кубик из «гуська» и мелкие разноцветные пластмассовые плашки).

Воспитатель приглашал в игровую комнату детей и предлагал им придумать игру с этими предметами. Если не поступало

предложений от детей, педагог вносил два варианта правил: «Наверное, можно так придумать... Или еще вот так... Как мы будем играть?» Далее разворачивалась игра со взрослым по выбранному детьми варианту, а затем педагог предлагал детям поиграть без него.

Если дети проявляли инициативу и предлагали свои варианты, то воспитатель по ходу игры заинтересованно задавал вопросы о критериях выигрыша, о последовательности игровых действий, эмоционально реагировал на проявление активности детей, оценивая их варианты как очень интересные.

Дети выражали радость, узнав, что воспитатель будет играть вместе с ними. Стимулирующего присутствия взрослого оказалось достаточно, чтобы дети самостоятельно придумали правила. Прямое воздействие педагога переводили на косвенное руководство игрой. Для этого заканчивать взаимодействие с детьми можно было вопросом о том, что произойдет дальше, *приемом появления нового персонажа* или *созданием проблемной ситуации* («Шла Машенька по лесу и заблудилась. Кто помог ей найти дорогу домой?»).

2-й комплекс: *игры для включения в занятия по развитию речи и беседы по ознакомлению дошкольников с литературой*

В ходе предваряющей беседы педагог способствует осмыслению дошкольниками содержания сказки, делая особый акцент на внутренние закономерности и взаимосвязи. Данная беседа представляется необходимой, так как самостоятельно дошкольники не имеют возможности раскрыть внутренние взаимосвязи литературного произведения. В ходе предваряющей беседы педагог предпринимал действия, направленные на осмысление событий, показанных в литературном произведении.

В ходе предваряющей беседы педагог реализовывал задачу подготовки детей к овладению навыками пересказа. В общей структуре знаний, умений, навыков и компетенций среднего и старшего дошкольника пересказу принадлежит специфическая роль. Данный навык способствует речевому развитию, обогащению коммуникативных умений и пр. Воспитанники овладевали в ходе беседы с педагогом умением озвучивать героев, произносить за них отдельные предложения, которые в процессе *игр - словесных описаний и драматизаций* превращались в коммуникативные высказывания и требовали разыгрывания коммуникативных ситуаций.

Материалы для *игры - словесного описания персонажей*: картинки - изображения героев: мальчик 2-3 лет, врач, мужчина (папа),

женщина (мама), девочка 6-7 лет; картинки - изображения места, где разворачиваются сюжетные линии: парк, отдельная комната, дом, больница.

Для введения детей в правила предстоящей игры педагог рассказывает основные условия созданной ситуации. Перед детьми ставится задача описания персонажей, изображенных на картинках. Воспитатель подает пример и, взяв одну из предложенных карточек-иллюстраций, описывает характер изображенного на ней врача: умная, заботливая, добрая и т.п. Педагог предлагает ребятам действовать таким же образом, соблюдая очередность и правила вежливости: не перебивать друг друга, внимательно слушать соседа и т.д.

После этого дети по очереди описывали попадающиеся им картинки. Так, Аня С. описала мальчика, которому 3 года, придумав, что он любит играть в машинки и гулять с мамой. Оля Г. придумала, что мальчик любит ходить в детский сад. Саша Р. сказал, что мальчик аккуратный и красивый. Кирилл О. описал карточку врача, сообщив, что врач лечит детей, заботится об их здоровье. Следующий ребенок, Антон Р., заметил, что врач учит детей соблюдать гигиену и т.п. После предложенных детьми описаний педагог производит обобщение: «Значит, мы решили, что врач – добрая, заботливая, внимательная к детям и т.п.». Аналогично педагог обобщает все сведения, придуманные детьми про остальных персонажей игры.

После этого игра переходит на следующий уровень, и воспитатель просит детей придумать, какие могут складываться отношения между описанными героями. Ира Л. предположила, что мальчик пожаловался на боль в животе, и мама привела его в больницу. Оля Г. продолжила: «Врач спрашивала, давно ли заболел живот, что он ел на обед».

Далее педагог *формирует проблемно-игровую ситуацию*. Перед воспитанниками были разложены изображения мест действия. Дети выбирали карточки и пытались описать возможные события, происходящие в попавшемся им месте. Ира Л.: «Мальчик гулял с родителями в парке и встретил там врача» и т.п.

Сюжет, придуманный дошкольниками, разыгрывался с участием педагога. Посредством игрушечного лототрона педагог распределял роли. Это вызвало интерес у детей, и впоследствии они старались точно соответствовать выбранной роли.

В разыгрывании сюжета обнаружилось, что дошкольники не вполне точно запомнили сюжет. Кроме того, были заметны нарушения

речи, мелкой моторики, что несколько затрудняло ход игры. Однако при умелом участии педагогического работника дошкольники среднего возраста начинали активно дополнять и детализировать сюжет, изменять сюжетную линию, что может считаться серьезным педагогическим достижением. Количество участников игры сокращалось, и в связи с этим ребенок нередко «играл» за 2-3-х персонажей. Это в значительной степени обогащало его речь, эрудицию, развивало эмоциональную сферу личности.

Включение в игру старших дошкольников обеспечивало необходимые условия для активизации коммуникативных умений более младших воспитанников. Игра подобного типа является перспективным инструментом для развития у ребенка высших психических функций, содействует развитию межличностной коммуникации.

Такие игры включались в качестве практической части в занятия по развитию речи. Кроме того, активно использовался план пересказа. В качестве проекта пересказа мы использовали *наглядный план*.

Педагог предлагает воспитанникам обыграть содержание иллюстраций из детских книг (народные сказки и стихи, произведения А. Барто, Е. Чарушина, В. Сутеева и др.): «Покажи, что произошло при помощи игрушек». Воспитатель помогал ребенку при помощи вопросов: «О чем рассказывает картинка? Что произойдет дальше?».

Педагог активно включал в объяснение темы и сюжеты, близкие детям. Так, обсуждались мультфильмы и книги, близкие детям, недавно просмотренные и прочитанные детьми. Такой подход является вполне обоснованным, так как позволяет натолкнуть детей дошкольного возраста на отражение в совместной игровой деятельности представлений и воспоминаний. Рассматривались также иллюстрации-картинки в книге при непосредственном обсуждении действий героев. Дети сначала описывали, как поступают персонажи, а потом, на следующем этапе, педагог просил показать происходившие события самого ребенка. Одновременно нужно было припомнить, как говорил и что чувствовал при этом персонаж литературного или художественного произведения. Данный вид деятельности активно содействовал развитию межличностной коммуникации и психических функций у ребенка дошкольного возраста.

Для развития памяти использовалась методика *чтения отдельных отрывков*, при этом педагог выделял отдельные, наиболее

значимые, фразы и слова. В процессе данного вида деятельности вводились также готовые фразы и развернутые предложения. Запоминание таких лексических единиц является для ребенка дошкольного возраста более трудным этапом в развитии, но представляется необходимым для речевого и когнитивного развития.

В условиях взаимодействия старших дошкольников с детьми среднего дошкольного возраста их ставили в пару, чтобы они могли выступать в качестве образца игрового и речевого, коммуникативного поведения. Более старшие дети задавали тон пересказа, давали развернутые ответы на вопросы по содержанию изучаемых литературных произведений.

При этом разыгрывались сказочные и бытовые сюжетные линии. В качестве материала для подобной работы педагогами были отобраны наиболее соответствующие психолого-возрастным особенностям детей произведения: В. Осеевой, В. Берестова, В. Драгунского, Е. Благиной и т.д.

Педагог объяснял речевые действия персонажей, пользовался ролевой речью, подсказывая воспитаннику реплики. Разговор за разных героев велся разными голосами. Педагог использовал речевой образец в описании игрушек-персонажей, побуждающие вопросы: «Какая твоя кукла?», «Какая машинка выехала навстречу Мише?» и т.п.

Важно предоставить ребенку возможность самостоятельно продолжить игру, проявить самостоятельность в применении освоенных игровых умений. С этой точки зрения представим пример *организации игры по мотивам литературного произведения В.А. Осеевой «Волшебное слово».*

Данная сюжетно-ролевая игра направлена на:

- *развитие коммуникативных навыков детей;*
- *стимулирование отражения дошкольниками знаний об этикете, отношениях в семье;*
- *обогащение игрового опыта детей новым содержанием;*
- *развитие художественного восприятия литературного произведения;*
- *формирование навыка воображения.*

Материалы для игры: игровое поле с нарисованной дорогой, река, на берегу которой изображена дача, и фигурки - герои произведения.

Предваряет игру чтение произведения В.А. Осеевой «Волшебное слово», далее проводится беседа о поведении мальчика и его взаимоотношениях с родными до и после встречи со старичком:

- Как Павлик поступал со своими родными в начале рассказа? (Артем Г.: «Он вел себя плохо, не уважал родных»).

- Какие у Павлика были отношения с родными? (Саша Р.: «Он хотел сбежать»).

- Как изменились отношения Павлика с родными после беседы со старичком? (Инна Ш.: «Павлик исправился, он стал добрее и вежливее» и т.д.).

Следующим этапом в организации игры стало совместное с детьми изготовление фигурок героев игры.

Педагог спрашивает о знакомых им волшебных словах (Артем Г.: «Спасибо»; Арина О.: «Пожалуйста»; Настя Д.: «Извините» и т.д.).

- Что произошло с мальчиком, когда он узнал о волшебном слове? (Наташа Г.: «Он стал хорошим, он стал жить дружно со своими родными»).

- А хотите тоже так попробовать?

Происходит распределение ролей, дети рассматривают игровое поле, и начинается разыгрывание сюжета.

Следующим шагом стало создание проблемно-игровой ситуации «Путешествие на дачу». Педагог стимулировал игровую деятельность дошкольников, комментируя и детализируя события:

- Какого цвета и размера машина, на которой семья поехала на дачу? (Влад З.: «Красная, маленькая»).

- Как перебрались через реку? (Алиса У.: «На пароме»; Настя Ю.: «Проехали по мостику»).

- Кого они встретили по дороге? (Ира Д.: «Соседей по даче» и т.д.).

Далее мы усложнили игру, сформировав ситуацию «День рождения сестры Павлика». На праздник оказался приглашен мальчик, который не знаком с правилами вежливости. Павлик рассказывает ему о правилах этикета и необходимости говорить волшебные слова.

Основопологающая роль педагога состояла в координации детских замыслов, помощи в преодолении кругового характера сюжетов.

Еще одна педагогическая разработка, проведение которой дало продуктивный результат, - игра по мотивам рассказа В.А. Осеевой

«Хорошее», которая была ориентирована, прежде всего, на обогащение игрового опыта; стимулирование отражения детьми знаний о семье и семейных отношениях взаимопомощи в игровой деятельности; развитие навыка воображения.

Материалы: игровое поле, на котором изображен дом Юры, дорога к парку и фигурки героев рассказа.

Предварительно был прочитан рассказ, проведена беседа по содержанию.

Следующим шагом стало изготовление фигурок героев. Дошкольники с удовольствием помогали нам в этой работе. В ходе изготовления фигурок мы обсуждали с детьми, как должны выглядеть Юра, сестренка, няня и мама, какой породы будет собака Трезор. Это стимулировало развитие описательной речи детей. Их интересовали все детали одежды, цвет волос и т.д.

После изготовления фигурок мы с детьми еще раз вспомнили произведение. Далее мы обратились к детям с вопросами:

- Как вы думаете, что могло произойти с Юрой дальше?

- А хотите так поиграть? (Дети с радостью сказали: «Да».)

Далее ребята начали распределять роли. Несколько детей захотели быть Юрой, и, чтобы никому не было обидно, роли распределились с помощью игрушечного лототрона. После распределения ролей мы предложили детям игровое поле, и дошкольники с помощью фигурок - героев рассказа В.А. Осеевой «Хорошее» разыгрывали сюжет.

Следующим этапом стало создание проблемно-игровой ситуации «Прогулка». Мы рассказали детям, что после того, как Юра помог няне убрать посуду и дал водички Трезору, мама попросила его погулять с сестренкой. Мы не участвовали в игре прямо, а помогали детям развивать сюжет, комментировали и уточняли происходящие события, направляя замыслы детей вопросами:

- Куда Юра отправился гулять с сестренкой? (Антон А.: «На детскую площадку»; Светлана В.: «Пусть они пойдут в парк кататься на каруселях»).

- Кого они встретили по дороге? (Сергей Д.: «Они встретили других детей»).

- Что случилось дальше? (Анастасия Г.: «Юра с сестренкой катались на машинках, ели сладкую вату»; Ирина А.: «И пошли домой»).

Следующим этапом нашей игры стало придумывание новых приключений героев произведения. Мы сказали детям, что у Юры заболела мама. Как он сможет ей помочь? (Ирина А.: «Надо сходить в больницу или позвать доктора»). А как будет выглядеть доктор? (Николай В.: «У него белый халат и чемоданчик»; Наталья З.: «Юра может сходить в аптеку и купить лекарства»). Вы хотите разыграть эту ситуацию? (Дети: «Да») Тогда нам необходимо сделать фигурку доктора. Дети с радостью помогали изготавливать фигурку доктора. После изготовления нового персонажа дети принялись разыгрывать данную ситуацию.

Наша роль в этом процессе заключалась в координации детских замыслов.

В результате проведения формирующего эксперимента дети экспериментальных групп стали чаще играть в сюжетно-ролевые игры, демонстрируя способность игровой комбинаторики. При этом большую помощь в развитии навыков общения оказала совместная игра ребенка со взрослым, а также правильно организованное педагогами пространство для самостоятельных игр детей в развивающей предметно-пространственной среде ДОО в сочетании с продуманным взаимодействием с родителями воспитанников.

По окончании процедуры формирующего воздействия была выполнена процедура контрольной диагностики в экспериментальной и контрольной группах. Результаты диагностики с применением методики Н.Е. Вераксы представлены в таблице 1.

Таблица 1
Результаты диагностики особенностей сформированности коммуникативных способностей (Н.Е. Веракса)

	ЗПР		Норма	
	М	SD	М	SD
Различение ситуаций взаимодействия	2,38	0,74	1,00	0,58
Понимание состояния сверстников	1,88	0,35	1,43	0,79
Владение способами выражения своего отношения к взрослому	1,75	0,46	1,43	0,79
Владение способами выражения своего отношения к сверстнику	1,75	0,46	1,29	0,95
Общий уровень коммуникативных способностей	7,75	0,71	5,14	1,68

Полученные в ходе исследования данные позволяют говорить о том, что экспериментальная и контрольная группы достаточно существенно различаются по изучаемым показателям сформированности коммуникативных способностей. Показано, что в экспериментальной группе на контрольном этапе 50% участников имеют высокий уровень сформированности такого аспекта общения, как различение ситуации взаимодействия. Умеренные значения данного показателя диагностируются у 37,5% участников экспериментальной группы, а также у 14,3% участников контрольной группы. Низкие значения показателей различения ситуаций взаимодействия диагностируются у 12,5% участников экспериментальной группы, а также у 85,7% участников контрольной группы.

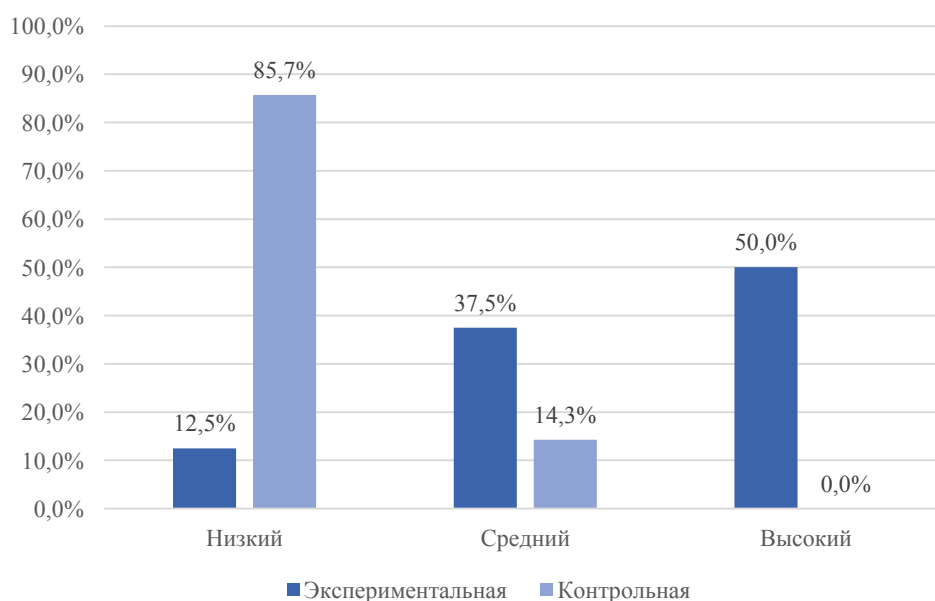


Рис. 1 - Распределение числа участников исследования с различными уровнями различения ситуаций взаимодействия

Применительно понимания состояния сверстников было определено, что средние значения по шкале диагностируются у 87,5% участников экспериментальной группы, а также у 57,1% участников контрольной группы. Низкие значения диагностируются у 12,5% участников экспериментальной и у 42,9% участников контрольной

группы. Можно говорить о наличии положительной динамики в способности к пониманию состояния сверстников у участников исследования, дошкольников с ЗПР, которые составляют экспериментальную группу.

Распределение числа участников представлено на рис. 2.

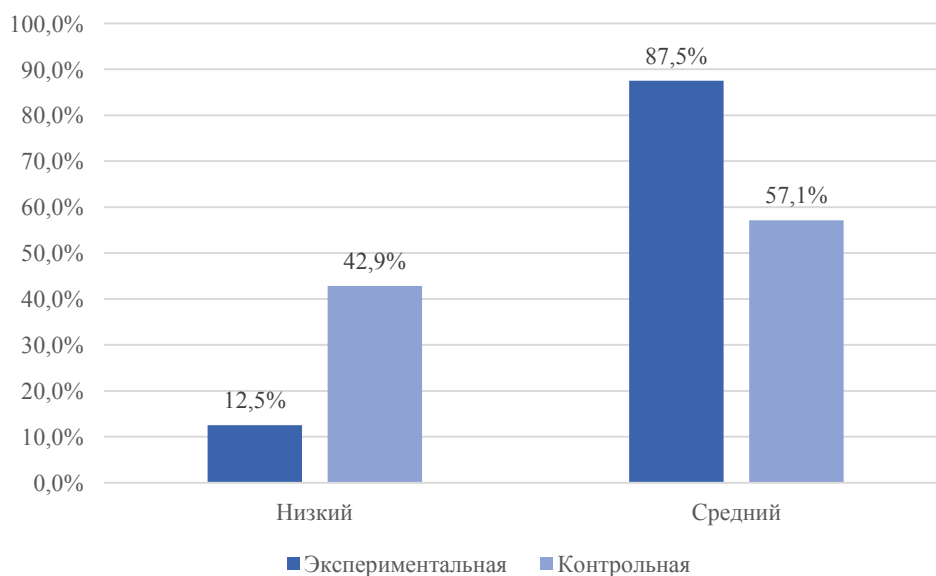


Рис. 2 - Распределение числа участников исследования с различными уровнями понимания состояния сверстников

Показатели отношения к взрослому на среднем уровне сформированы у 75% участников экспериментальной группы, а также у 57,1% участников контрольной группы. Низкий уровень владения способами выражения своего отношения к взрослому диагностируется у 25% участников экспериментальной группы, а также у 42,9% участников контрольной группы. Можно говорить о том, что в экспериментальной группе несколько большая часть участников более эффективно способна выразить свое отношение к взрослому.

Распределение числа участников исследования с различными уровнями владения способами выражения своего отношения к взрослому представлено на рис. 3.

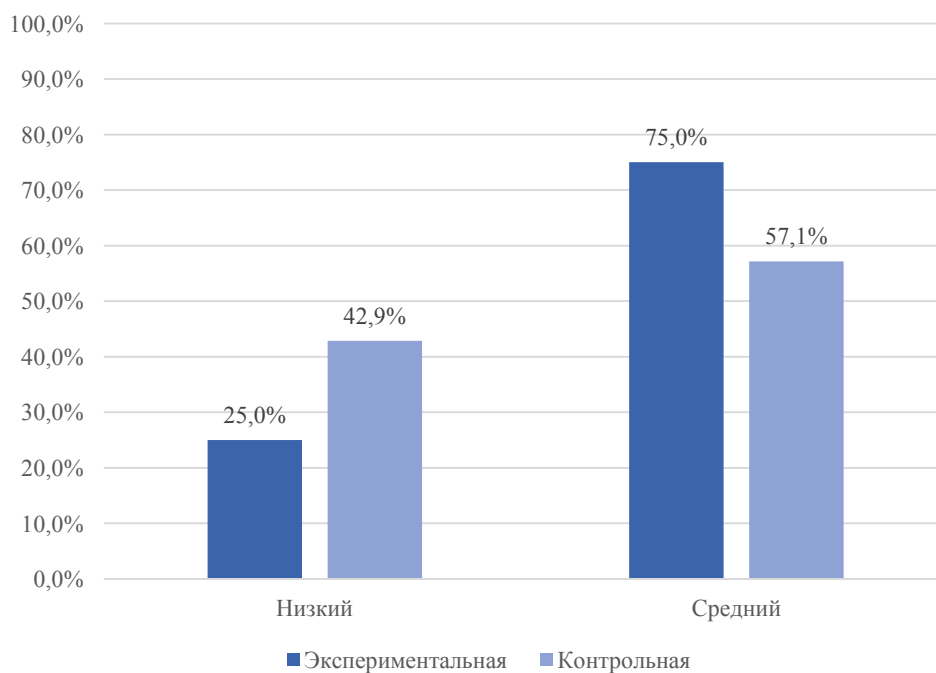


Рис. 3 - Распределение числа участников исследования с различными уровнями владения способами выражения своего отношения к взрослому

Определено, что применительно к владению способами выражения своего отношения к сверстнику в двух группах диагностируются сходные значения, полученные применительно к показателю уровня владения способами выражения своего отношения к взрослому. Иными словами, 75% участников экспериментальной группы, а также 57,1% участников контрольной группы имеют средний уровень выраженности данной тенденции. Низкие значения по данному показателю выявлены у 25% участников экспериментальной и у 42,9% участников контрольной группы.

Распределение показателей представлено на рис. 4.

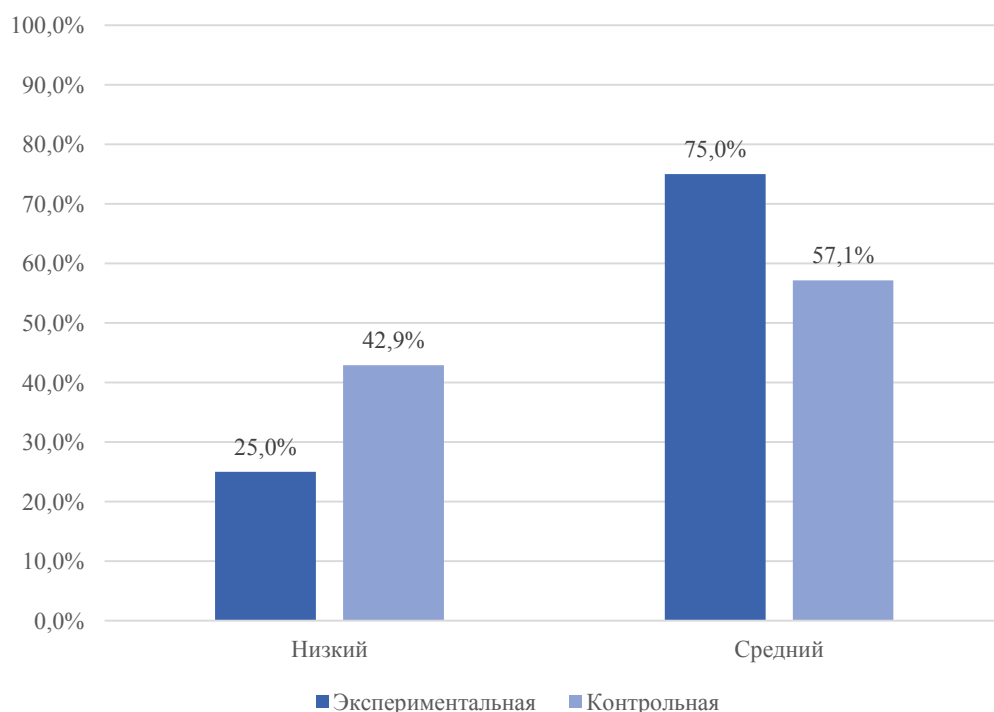


Рис. 4 - Распределение числа участников исследования с различными уровнями владения способами выражения своего отношения к сверстнику

В ходе оценки интегрального показателя сформированности коммуникативных способностей у дошкольников с ЗПР было показано, что большинство участников (87,5% в экспериментальной группе и 100% в контрольной) имеют средний уровень сформированности коммуникативных способностей. Высокие значения показателя коммуникативных способностей диагностируются у 12,5% участников экспериментальной группы.

Распределение показателей представлено на рис. 5.

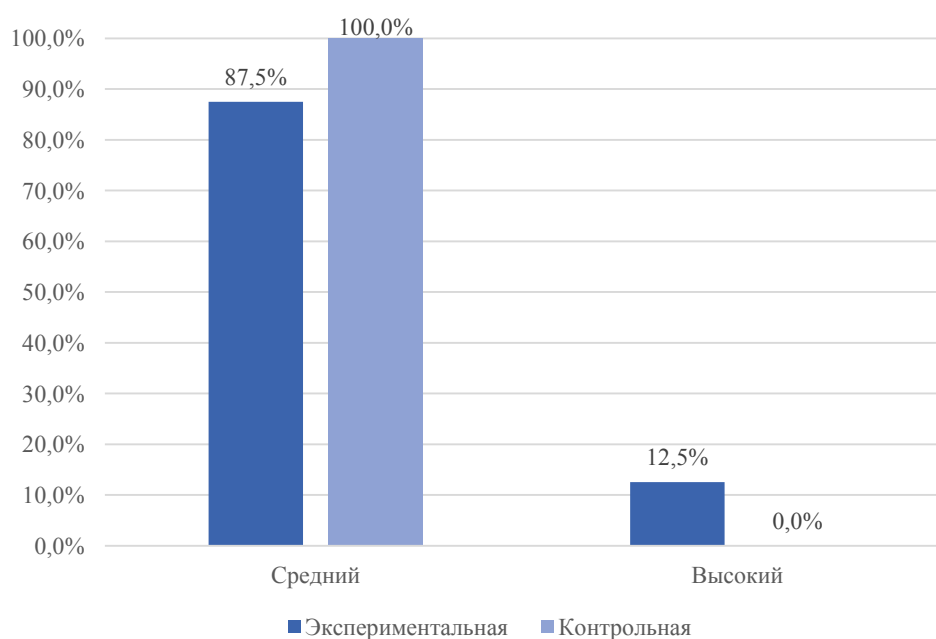


Рис. 5 - Распределение числа участников исследования с различными уровнями сформированности коммуникативных способностей

Результаты оценки достоверности различий подтверждены с использованием статистического критерия Манна-Уитни.

Таблица 2

Результаты проверки статистической значимости различий показателей сформированности коммуникативных способностей дошкольников

	Сумма рангов, ЗПР	Сумма рангов, норма	U	p
Различение ситуаций взаимодействия	87,00	33,00	5,00	0,01
Понимание состояния сверстников	73,00	47,00	19,00	0,33
Владение способами выражения своего отношения к взрослому	70,00	50,00	22,00	0,52
Владение способами выражения своего отношения к сверстнику	71,00	49,00	21,00	0,45
Общий уровень коммуникативных способностей	90,50	29,50	1,50	<0,01

Установлено, что статистически достоверные различия диагностируются по показателям различения ситуаций взаимодействия ($p = 0,01$), а также по интегральному показателю сформированности коммуникативных способностей ($p < 0,01$). Можно говорить о том, что участники экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой характеризуются более высоким уровнем сформированности способности оценивать и понимать ситуации взаимодействия, а также имеют в целом более высокий уровень сформированности коммуникативных способностей, речевых навыков и навыков общения.

Полученные в ходе исследования данные позволяют подтвердить гипотезу исследования.

Литература

1. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С.Г. Шевченко. - М.: Аркти, 2001. - 224 с.
2. Дубина Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: Сб. игр и упражнений. - М.: Книголюб, 2006. - 64 с.
3. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2016. - 400 с.
4. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. - М.: ВЛАДОС, 2005. - 158 с.
5. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? / К. Фопель: Пер. с нем.: В 4-х т. - М.: Генезис, 1998. - 160 с.
6. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников. - Ростов н/Д., 2005. - 256 с.

Автор публикации

Сидорова Светлана Владимировна, слушатель программы повышения квалификации Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION THROUGH A SET OF SPECIAL GAMES AND EXERCISES

Sidorova S., student of the advanced training program, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University.

***Abstract.** The article deals with the problems of development of communication of preschoolers with mental retardation and generalizes the directions of work with them by the teacher-defectologist and the group educator; the author gives methodological recommendations for the organization of special games and exercises.*

Key words: *children with mental retardation, development of communication, a set of games and exercises.*

References

1. Diagnosis and correction of mental retardation in children / Ed. by S. Shevchenko. - M.: Arkti, 2001. - 224 p.
2. Dubina L. Communicative competence of preschoolers: A collection of games and exercises. - M.: Book lover, 2006. - 64 p.
3. Mamaychuk I. Psychocorrective technologies for children with developmental problems. - St. Petersburg: Speech, 2016. - 400 p.
4. Smirnov E. Interpersonal relationships of preschoolers: diagnostics, problems, correction / E. Smirnova, V. Kholmogorova. - M.: VLADOS, 2005. - 158 p.
5. Fopel K. How to teach children to cooperate? / K. Fopel: Trans. from German: In 4 vol. - M.: Genesis, 1998. - 160 p.
6. Chernetskaya L. The development of communication skills in preschoolers. - Rostov n/D., 2005. - 256 p.

Дата поступления: 02.12.2021.

УДК 376.3

ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДОВ СЛУХОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ГРУБЫХ ЗАДЕРЖЕК РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ДОМА РЕБЕНКА

М.Г. Кондратова

Специализированный Дом ребенка г. Фрязино,
Московский институт психоанализа

***Аннотация.** В статье описывается роль методов слуховой стимуляции в преодолении задержек речевого развития у воспитанников Специализированного Дома ребенка: приводятся результаты обследования детей, выводы из диагностики и описывается специфика индивидуальной программы коррекции слуховых агнозий у детей раннего возраста.*

***Ключевые слова:** Специализированный Дом ребенка, слуховые агнозии, алалии, грубые задержки речевого развития, этапы коррекционно-развивающей работы, методы коррекции и развития.*

Специализированный Дом ребенка г. Фрязино, на базе которого выполнено исследование, занимается воспитанием и оказанием медицинской помощи детям-сиротам в возрасте от 0 и до 4-х лет включительно, оставшимся без попечения родителей, а также детям с органическим поражением центральной нервной системы (ЦНС), с дефектами умственного и физического развития. Дом ребенка осуществляет следующие функции: прием детей, динамическое медицинское наблюдение за состоянием их здоровья, физическим и нервно-психическим развитием; уход за детьми и их воспитание, в том числе физическое воспитание, познавательно-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое развитие детей.

Характерной особенностью содержания детей в специализированных домах ребенка является проживание в семейных группах по 6-8 человек разного возраста. За каждой группой строго закреплены специалисты для проведения занятий. Дети находятся в одном и том же помещении. Территория для прогулок также строго закреплена за каждой группой. Данная локализация детей имеет ряд преимуществ, однако на развитие речи может иметь не положительное влияние, а именно, слуховая среда не меняется. Помещение, куда

приносят готовую еду (кухня), также находится вне доступа детей. Бытовые шумы оттуда доносятся, но не акцентируются детьми и остаются, следовательно, незамеченными. Звуковое окружение, представленное натуральными шумами, также обеднено. На территории Дома ребенка нет домашних животных, и это также обедняет слуховой опыт ребенка. Таким образом, воспитанники Дома ребенка находятся в состоянии слуховой депривации, что не может не отразиться на развитии речи.

Первоначальное речевое развитие происходит при контактах ребенка с родителями. В данном учреждении эту функцию несут медицинский и педагогический персонал. В представленной работе хотим подробнее остановиться на функционале логопеда и его значении в развитии речи ребенка.

Основную коррекционную роль в развитии речи воспитанников Дома ребенка несет логопед. Задачей логопеда является формирование пассивного и активного словаря ребенка. Первоначальным пунктом в выполнении данной задачи является формирование слухового внимания, слухового восприятия и слуховых эталонов. В результате диагностики логопед должен определить степень развития слухового восприятия, опорные функции, дающие возможность развивать речь у детей и правильно выбирать коррекционный маршрут. Его педагогическая деятельность предполагает активное социальное взаимодействие не только с воспитанниками, но и с персоналом семейных групп, коллегами. Для обеспечения единого речевого режима логопед консультирует средний и младший персонал учреждения и возглавляет весь учебно-воспитательный процесс.

Работа логопеда базируется на заключении о ребенке врача-невролога или психотерапевта. Совместное обсуждение с коллегами наиболее сложных видов речевых расстройств в атмосфере взаимопонимания и взаимоуважения создает благоприятную обстановку для проведения коррекционной работы, соответствует основным условиям педагогической деонтологии и является важнейшим условием установления правильных взаимоотношений между логопедом и ребенком, логопедом и персоналом групп, логопедом и врачом.

Имея дело с относительно бесконечным числом признаков речевого и психофизического расстройства, логопед должен уверенно владеть методами дифференциальной диагностики и методами

коррекции, что, в свою очередь, позволит обнаружить слуховую агнозию и вовремя принять адекватные коррекционные меры.

Диагностика воспитанников

В экспериментальном изучении приняли участие 12 детей с нарушениями психо-речевого развития в возрасте 3-4-х лет. Все дети, составившие экспериментальную группу, являлись воспитанниками указанного Специализированного Дома ребенка для детей с нарушением ЦНС и с нарушением психики. Критерием отбора детей в экспериментальную группу являлось грубое нарушение или отсутствие у них речи.

Обследование детей проводилось в соответствии с диагностическими пробами, предложенными Визель-Клевцовой [2]. Авторами предложены следующие принципы нейролингвистической диагностики. Во-первых, учтено, что особенность принципов и методов работы с детьми состоит в том, что нервная система находится у них в стадии формирования. Это означает, что в осуществлении функций, в том числе и речевой, принимает участие значительное число мозговых зон. Это требует зрелости связей (их нормативной миелинизации) между различными отделами мозга.

В диагностической методике Визель-Клевцовой [1], взятой нами за основу, каждая приобретаемая ребенком функция понимается как цепь последовательных действий по приобретению как собственно речевых действий, так и базисных (доречевых). Таким образом, вербальные пробы в нашей системе обследования детей являются продолжением невербальных. В результате способность к восприятию неречевых звучаний у детей рассматривается как необходимое условие (базис) для овладения способностью к восприятию речи. В частности, способность различать природные, бытовые, музыкальные шумы рассматривается нами как необходимое условие для развития у детей речи, а способность произносить звуки речи и слова понимается как зависимое от овладения произвольными бытовыми и другими движениями.

Обследование проводилось в игровой форме. Каждое задание оценивалось в баллах. Перед выполнением каждой пробы ребенку давалась подробная инструкция и при необходимости образец правильного выполнения.

Перечислим использованные методики.

Обследование состояния первичного мышления

Тест 1. Способность выполнять элементарные конструктивно-пространственные действия

Инструкция: Ребенку предъявляется дидактический материал (*доски Сеген, пирамидка, матрешка*), предлагается собрать фигуру из деталей. В случае если ребенок не реагирует на слово, повтор сопровождается жестом, при отвлечении и прерывании контакта возможно легкое касание руки ребенка. По аналогии выполняется сбор пирамидки и матрешки.

1. Предъявляются доски Сегена (по возрасту) для заполнения прорезей.
2. Собрать пирамидку.
3. Собрать матрешку из 3-х элементов.
4. Дается задание нарисовать либо дорисовать рисунок (солнышко, дорогу, травку, дождик и т.д.) – оцениваются способность ребенка изображать горизонтальные, вертикальные линии, соблюдение границ и рисование окружностей; учитываются только качественные параметры; дополнительное задание не оценивается в баллах, а только качественно.

Тест 2. «Предметная классификация»

Используются фрагменты стандартного теста «Предметная классификация» (набор предметных картинок, относящихся к разным категориям).

Задача: выявить состояние невербального категориального мышления

Обследование гностических функций

В условиях экспресс-диагностики наиболее действенным методом проверки способности ребенка проявлять внимание к неречевым шумам являются хлопки возле его уха (так, чтобы ребенок не видел движущихся рук обследующего). Проба проводится в том случае, когда, по данным аудиограммы физический слух у ребенка сохранен.

Тест 3. Способность воспринимать предметные шумы

На стол выкладывают реальные предметы (барабан, колокольчик, свисток, паровозик, автомобиль) или их изображение (стук в дверь). Затем предъявляют в произвольном порядке образцы их звучания и задаются вопросы: «*Что сейчас звучало? Покажи!*» - Ребенок должен показать прозвучавший предмет. *Сначала предъявляются три предмета (барабан, колокольчик, свисток), в*

случае если ребенок справляется с заданием (возможно знаком с ним), увеличиваем количество предъявляемых предметов.

Тест 4. Способность воспринимать знакомые мелодии

Предъявляют знакомые мелодии, например, песни из мультфильма «Маша и медведь», «Фиксики и др. (в аудиозаписи или путем пропевания), и задают вопрос: «Ты знаешь эту песенку? Про кого или про что она?».

Тест 5. Способность различать голоса животных

На стол перед ребенком выкладывают игрушечных животных (например, *кошка, петух, собака*). Затем предъявляют по одному (последовательно) образцу их «голосов» (в аудиозаписи, в произвольном порядке).

Ребенок должен выбрать то животное, «голос» которого прозвучал при данном предъявлении. *Инструкция: эксперт подразумевает показ ребенком на фигурку животного, «голос» которого звучит в записи (предъявляются только те «голоса», фигурки которых на столе).*

Тест 6. Состояние способности к различению звукоподражаний

Предъявляются на слух различные звукоподражательные слова, построенные на дифференциальных признаках звуков речи: шипение, свист, жужжание, мычание, рычание и пр.: «бум-бум», «тук-тук», «мяу», «ав-ав», «му-му», «ко-ко-ко», «ку-ка-ре-ку», «га-га-га» и др.). Возможен ответ в виде выбора карточки с изображением или предмета, издающего данный шум.

Сначала предъявляются три слова – в случае если ребенок справляется с заданием (возможно знаком с заданием), увеличиваем количество предъявляемых слов.

Тест 7. Показ картинных изображений предметов по их названиям

Ребенку предъявляются одновременно изображения (кошка, дом, цветок, мяч, ложка, яблоко и т.д.). Эксперт называет изображение словом – ребенку предлагается показать соответствующее изображение. В случае если ребенок теряется, рекомендуется сократить количество предъявляемых карточек до 2-3-х на одновременное предъявление. (Возможно, у ребенка нет опыта работы по данной инструкции.)

Обследование практических функций

Тест 8. Состояние способности к бытовым действиям

Задача теста - наблюдение за ребенком во время приема пищи.

Задача 1. Выявить степень сформированности способности есть с помощью ложки.

Задача 2. Выявить степень активности движений оральных жевательных органов, качество глотания.

Задача 3. Выявить, имеются ли у ребенка правильные тенденции оперирования предметами одежды (пытается ли он надевать шапочку на голову, ботинки на ноги и т.д.).

Тест 9. Состояние способности манипулировать предметом
Оценивается способность ребенка к простым предметным действиям с игрушками: машинка, мячик, куклы, сабля, пистолет, детская посудка и др.

Тест 10. Состояние способности имитировать предметные действия

Показ жестами ряда символических и описательных действий: например, как сердятся, улыбаются, едят, пьют, как «рулят» в машине, как прощаются и т.д.

Задача - выявить состояние символического, мимического, кистевого и пальцевого праксиса.

Тест 11. Состояние способности воспроизводить кистевые и пальцевые позы по заданию

Дается задание повторить ряд поз: сжать руку в кулак, распрямить ладонь и т.п., привести кисть в положение вверх, вниз, повернуть вправо, влево, поднести к подбородку, к уху с монолатеральной и контралатеральной стороны, ко лбу («отдать честь»), воспроизвести позу «козы» (вытянуть вперед два пальчика - указательный и средний).

Тест 12. Состояние способности воспроизводить оральные позы
Дается задание воспроизвести ряд оральных поз (подуть, поцокать, пощелкать, посвистеть, надуть обе щеки, каждую щеку поочередно и т.д.):

- а) по оптическому образцу;
- б) при экранировании рта, демонстрирующего позы;
- в) по словесному заданию.

Тест 13. Состояние способности к воспроизведению звукоподражательных слов (проба проводится при отсутствии невербальной слуховой агнозии).

Дается задание воспроизвести знакомые звучания (гудок паровоза, стук в дверь, бой барабана и пр.). Детей просят продемонстрировать, как лает собака, мычит корова, кудахчет курица,

как пыхтит паровоз, как завывает ветер и т.п. Если ребенок не способен выполнить задание по словесной инструкции, ему предъявляют образец для подражания.

Тест 14. Состояние способности повторять слова (все пробы, построенные на основе повторения, проводятся при отсутствии слуховой агнозии).

Дается задание повторить слова.

Ребенку предъявляются на слух для повторения простые частотные слова:

1) без опоры на оптический образ артикуляционной позы (с экранированием рта);

2) с опорой на артикуляционную позу: мама, баба, лапа, каша, киса, дом, вода;

3) синхронно с жестом: дай, на, вот, пока...

Обследование речи на языковом уровне

Обследование языкового уровня включает неречевые (предметная классификация) и речевые тесты (показ предметов по слову и называние предметов по картинкам).

Тест 15. Называние частотных бытовых предметов, игрушек

Даются задания назвать частотные бытовые предметы, а также их изображения на картинках: собака, кошка, кукла, машинка, телефон.... *(Называние предмета звукоподражательными или облегченными словами (например, ляля, би-би) засчитывается как называние предмета).*

Критерии оценки (единые для всех заданий):

- 4 балла – задания выполняются правильно и самостоятельно;

- 3 балла – задания выполняются самостоятельно, с ошибками, но ошибки исправляются;

- 2 балла – ребенок самостоятельно справляется только с более легкими вариантами заданий, прибегает к вспомогательным приемам только после подсказки экспериментатора, но и тогда в части заданий повышенной трудности делает ошибки;

- 1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь взрослого;

- 0 баллов – задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

Обобщим теперь результаты исследования.

Специфика контингента детей Специализированного Дома ребенка требует особых мер по установлению с ними контакта. При

проведении диагностики необходимо уже на первом этапе закладывать время, посвященное установлению глазного контакта, речевого и тактильного взаимодействия. Только после этого можно переходить к диагностическим процедурам.

Таблица 1

Результаты выполнения тестов (в баллах)

Тест/ребенок	Никита С.	Макар Б.	Артем Ф.	Доминика Е.	Артем С.	Влада П.	Саша М.	Егор С.	Сергей Т.	Миша Б.	Саша А.	Амина Р.
Тест 1	3	4	3	3	3	3	3	4	3	2	1	0
Тест 2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
Тест 3	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Тест 4	2	2	0	0	3	3	3	3	3	0	0	0
Тест 5	1	1	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0
Тест 6	2	0	0	0	0	3	1	2	2	0	0	0
Тест 7	2	3	1	0	2	2	1	3	2	1	0	0
Тест 8	0	1	0	1	1	2	0	2	2	1	1	2
Тест 9	1	1	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2
Тест 10	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	2
Тест 11	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0
Тест 12	1	1	0	3	1	1	2	2	2	1	0	0
Тест 13	1	0	0	1	0	2	2	1	0	2	0	0
Тест 14	0	0	0	0	0	2	0	1	0	2	0	0
Тест 15	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	0

Анализ полученных результатов выявил следующее:

1. Самым доступными и результативными оказались тестовые пробы на способность выполнять элементарные конструктивно-пространственные действия, подтверждающие, что все отобранные для эксперимента дети способны к дальнейшему развитию в ходе коррекционной работы.

2. Выявленные особенности роли слуховой сферы в развитии речи ребенка позволяют утверждать значимость развития слуховой стимуляции у детей в преодолении грубых задержек речевого развития у детей Специализированного Дома ребенка.

3. Как и ожидалось, самыми сложными для детей оказались вербальные пробы, анализ которых подтвердил наличие у всех 12 детей алалии агностического генеза.

Коррекция речевого развития детей с нарушениями слухового восприятия

Формирующий этап исследования был направлен на составление программы, содержащей конкретные пути формирования речи детей с нарушением слухового восприятия.

Целью коррекционно-педагогической работы являлось проведение максимально возможной абилитации фонетического слуха детей с нарушениями слухового восприятия, а на этой основе и фонематического слуха, необходимого для понимания детьми речи.

Формирующее эмпирическое исследование было организовано на основе концептуально-методологической базы преодоления слуховых агнозий, разработанной и описанной Т.Г. Визель [1; 2], основополагающих принципов коррекционного воздействия, учитывающих специфику разрабатываемой проблемы:

- принцип учета механизма нарушения;
- принцип комплексного воздействия – проявляется во взаимосвязи медицинского и педагогического воздействия (ребенок одновременно находится под наблюдением медицинского персонала);
- онтогенетический принцип, позволивший учесть общие и специфические закономерности развития слуха в норме и у ребенка с нарушением слухового восприятия;
- принцип дифференцированного подхода: были учтены возрастные и индивидуальные особенности детей и наличие отклонения в психофизическом развитии;
- принцип поэтапности: сначала создавались условия для формирования фонетического слуха (слухового восприятия), затем реализовалась система упражнений для преодоления данного нарушения и подготовки к овладению фонематическим слухом;
- принцип индивидуального подхода, который расценивается нами как наиболее важный.

Последовательность работы специалиста по формированию слухового восприятия включала 3 этапа:

• *Этап 1. Основная цель:* налаживание оптимальных межличностных отношений между детьми и обучающим. Воспитанники Дома ребенка, как правило, имеют ряд психологических особенностей: низкая познавательная активность, быстрая истощаемость, недоверие взрослому человеку, переходящее в боязнь,

страх дотронуться до каких-либо предметов или игрушек, чтобы избежать наказания.

• *Этап 2.* Цель: выработка фонетических и частично фонематических навыков, формирование условно-двигательной реакции (УДР) на звук. Данный этап условно разделяется на выработку навыков с опорой на слухозрительную основу и более продвинутое обучение, рассчитанное преимущественно на слуховое восприятие.

• *Этап 3.* Цель: активное использование предикативного словаря. Это было необходимо для закрепления слухоречевых навыков на естественной моторно-сенсорной основе, а также для стимуляции у детей использования простых слов-действий посредством вплетения их в разные игры с вербализацией движений.

В программу коррекционного обучения включено использование большого объема наглядных, словесных и практических методов обучения.

Наглядные методы обеспечивают яркость чувственного восприятия предъявляемых стимулов и анализ ими двигательных ощущений. Конкретно при реализации наглядного метода были использованы различные приемы:

- тактильно-мышечные: включение в двигательную деятельность ребенка с помощью воспитателя, который прикосновением к ребенку уточняет и проявляет у него проприоцептивные ощущения и тем самым направляет положение отдельных частей его тела;

- наглядно-слуховые с целью звуковой регуляции движений;

- дополнительной мотивацией ребенка к выполнению задания также может послужить музыкальный аккомпанемент, в случае если педагог владеет инструментом или осуществил подбор адекватных музыкальных отрезков в аудиоварианте.

Использовались словесные методы, обращенные к сознанию обучающегося и занимающие ведущее место в системе методов обучения. Опираясь на слово, педагог вызывал в сознании детей яркие картины и активизировал воображение, память и чувства, что, в свою очередь, значительно облегчало ребенку выполнение поставленной двигательной задачи.

Педагогом использовались следующие приемы:

- краткое объяснение новых движений, сопровождающихся совместной деятельностью с педагогом;

- корректирующие пояснения, т.е. конкретный показ движения или уточняющих его отдельных элементов (также в совместной деятельности);
- отработка самостоятельного выполнения упражнений;
- команды, распоряжения и сигналы, воспроизводимые педагогом с различной интонацией и в различном темпе;
- повторяющиеся словесные инструкции, с помощью которых происходит закрепление связи между услышанным словом и действием, которое отрабатывается на данном этапе.

В результате проведенной работы выявились особенности использования словесных приемов и методов в условиях дома ребенка: обнаружилось, что для формирования слухового восприятия следует разговаривать с ребенком как можно больше, соблюдая следующие правила:

- проводить занятия над формированием слуховых эталонов в тихой обстановке (в отдельной комнате, попросить тишину и т.д.);
- говорить, когда глаза обучающегося находятся на одном уровне с ребенком;
- использовать выразительную мимику во время речи;
- не кричать;
- говорить несколько замедленно;
- использовать короткие простые фразы;
- интонационно выделять или повторять важные слова;
- использовать различные ритмы (стихи К. Чуковского и др.);
- использовать междометия Фу! Ах! Ох! Ой! и др.;
- обращать внимание ребенка на бытовой шум, который его окружает, и обязательно вместе с ребенком найти источник шума и увидеть его, а потом предложить ребенку получить такой же звук (стук молотка, шум воды и др.).

Поза во время общения должна быть удобной для специалиста и ребенка, все занятия по развитию слухового восприятия должны проводиться одним и тем же педагогом. Данный момент очень важен, так как у ребенка начинает настраиваться слуховое восприятие на определенный тембр голоса и манеру подачи материала.

При этом выяснилось, что в работе по преодолению слуховых агнозий целесообразно пользоваться специфическими комплексными методами стимуляции у детей слухового восприятия (фонетического слуха), используя способы и средства, которые имеются в арсенале методов сурдопедагогике, в частности для работы с детьми после

кохлеарной имплантации. Использовались модифицированные приемы формирования слухового восприятия и фонематического слуха И.В. Королевой [5], а также методики и рекомендации Центра реабилитации после кохлеарной имплантации «Тоша и К» г. Фрязино.

Занятия с детьми с нарушенным слуховым восприятием имели продолжительность - 15-20 мин. ежедневно (непрерывная образовательная деятельность) 5 дней в неделю. Далее ребенок передавался в руки специалиста по ИЗО-терапии, Монтессори-педагога и т.д.

Контрольный эксперимент показал, что в результате проведенной коррекционно-педагогической работы у всех детей слуховые функции повысились, что подтверждается показателями по всем диагностируемым направлениям. Финальный этап формирующего эксперимента показал, что:

- дети стали воспринимать знакомые голосовые инструкции, пользуясь естественной слуховой основой;
- увеличилась работоспособность каждого ребенка;
- произошли положительные сдвиги в эмоционально-волевой сфере благодаря курсу коррекционно-педагогических мероприятий.

Была подтверждена эффективность коррекционной работы по воздействию на слухоречевой анализатор ребенка с целью выработки у него быстрых слуховых реакций, их координации и переключаемости.

Литература

1. Визель Т.Г. Прикладная нейролингвистика. - М.: Московский институт психоанализа; Когито-Центр, 2020. - 339 с.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: Теория и практика. - 2-е изд., перераб. - М.: АСТ, 2021. - 544 с.: ил. - (Высший курс).
3. Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. - Изд. «Смысл», 2012.
4. Копачевская Л.А. Формирование интонационной выразительности речи у детей с речевыми нарушениями: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. - М., 2000. - 179 с.
5. Королева И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых. - М.: Каро, 2012. - 752 с.

Автор публикации

Кондратова Маргарита Георгиевна, учитель-логопед Специализированного Дома ребенка г. Фрязино; магистр Московского института психоанализа.

THE IMPORTANCE OF AUDITORY STIMULATION METHODS IN OVERCOMING GROSS DELAYS IN SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN OF A SPECIALIZED CHILDREN'S HOME

Kondratova M., teacher-speech therapist of a Specialized children's home in Fryazino; Master degree student, Moscow Institute of Psychoanalysis.

***Abstract.** The article describes the role of auditory stimulation methods in overcoming speech development delays in pupils of a specialized children's home: the results of the examination of children, conclusions from the diagnosis are presented and the specifics of an individual program for correcting auditory agnosia in young children are described.*

***Key words:** specialized children's home, auditory agnosia, alalia, gross delays in speech development, stages of correctional and developmental work.*

References

1. Wiesel T. Applied neurolinguistics. - M.: Moscow Institute of Psychoanalysis\$ Kogito-Center, 2020. - 339 h.
2. Wiesel T. Fundamentals of Neuropsychology: Theory and Practice. - Second edition, revised, expanded. - M.: AST Publishing House, 2021. - 544 p.: illustr. - (Higher course).
3. Glozman Zh. Neuropsychological examination: qualitative and quantitative evaluation of data. - SMUSL Publishing House, 2012.
4. Kopachevskaya L. Formation of international expressiveness of speech in children with speech disorders: Dis. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.03. - M., 2000. - 179 p.
5. Koroleva I. Cochlear implantation, hearing, and speech rehabilitation of deaf children and adults. - M.: Karo, 2012. - 752 p.

Дата поступления: 24.12.2021.