

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 7, № 2 (26), 2022 год

ISSN 2499-9830

Включен в систему Российского индекса научного цитирования
Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory»
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), Екжанова Е.А., д-р пед. наук, проф. (г. Москва), Старобина Е.М., д-р пед. наук, доц. (г. С-Петербург), Егоров П.Р., канд. пед. наук, доц. (г. Якутск), Алимханов Е.А., д-р пед. наук, проф. (Казахстан).

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: 22.08.2022 г. Усл. печ. л. 12,98. Заказ № 56. 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», 2022 год

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора	4
-----------------------------------	----------

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Мелина Е.В., Бобиенко А.А., Иванова Л.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	7
---	----------

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Галиева Г.М. ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В ТВОРЧЕСКИХ КОНКУРСАХ И ФЕСТИВАЛЯХ	16
--	-----------

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Шевелева Д.Е. ПРИКЛАДНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В МАССОВУЮ ШКОЛУ	26
--	-----------

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Якушева Д.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	43
--	-----------

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Новикова А.А., Микляева Н.В. ДИДАКТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ФОРМИРОВАНИЮ И КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	61
---	-----------

Скабина С.А., Микляева Н.В. ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	87
Белых К.К. УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	105
Максимова А.Г. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКСИСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ СРЕДСТВАМИ КОНСТРУИРОВАНИЯ	115
Зубрий И.И. МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА РИТМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	136

Уважаемые читатели и коллеги!

Разрешите представить вашему вниманию второй выпуск (26-й) журнала 2022 г. «Инклюзия в образовании», который включил в себя 9 статей от 12 авторов. В этом номере география публикаций представлена такими городами, как Москва и Казань.

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

В рубрике «Инклюзивное образование» представлена одна статья трех авторов из Казани. Статья на тему: «Использование компьютерных технологий в профессиональной ориентации детей с ОВЗ» представляет преимущество компьютерных технологий в профориентации детей с ОВЗ, демонстрирует практический опыт их использования, включая развитие и недостатки цифровых методик.

Рубрика «Открытое пространство инклюзии» представлена статьей коллеги из Казани. В статье «Личностное развитие подростков с ОВЗ через участие в творческих конкурсах и фестивалях» автор рассматривает проблемы социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья. Автор делится опытом применения в культурно-образовательном пространстве среднего профессионального учреждения традиционных и инновационных методов СКД.

В рубрике «Теория и практика инклюзии» представлены статьи автора из Москвы. Педагог-практик представляет тему: «Прикладные технологии инклюзивного образования: российский и зарубежный опыт интеграции детей с ОВЗ в массовую школу». В статье рассматриваются технологии инклюзивного образования, необходимые для обучения детей с ОВЗ. Показано, что без специальных педагогических условий не может состояться образовательная и социальная интеграция. В соответствии с классификацией технологий представлены формы индивидуализации обучения и способы помощи ученикам с ОВЗ в массовой школе. Приведены примеры российских и зарубежных технологий.

Рубрика «Коррекционная педагогика» включила в себя 5 статей коллег из Москвы. Статьи наших постоянных авторов и коллег из ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» представляют в этом номере различные тематики. Так, в статье по теме: «Дидактический комплекс по формированию и

коррекции грамматического строя речи у старших дошкольников с нарушением интеллекта» автор обобщает теоретические представления об особенностях формирования грамматического строя речи умственно отсталых дошкольников, сопоставляет с результатами собственного исследования, предлагает многофункциональное пособие и дидактический комплекс игр по оптимизации функций словоизменения и словообразования у детей с нарушением интеллекта в условиях разновозрастной группы. Статья «Условия эффективности коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога в начальной школе» рассматривает проблемы повышения эффективности коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога в начальной школе, обобщаются теоретические условия ее успешности и соотносятся с практикой их реализации в инклюзии. Автор, представляющий тему «Модель формирования праксиса у дошкольников с дизартрией средствами конструирования», описывает функциональную модель формирования праксиса у старших дошкольников с дизартрией (в структуре ФФНР и ЗПР), предлагает комплексы игр и методические рекомендации для воспитателей и учителей-дефектологов по его развитию у воспитанников в процессе занятий конструированием, дает оценку результатам апробации модели. Еще одна тема: «Модель развития чувства ритма у старших дошкольников с нарушением интеллекта», представленная в статье, обобщает результаты исследования чувства ритма у старших дошкольников с нарушением интеллекта, на основе обобщения теоретических и практических данных описывает структурную модель его развития, которая может быть реализована в условиях взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя в инклюзии. В статье «Особенности диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития» автор описывает онтогенез диалогической речи у детей с задержкой психического развития, приводятся примеры диагностических методик и результаты констатирующего эксперимента по исследованию особенностей диалогической речи старших дошкольников с данным нарушением развития.

Рубрика «Клиническая и специальная психология» содержит статью по теме: «Исследование интеллектуальной готовности к школе детей с задержкой психического развития», в которой рассматривается методика диагностики школьной зрелости детей с задержкой психического развития, приводятся результаты сопоставительного

исследования с нормально развивающимися дошкольниками, делаются выводы относительно особенностей формирования интеллектуальной готовности у воспитанников с ЗПР и уровней данной готовности.

Мы благодарим всех наших авторов и читателей за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество. До встречи в третьем номере журнала «Инклюзия в образовании» 2022 г.

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

УДК 376.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Е.В. Мелина, А.А. Бобиенко, Л.И. Иванова

УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье представлено обоснование актуальности и преимуществ компьютерных технологий в деятельности по профориентации детей с ОВЗ, а также опыт работы в данной сфере в Российской Федерации.*

***Ключевые слова:** дети с ОВЗ, компьютерные технологии, профориентационная работа, рынок труда, профконсультирование и профпросвещение.*

В условиях сложности и неопределенности современного социума и рынка труда, усиливающейся волатильности квалификаций, изменяющегося спроса на умения и навыки, переизбытка информации становятся все более актуальными и практически значимыми проблемы подготовки молодежи к выбору профессии, области приложения своих способностей. Характерно, что профессиональное самоопределение происходит непрерывно и не ограничивается только детским и юношеским возрастом. Почти каждому человеку придется не один раз в течение его профессиональной карьеры менять сферу трудовой деятельности, поскольку ситуация на рынке труда весьма изменчива.

Система профессиональной ориентации и профессионального самоопределения молодых людей в Российской Федерации на сегодняшний день рассматривается как специально созданное определенное пространство возможностей для совершения проб и ошибок, необходимое для получения собственного опыта реализации профессионального выбора в условиях многовариантных ситуаций. Структурные компоненты такой системы: тренинги, профессиональные пробы, социальные практики, стажировки в

организациях, проекты, молодежные объединения и ассоциации, волонтерство, ситуации профориентационного нетворкинга и т.д. [4].

Использование компьютерных технологий имеет особую значимость для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). В соответствии с существующим определением к категории детей с ОВЗ относят ребенка в возрасте от 0 до 18 лет, который не признан в установленном порядке инвалидом, однако имеет временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждается в адаптации условий обучения и воспитания. В ст. 2 Закона «Об образовании в Российской Федерации» обучающийся с ОВЗ рассматривается как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [1]. Такой ребенок может иметь как одно нарушение (например, ЗПР), так и несколько сочетанных заболеваний (ЗПР как следствие нарушения слухового анализатора). Для таких детей эффективная профессионализация является наилучшим способом интеграции в социум и залогом обеспечения успешной и благополучной жизни. При этом для детей с ОВЗ спектр возможностей и вариантов выбора профессионального будущего достаточно узок, что связано с медицинскими ограничениями в соответствии с нозологией.

Как показывает опыт, эта категория детей недостаточно информирована о специфике рынков труда своего региона, востребованных профессиях и специальностях, индивидуально-психологических требованиях и противопоказаниях в той или иной профессиональной деятельности. Они чаще всего знакомы с профессиями поверхностно, их представление о профессии отличается от реальности (снижен вкладываемый труд на фоне повышенных положительных ожиданий в свою сторону), неправильно расставлены ориентиры (например, важен исключительно большой заработок, а не доступность профессии ребенку не только в силу заболеваний, но и в силу профессиональных данных и склонности к той или иной сфере труда). Для решения данной проблемы как раз и созданы

компьютерные технологии, форматы дистанционного взаимодействия с консультантами, представителями профессий. Такой вариант профориентации помогает преодолеть барьеры, которые затрудняют профориентационное просвещение для детей с ОВЗ.

В арсенал средств, используемых в модели удаленного профпросвещения и профконсультирования на основе компьютерных технологий, входят специальные профориентационные сервисы, которые предоставляют детям с ОВЗ возможности воспользоваться соответствующими онлайн-ресурсами. Это лекции профориентационного содержания, элементы виртуальной реальности, онлайн-экскурсии на рабочие места различных профессий, комплексы занимательных упражнений, задания творческого характера, презентации.

Различные аспекты профориентационной работы с детьми с ОВЗ получили свое отражение в исследованиях А. Вайсбурга, А. Воробьева, И. Гусева, М. Калашникова, А. Качанова, Е. Климова, А. Куценко, Л. Макарова, Ю. Мелихова, К. Платонова, В. Симоненко, Г. Соловьева, В. Харламенко и других ученых. В ряде работ подчеркивается, что компьютерные технологии дают возможность в процессе занятий оценить психофизическое состояние пользователя, осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку с ОВЗ, в том числе изменить темп подачи информации, варьировать ее глубину, эмоциональную насыщенность, сложность заданий и т.д. Компьютерные технологии открывают широкие возможности для имитации различных процессов, моделирования профессиональных проб и профориентационных ситуаций, позволяют посредством игровых компьютерных симуляторов транслировать информацию об особенностях той или иной профессиональной сферы. Особенно ценно, что профориентационную работу можно проводить в удаленном режиме, с использованием дистанционных технологий, что позволяет преодолеть многие барьеры для детей с ОВЗ.

Все исследователи единодушны в том, что профориентационную работу с детьми с ОВЗ надо начинать как можно раньше, желательно с дошкольного возраста, и сопровождать их

профессиональное самоопределение непрерывно. Ранняя профориентация детей с ОВЗ необходима для развития эмоционально-чувственного отношения ребенка к профессиональному миру, поскольку этот возраст является сенситивным периодом для становления эмоциональной сферы. Не менее важным представляется возможность с помощью компьютерных технологий обеспечить индивидуальные траектории освоения детьми профориентационного контента, что особенно ценно в дошкольном возрасте. Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет включить ребенка в развивающие компьютерные программы с адаптивными сервисами, принимающими обратную связь от ребенка и «подстраивающими» программу под его индивидуальные особенности.

Широко развитый мир компьютерных игр с эмоционально-насыщенным содержанием дает возможность ребенку с ОВЗ опробовать себя в различных профессионально-ролевых позициях. С помощью мультфильмов формируются первоначальные простейшие представления о типах и видах профессий, их отличительных особенностях и некоторых аспектах (рабочая одежда, инструменты и т.д.). Так, в опыте учителя-дефектолога для ранней профориентации детей с ОВЗ применяется комплекс средств ИКТ, включающий в себя компьютер, сенсорную панель, сенсорный пол, интерактивную песочницу [5]. При знакомстве детей с профессиями проводятся виртуальные экскурсии, просмотры видеороликов, а также используются компьютерные игры развивающего характера.

Компьютерные технологии не способны избавить ребенка от всех проблем, возникших в результате нарушения. Но осознание того, что ему доступны знания, умения, игры, дает ему веру в свои силы. Компьютер выступает как средство обучения, развития слуха, речи, памяти, внимания, а также понимания: «Кто я?», «Кем хочу быть?». Профориентационные задачи решаются как в индивидуальной, так и совместной деятельности детей, при этом компьютерные технологии обеспечивают полноценное освоение профориентационной информации, делают ее более интересной, мотивируют обучающихся к информационному поиску в сети Интернет.

Прикладные аспекты проблемы «цифровой профориентации» представлены в нашей стране разработкой Агентства стратегических инициатив и МШУ «Сколково» «Атлас новых профессий» и соответствующим комплектом профориентационных игр и материалов «Мир профессий будущего» [2]. В рамках Всероссийского форума «Проектория» с 2013 г. успешно функционирует интерактивная платформа, проводящая «уроки профессиональной навигации» онлайн для школьников, в том числе со специальными потребностями. На данной платформе учащимся предоставляется возможность услышать из уст ученых, ректоров вузов и ссузов, успешных бизнесменов и руководителей компаний о профессиях, их особенностях, возможностях и о многом другом. Дети могут задать интересующие их вопросы. База профессий, представляемых на платформе, обширна, имеет разные направления, современна с точки зрения рынка труда.

Существует огромное количество онлайн-платформ, позволяющих получить высшее образование в онлайн-формате, на любую сферу деятельности человека. В России самыми популярными на данный момент являются: «Открытое образование», «Skillbox», «Нетология». На данных сайтах учащиеся могут пройти полноценные курсы обучения длиной не в один день, как обычно представляются онлайн-мероприятия такого типа, и получить соответствующий документ, обучиться профессии. Также можно получить высшее образование как в настоящих вузах и ссузах. Это прекрасная альтернатива обучению очно, когда такое недоступно в силу определенных обстоятельств. Поступая на бакалавриат и выше на таких платформах, ученики подключаются к лекциям, смотрят видео, общаются с преподавателем, сдают зачеты и экзамены - и все это не выходя из дома, а записи занятий остаются в личном кабинете до конца курса и доступны в любое время.

По оценкам педагогов-дефектологов, использование компьютерных технологий в работе по профориентации детей со сложными дефектами помогает верно активизировать их психические процессы (особенно операционных компонентов мышления) как некое средство перехода от наглядно-образного мышления к абстрактному [3]. Развитие цифровых

технологий дает практически неограниченные возможности для разработки и реализации профориентационных проектов любой направленности и в любом составе.

В последние годы в России расширяется практика включения детей с ОВЗ в систему конкурсов и мастер-классов «Абилимпикс» - международного некоммерческого движения, целью которого является эффективная профессиональная ориентация и мотивация лиц с ОВЗ к получению профессионального образования и социокультурной инклюзии в обществе [6]. Основная деятельность «Абилимпикс» - это национальный чемпионат. В чемпионате ежегодно участвует большое количество школьников, студентов и специалистов в различных профессиональных направлениях, начиная от бисероплетения и флористики и заканчивая мультимедийной журналистикой и робототехникой. Там они не только показывают свои профессиональные качества, но и находят будущих работодателей, представителей вузов и сузов. Однако не только этим «Абилимпикс» помогает людям с ОВЗ. Характерной чертой данного комплексного проекта выступает программа инклюзивного добровольчества «Помогая другим – помогаешь себе», согласно которой начинающие психологи с инвалидностью и ОВЗ из числа студентов и выпускников факультета дистанционного обучения Московского городского психолого-педагогического университета оказывают бесплатную анонимную дистанционную психологическую помощь молодежи через переписку в Интернете, проводят профконсультации посредством компьютерных технологий через организацию коммуникации по skype и zoom [9]. На официальном сайте «Абилимпикс» вы можете посмотреть видеоролики об участниках и их успехах, о самом чемпионате и движениях «Абилимпикс», прочитать новости, открыть базу вакансий, познакомиться с компетенциями и заданиями. Также на сайте предусмотрена версия для слабовидящих, а интерфейс удобен и легок в использовании.

Таким образом, информационные технологии, телекоммуникации и компьютерно-опосредованные технологии профориентации детей с ОВЗ занимают все более значительное место

в системе работы педагогов-дефектологов, специалистов по профориентации, школьных психологов. Они основаны на научно-обоснованных методах коррекции нарушений развития, учитывают как общие закономерности развития психики, так и специфические психофизиологические особенности детей с ОВЗ.

Применение специализированных компьютерных технологий в профориентации, наряду с решением непосредственно задач профессионального просвещения, информирования, овладения техниками профессионального выбора, позволяет активизировать компенсаторные механизмы и достичь оптимальной коррекции нарушенных функций детей с ОВЗ.

Литература

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. от 30.12.2021 г. № 472-ФЗ).
2. Белотелкин Ю.Г., Евтушенко И.В., Ткачева В.В. Модель применения информационно-коммуникационных технологий в работе по профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ со сложным дефектом // Международный ж-л прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. - № 12-1. - С. 114-117. - URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10785> (дата обращения: 10.04.2022).
3. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи / Науч. ред. И.С. Сергеев. - М.: Изд. «Перо», 2019. - 64 с.
4. Мелина Е.В. Итоги реализации проекта по оказанию содействия абитуриентам-инвалидам в выборе профессии и выпускникам в трудоустройстве // Научно-метод. ж-л «Инклюзия в образовании». - 2017. - № 5. - С. 38-46.
5. Мелина Е.В. Методические рекомендации по профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. - Казань: ИЦ Университета управления «ТИСБИ», 2017. - 30 с.
6. Мелина Е.В. Особенности профориентационной работы с молодыми инвалидами с учетом их нозологий // Вестник факультета управления СПбГЭУ. - 2017. - № 1-2. - С. 643-650.
7. Мелина Е.В. Особенности профориентационной работы с молодыми инвалидами с учетом их нозологий // Научно-метод. ж-л «Инклюзия в образовании». - 2017. - № 5. - С. 38-47.
7. Атлас новых профессий. - URL: <http://atlas100.ru> (дата обращения: 10.04.2022).
8. Опыт учителя-дефектолога МБДОУ № 19 Н.В. Козинцевой. - URL: Ранняя профориентация детей с ОВЗ в условиях ДОУ (дата обращения: 10.04.2022).

9. Официальный сайт Национального российского центра «Абилимпикс». - URL: www.abilympicspro.ru (дата обращения: 10.04.2022).

Авторы публикации

Мелина Елена Валериевна, директор Института инклюзивного образования; доцент кафедры педагогики и психологии Университета управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия. E-mail: lena_melina@mail.ru.

Бобиенко Алексей Александрович, студент Университета управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия. E-mail: bobalex.reborn@gmail.com.

Иванова Лилия Ильнуровна, тьютор Окружного учебно-методического центра по обучению инвалидов Университета управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия. E-mail: muza-2407@mail.ru.

THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Melina E., Director of the Institute of Inclusive Education; Associate Professor, the Department of Pedagogy and Psychology, the University of Management «TISBI», Kazan, Russia. E-mail: lena_melina@mail.ru.

Bobienko A., student, the University of Management «TISBI», Kazan, Russia. E-mail: bobalex.reborn@gmail.com.

Ivanova L., tuto, the District Educational and Methodological Center for the Training of Disabled Persons, Higher Educational Institution the University of Management «TISBI», Kazan, Russia. E-mail: muza-2407@mail.ru.

***Abstract.** The article presents the rationale for the relevance and advantages of using computer technology in the career guidance of children with disabilities, as well as work experience in this field in the Russian Federation.*

***Key words:** children with disabilities, computer technology, career guidance, labor market, vocational counseling and vocational education.*

References

1. Federal Law of December 29, 2012 № 273-FZ «On Education in the Russian Federation» (as amended on December 30, 2021 № 472-FZ).
2. Belotelkin Yu., Yevtushenko I., Tkacheva V. Model of application of information and communication technologies in the work on vocational guidance of students with disabilities with a complex defect // International Journal of Applied and Fundamental

- Research. - 2016. - № 12-1. - P. 114-117. - URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10785> (accessed: 04/10/2022).
3. Key theses of the concept of professional self-determination in the post-industrial era / Scientific ed. I. Sergeev. - M.: Publishing House «Pero», 2019. - 64 p.
4. Melina E. The results of the project to assist disabled applicants in choosing a profession and graduates in finding employment // Scientific and methodological Journal «Inclusion in education». - 2017. - № 5. - P. 38-46.
5. Melina E. Methodological recommendations for the professional orientation of persons with disabilities and the disabled. - Kazan: The University of Management «TISBI», 2017. - 30 p.
6. Melina E. Features of career guidance work with young disabled people taking into account their nosology // Bulletin of the Faculty of Management. - 2017. - № 1-2. - P. 643-650.
7. Atlas of new professions. - URL: <http://atlas100.ru> (date of application: 10.04.2022).
8. Experience of the teacher-defectologist № 19 N. Kozintseva. - URL: EARLY CAREER GUIDANCE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRE-SCHOOL CONDITIONS (infourok.ru) (accessed: 04/10/2022).
9. Official website of the National Russian Center «Abylimpics». - URL: www.abylimpicspro.ru (accessed: 04/10/2022).

Дата поступления: 03.06.2022.

УДК 376.4

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В ТВОРЧЕСКИХ КОНКУРСАХ И ФЕСТИВАЛЯХ

Г.М. Галиева

Колледж малого бизнеса и предпринимательства, г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья. Автор делится опытом применения в культурно-образовательном пространстве среднего профессионального учреждения традиционных и инновационных методов СКД.*

***Ключевые слова:** социально-культурное творчество, фестиваль творчества, творческий конкурс, творческая деятельность, эмоциональная деятельность, театральное искусство, творчество.*

Введение. Развитие творческого потенциала подростков с ОВЗ в коррекционных группах колледжа – важнейшая задача специального коррекционного образования, так как в процессе творческой деятельности увеличивается ощущение собственной личностной ценности. У каждого ребенка, а у подростка тем более, уже с детства всегда существует потребность в творческой деятельности. И каждый подросток ищет возможности реализовать свой потенциал в любом деле, в том числе и через творчество. И именно в подростковом возрасте он может наиболее полно раскрыться как личность. Творить для подростка с ОВЗ – это необязательно придумывать и создавать своими руками что-то новое, это, скорее, в любом творческом начинании выражать себя, будь то вышивание, бисероплетение или театральное искусство. И важен не сам итоговый результат, а творческий процесс, творческая работа. Именно в творческом процессе подросток с ОВЗ радуется общению, расширяет свой опыт и начинает больше доверять себе, воспринимает себя уже как творческую личность. Вот тут и нужны особые качества, такие как память,

наблюдательность, активность и любознательность, – все то, что в целом и составляет творческие способности творческой личности.

Творчество помогает подросткам с ОВЗ справиться с внутренними трудностями и разногласиями, эмоциональными переживаниями, пробуждает инициативу и способствует самореализации и уверенности в себе, что так важно и для профессиональной деятельности подростка с ОВЗ. Творчество – это обязательное условие успешной самореализации и интеграции творческой личности.

По мнению Л.С. Выготского, творческая деятельность – это *«деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созидание творческой деятельностью, какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим или обнаруживающимся только в самом человеке». Вкладывая в себя творческую деятельность, человек изменяется, совершенствуется. Способность к творческой деятельности вызывает успех, который, в свою очередь, поддерживает интерес к процессу творчества»* [5].

Проблемы и обсуждения. В своей работе сталкиваешься с еще одной особенностью таких детей – отсутствие инициативности, которая является одним из важных факторов, влияющих на процесс развития подростка с ОВЗ. Определенно, существуют 4 основные сферы инициативы для детей и подростков с ОВЗ:

1. Творческая инициатива, т.е. подросток с ОВЗ включается в сюжетную игру как основную творческую деятельность, где развиваются творческое воображение, образное мышление.

2. Инициатива как целеполагание и волевое усилие, т.е. подросток с ОВЗ включается в разные виды продуктивной деятельности, требующие усилий по преодолению «сопротивления» материала, где развиваются произвольность, планирующая функция речи (например, рисование, изготовление кукол и игрушек, бисероплетение, вышивание).

3. Коммуникативная инициатива, а именно - включенность подростка с ОВЗ во взаимодействие со сверстниками, где развиваются коммуникативная функция речи и сопереживание за других.

4. Познавательная инициатива – это любознательность, где развиваются способности устанавливать отношения и общаться друг с другом. Инициативный подросток с ОВЗ умеет развивать свою деятельность творчески, проявляет познавательную активность. Развитие творчества зависит от уровня развития творческой инициативы, произвольности деятельности и поведения, свободы деятельности, предоставляемой подростку с ОВЗ, а также широты его ориентировки в окружающем мире и его осведомленности. В своей работе приходишь к выводу о том, что для развития инициативы необходимы дополнительные способы и средства. Вот тут и помогают в работе с особенными подростками творческие конкурсы.

Творческие конкурсы повсеместно играют большую роль в развитии подростка с ОВЗ. Но в то же время конкурсы не должны стать самоцелью для подростка с ОВЗ. Надо видеть в них лишь средство к дальнейшему развитию творческих качеств, но никак не смысл всей своей работы. Они повышают самооценку подростка с ОВЗ и заставляют добиваться лучших результатов, являются стимулом для развития творческих способностей. Кроме того, конкурсы дают возможность понять родителям, что их ребенок лучший, он способен на многое, а это очень важно знать родителям детей с ОВЗ. Для подготовки подростков с ОВЗ к конкурсам необходимы планомерная работа с подростками с ОВЗ, их родителями, система развития творческих способностей.

И тут возникает вопрос: что же дает подростку с ОВЗ участие в конкурсах? Ответ прост: в любом конкурсе выявляется победитель. Участие в творческом конкурсе вносит в жизнь подростка с ОВЗ что-то новое, яркое и в то же время сильные эмоции и, конечно, переживания, что благоприятно сказывается на его развитии, а также физическом и психическом здоровье. Конкурс дает возможность подростку с ОВЗ показать свои достижения, умения и таланты, и это придает ему силы и уверенность в жизни, появляется стремление быть лучше.

Пути решения проблем. В ГАПОУ «Колледж малого бизнеса и предпринимательства» обучаются подростки с разными нозологиями. В колледже преподавателями и специалистами реализуются различные формы и способы работы, направленные на социализацию и интеграцию подростков с ОВЗ, и одним из приоритетных направлений является участие в конкурсах, фестивалях и творческих проектах.

Опыт моей работы в качестве преподавателя в коррекционных группах показал, что участие подростков с ОВЗ в творческих конкурсах и фестивалях способно изменить отношение ребят к самим себе и к окружающим людям, а также помогает им реализовать свои творческие возможности и способности, что так для них важно.

Хочу поделиться личным опытом о том, как дети и подростки с ОВЗ участвовали в конкурсах и фестивалях и в творческих проектах.

В феврале этого года мы с девочками из коррекционной группы № 143 (1-й курс, специальность «Швея») приняли участие во II Республиканском конкурсе инсталляций «Музейный Гик», который проходил в г. Набережные Челны, РТ. Представив на суд компетентного жюри свою работу «Петергоф» не «Петров двор» - то душа царя Петра», мы заняли 3-е место в номинации «350-летие со дня рождения Петра I».

Конечно, при участии подростков с ОВЗ в конкурсах наблюдается положительная динамика на эмоциональную сферу учащегося, что развивает его творческие способности и формирует трудовые навыки, что так необходимо для получения профессии. Однако при правильной организации такой деятельности со стороны преподавателя у подростка с ОВЗ создается ситуация успешности, интеграции, а это очень важно для каждого ребенка и подростка, и в особенности для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, так как происходит поднятие их социального статуса в обществе, в глазах сверстников.

Конечно, творчество детей и подростков с ОВЗ должно рассматриваться не только как форма и метод их реабилитации и социализации, а как неотъемлемая часть общей культуры общества, его психического и нравственного здоровья и как один из важнейших

инструментов адаптации и интеграции подростков с ОВЗ в жизнь общества в целом.

В основном все проводимые мероприятия направлены на социальную адаптацию данной категории детей и подростков и сводятся к организации и проведению для них творческих мероприятий, но без их участия. Другими словами, дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья в большинстве случаев выступают в роли зрителей, как и их родители. А вот непосредственное участие данной категории детей и подростков с ОВЗ и их родителей является большой редкостью, и в большинстве случаев это носит позитивный характер, что естественно положительно сказывается на психическом здоровье детей и подростков с ОВЗ.

Реализовать свой творческий потенциал и получить яркие эмоции для поднятия настроения можно и нужно только через социально-культурную среду. Готовясь к творческим фестивалям и конкурсам, а также к проектам, ребята с ОВЗ получают возможность живого общения, находят новых друзей, учатся радоваться успехам других и сопереживать за их неудачи, обретают поддержку среди сверстников и преподавателей, а также приобретают уверенность в своих силах и возможностях.

Основой социально-культурной деятельности для подростков с ОВЗ являются вовлечение и включение их в разные формы досуга, актуализация и реализация их творческих способностей и творческой продуктивности. Конкурсная деятельность также является эффективным средством реабилитации детей и подростков с ОВЗ, что способствует интеграции их в социально-культурную среду [1].

С каждым годом растет число республиканских и всероссийских фестивалей, организуемых для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Такие фестивали, а именно праздники, концерты и мастер-классы, – это еще одна возможность для подростков с ОВЗ представить свое творчество, свой творческий продукт, поучаствовать в интересных квестах и пообщаться со сверстниками.

Ежегодно в Казанском колледже малого бизнеса и предпринимательства проходит Республиканский праздник-фестиваль «Поверь в себя» для подростков с ОВЗ. В 2019 г. фестиваль был приурочен к Декаде инвалидов, и в программу фестиваля были включены семейные эстафеты для родителей и детей с ОВЗ и конкурсы, также концерт с выступлением звезд колледжа, мастер-классы и, конечно же, подарки и сурпризы.

Такие творческие праздники являются комплексным подходом к вопросам социальной реабилитации и интеграции детей и подростков с ОВЗ средствами искусства. Каждый вид искусства - музыка, театр, хореография, изобразительное и прикладное творчество - занимает отдельную нишу, так как развивает различные стороны личности, поэтому симбиоз всех видов творчества является максимально благоприятным для подростков с ОВЗ и в процессе развития своей творческой личности. Творческий фестиваль как форма – это оптимальное решение для сочетания нескольких, основных видов искусств, в котором дети и подростки с ОВЗ имеют возможность раскрывать свой творческий потенциал с помощью преподавателей дополнительного образования одновременно в нескольких направлениях, таким образом решается главная задача социальной реабилитации и интеграции.

Творчество для детей и подростков с ОВЗ – это одно из средств преодоления страха и застенчивости. Творческие дети и подростки с ОВЗ лучше концентрируют свою энергию, свои силы для преодоления препятствий и решения внутренних и внешних конфликтов, а это очень важно для такой категории ребят [3].

В марте этого года наши учащиеся из коррекционной группы № 141 (1-й курс, специальность «Пекарь») приняли участие в IV Республиканском фестивале творчества обучающихся с ОВЗ «Поверь в себя», посвященном Году народного искусства и нематериального культурного наследия народов России и заняли призовое первое место в номинации «Театральное направление», название творческого номера «Литературно-музыкальная композиция «Я здесь живу... Здесь

Родина моя». Композиция была разработана на основе стихотворения «Моя Казань», автор - победитель Республиканского фестиваля для слепых и слабовидящих детей Ислам Рамазанов. Также наши учащиеся из коррекционной группы № 112 (2-й курс, специальность «Озеленитель») приняли участие во Всероссийском конкурсе талантов и творчества для детей с инвалидностью, детей с ОВЗ «Я могу! Творчество без границ!», основными задачами которого являются развитие у обучающихся творческих способностей, повышение интереса к культуре и искусству.

Мои учащиеся не стали победителями данного конкурса, но это была победа над самим собой. В результате выполнения работы подростки с ОВЗ провели много времени с мамами, где они вместе обсуждали непростые вопросы, беседовали о жизненных ценностях. Такое общение между матерью и ребенком бесценно. Мама учащегося высказала благодарность за то, что привлекли детей к участию в конкурсе. Ребятам были вручены дипломы за активное участие в присутствии всей группы, и они познакомили своих одноклассников с творческой работой. Все это имеет большое значение для самоутверждения подростка с ОВЗ среди своих сверстников, а также для поднятия своей самооценки.

В настоящее время подростки с ОВЗ, учащиеся группы № 240 (1-й курс, специальность «Пекарь») отправили работу на экспертизу жюри Межрегионального конкурса детских мультимедийных проектов «Добрые истории». Организаторы проводят конкурс при поддержке Международного детского фестиваля кинопритч «Мы сами снимаем кино». Целью конкурса является духовно-нравственное воспитание участников через творческую деятельность. Для участия в конкурсе учащиеся с ОВЗ послали работу в номинации «Игровое кино», посвященной Году народного искусства и нематериального наследия России». Своему мини-фильму они дали название «Наследие нашего народа».

Видеоинформация – один из наиболее распространенных и, можно сказать, очень модных видов информационных носителей, ведь

всегда увлекательно создавать целый мини-фильм. Учащиеся с ОВЗ становятся сразу и актерами, и сценаристами, а также продюсерами, режиссерами и операторами.

Студенты колледжа, арт-волонтеры научили учащихся с ограниченными возможностями здоровья работать в специальных программах, монтировать звук, подбирать для фона музыку. Учащиеся с ОВЗ познакомились с основами киноиндустрии и сделали первые шаги в освоении профессий оператора, сценариста. Они создали свои первые короткометражные фильмы, написали самостоятельно сценарии и монтировали кино с помощью арт-волонтеров.

В рамках реабилитационных программа для коррекционных групп колледжа мы включили основы театрального искусства. И это позволило решить вопросы художественного воспитания, были сформированы основы художественной культуры, активизировался коррекционно-образовательный процесс средствами и методами искусства.

Такой творческий подход к детям и подросткам с ОВЗ позволяет обеспечить успех в их жизни, и это предоставляет возможность вносить свой вклад в общественную жизнь людей и общества. Театрализованные программы в рамках программы в коррекционных группах колледжа – это художественная концепция и авторский замысел [4].

Заключение. В заключение хотелось бы сказать, что творческие занятия, участие в творческих конкурсах, фестивалях и проектах позволяют особенным ребятам развивать творческое мышление, память, терпение и ответственность за свое творчество, и это дает возможность им воспринимать мир таким, каким они его видят, и осознавать себя частью общества, что так важно детям и подросткам с ОВЗ. Очень важно детям и подросткам осознавать, что их поддерживают родители и преподаватели, так как даже незначительная поддержка любой творческой идеи закрепляет любое начинание [2].

Видеоролики и мини-фильмы очень интересны для воспитательного процесса детей и подростков с ОВЗ, где замысел и воплощение в наиболее наглядной форме способны представить

практические решения. Конкурсы и мультимедийные проекты призваны не только создавать условия для реализации инициатив в сфере видеопроектов, но и повышать уровень эстетического, позитивного осознания у детей и подростков с ОВЗ.

Также преподаватели и специалисты, работающие с детьми и подростками с ОВЗ, должны дать максимум возможностей для развития их потенциальных творческих способностей с учетом интересов, желаний и возможностей каждого ребенка. Всем детям и подросткам с ОВЗ необходимы простые вещи: внимание, любовь, понимание и возможность творчества. Данную проблему можно и нужно решать через занятия дополнительного образования, так как это прекрасная возможность для их социального общения и продуктивной творческой деятельности. Дополнительное образование, а именно участие в творческих конкурсах, фестивалях и проектах, дает реальную возможность выбора подростку с ОВЗ своего индивидуального образовательного пути, увеличивает пространство, в котором может развиваться личность подростка с ОВЗ, и обеспечивает ему «ситуацию успеха», что вызывает у таких детей чувство удовольствия и побуждает к общению со здоровыми сверстниками.

Литература

1. Аванесова Г.А. Культурно-досуговая деятельность: теория и практика организации: Учебное пос. для студентов вузов / Г.А. Аванесова. - М.: Аспект Пресс, 2006. - 236 с.
2. Галиева Г.М. Культурно-историческое наследие как фактор формирования мировоззрения личности студента с ограниченными возможностями здоровья // Научно-метод. ж-л «Инклюзия в образовании». - 2018. - № 2. - Т. 1. - С. 47-59.
3. Киселева Т.Т., Красильников Ю.Д. Основы социально-культурной деятельности: Учебное пос. - М.: МГУК, 1995. - С. 130.
4. Каюмова Л.А. Социокультурные практики как инструмент реализации интеграционных технологий социально-культурной деятельности: Учебно-метод. пос. / Л.А. Каюмова. - Казань: Астория и К, 2014. - 143 с.
5. Якупов А.Н. О социально-культурной реабилитации инвалидов в сфере искусства: Научно-практич. пос. / А.Н. Якупов. - М.: ИД «Научная библиотека», 2015. - 63 с.

Автор публикации

Галиева Гульнара Махмутовна, преподаватель-исследователь, преподаватель высшей категории Колледжа малого бизнеса и предпринимательства, г. Казань, Россия. E-mail: gmha.17@mail.ru.

**PERSONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS WITH DISABILITIES
THROUGH PARTICIPATION IN CREATIVE COMPETITIONS
AND FESTIVALS**

Galiyeva G., teacher-researcher, the Teacher of the highest category, College of Small Business and Entrepreneurship, Kazan, Russia. E-mail: gmha.17@mail.ru.

***Abstract.** The article discusses the problem of socialization of students with disabilities. The author shares her experience of using traditional and innovative SKD methods in the cultural and educational space of a secondary professional institution.*

***Key words:** socio-cultural creativity, creativity festival, creative competition, creative activity, emotional activity, theatrical art, creative skills.*

References

1. Avanesova G. Cultural and leisure activities: Theory and practice of organization: Textbook for university students / G.Avanesova. - Moscow: Aspect Press, 2006. - 236 p.
2. Galieva G. Cultural and historical heritage as a factor in shaping the worldview of the personality of a student with disabilities // Scientific and methodological journal «Inclusion in education». - 2018, № 2, volume 1. - P. 47-59.
3. Kiseleva T., Krasilnikov Yu. Fundamentals of socio-cultural activities: Manual. - M.: 1995.
4. Kayumova L. Socio-cultural practices as a tool for the implementation of integration technologies of socio-cultural activities: a training aid / L.Kayumov. - Kazan: Astoria and K, 2014. - 143 p.
5. Yakupov A. On the socio-cultural rehabilitation of disabled people in the field of art: a scientific and practical guide. / A.Yakupov. – Moscow: Publishing House «Scientific Library», 2015. - 63 p.

Дата поступления: 16.05.2022.

УДК 37.04

ПРИКЛАДНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В МАССОВУЮ ШКОЛУ

Д.Е. Шевелева

Педагог-психолог, свободный исследователь, г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются технологии инклюзивного образования, необходимые для обучения детей с ОВЗ. Показано, что без специальных педагогических условий не может состояться образовательная и социальная интеграция. В соответствии с классификацией технологий представлены формы индивидуализации обучения и способы помощи ученикам с ОВЗ в массовой школе. Приведены примеры российских и зарубежных технологий.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ОВЗ, педагогические технологии, включение в массовую школу, индивидуализация обучения, образовательная и социальная интеграция.*

Инклюзивное образование и интеграция детей с ОВЗ в массовую школу как инновационная образовательная модель потребовали новых подходов к организационно-педагогическим условиям обучения. Новая парадигма в образовании, базирующаяся на принципах гуманизации и индивидуализации в обучении, за основу деятельности принимает следующие вызовы: каким образом могут удовлетворяться особые образовательные потребности и какие для этого в общем образовании должны быть созданы организационные, дидактические и методические условия. При решении этих вопросов – переход к новым формам в общем образовании – можно делать выводы о создании новой образовательной реальности и об обеспечении равноправия для детей с ОВЗ в части их права на обучение в массовой школе.

Первые прецеденты совместного обучения и попытки форсированного отказа от специальных школ с коррекционным

обучением и учителями-дефектологами показали сложность и многоаспектность этой проблемы. В странах Западной Европы и Северной Америки, которые первыми, с 1970-х гг., включились в политику совместного обучения и, тем самым, не имели верных представлений и опыта в данной области, вначале были получены отрицательные результаты. Интеграция детей с ОВЗ в массовую школу без предварительной работы – создание в ней необходимых педагогических условий – зачастую приводила к стойкой неуспеваемости у интегрированных учеников, невозможности полноценно включиться в учебный процесс и к их переводу в специальные (коррекционные) школы. В специальных (коррекционных) школах к тому моменту было выстроено специальное образование, основанное на специальной педагогике и дефектологии и имеющее в своем распоряжении специально разработанные методы для обучения детей с нарушениями органов чувств (зрения и слуха), опорно-двигательного аппарата и интеллекта. Таким образом, при попытках внедрить интеграцию в массовых школах обнаружилось значительные препятствия для создания единого образовательного пространства и для реализации права детей с ОВЗ на обучение и общение со здоровыми сверстниками.

Первоначальный неудачный опыт совместного обучения предопределил исследования и детальный анализ условий, которые могут быть положены в основу безболезненной и более качественной образовательной интеграции. Вследствие масштабной теоретической и прикладной работы в 1990-х гг. оформилось понятие «инклюзивное образование». Понятийно инклюзивное образование входит в понятия «совместное обучение» и «школьная / образовательная интеграция», но, вместе с тем, имеет свои специфические качества относительно условий для образовательной интеграции детей с ОВЗ. Основаниями инклюзивного образования считаются не только право детей с психофизическими отклонениями на обучение в массовой школе и их интеграция со здоровыми сверстниками (как это происходит, например, при интегрированном обучении), но и специфические организационно-педагогические условия в массовой школе.

Характеристиками организационно-педагогических условий являются их гибкость, ведущая к адаптации обучения к учебным и психофизическим возможностям каждого ребенка (здорового и с ОВЗ), дифференциация и индивидуальный подход, позволяющий применять разные формы и уровни обучения в зависимости от образовательных потребностей учеников. Тем самым создается образовательная модель, ориентированная на различия между учениками по их стартовым возможностям, динамике развития и учебным способностям, которые зависят, в том числе, от сохранности здоровья. На базе всех данных об учениках выстраивается вариативное обучение, адаптивное по своим качествам.

Исходя из особенностей обучения, при инклюзии представляется важным найти и проанализировать технологии обучения, удовлетворяющие запросу на гибкость, дифференциацию и индивидуальный подход к ученикам. Также ввиду разнообразных нарушений высших психических функций (ВПФ), которые имеются при разных нозологиях, дети нуждаются в дополнительном психолого-педагогическом и дефектологическом сопровождении. В инклюзии должны быть представлены технологии, посредством которых у детей корректируются нарушения в развитии, улучшаются способности к обучению, появляются и далее закрепляются новые навыки, позволяющие лучше адаптироваться к учебной деятельности.

Отдельные технологии и подходы направляются на социальную сторону интеграции, поддерживают учеников с ОВЗ в их включении в среду здоровых сверстников и ставят своей целью социальное развитие, т.е. формирование социальных навыков и поведения, которое соответствует принятым в обществе нормам, гласным и негласным правилам. Наравне с педагогическими приемами (технологиями) по изменениям в учебном процессе социальные и коррекционно-развивающие технологии помогают в обучении и в адаптации к массовой школе – обеспечивают образовательную и социальную интеграцию.

Вопрос педагогических технологий в инклюзивном образовании нашел свое отражение в исследовательских и прикладных работах по

новым формам обучения детей с ОВЗ. Н.Я. Барановская приводит классификацию технологий, которая разработана на основании задач при организации совместного обучения. Эти технологии следующие:

- Технологии, направленные на освоение различных компетенций при совместном образовании детей с различными образовательными потребностями: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации образовательного процесса.

- Технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе.

- Технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций, в том числе принятия, толерантности.

- Технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе [2].

Далее мы будем придерживаться этой классификации и рассматривать технологии инклюзивного образования в соответствии с задачами, которые они решают.

Технологии, направленные на освоение различных компетенций при совместном образовании детей с различными образовательными потребностями: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации учебного процесса

Технологии дифференциации и индивидуализации обучения строятся на основании данных об индивидуальных особенностях учеников. Учитываются общий уровень психического развития и, в частности, состояние когнитивной сферы, способности к обучению, наиболее развитый канал восприятия (зрение, слух, восприятие с помощью кинестетики), общая осведомленность и предыдущий «интеллектуальный» опыт ребенка. Посредством дифференциации возможно создание внутри общеобразовательного класса малых групп, объединяющих детей со схожим уровнем интеллектуальных и учебных способностей. Индивидуализация позволяет организовать учебный процесс таким образом, при котором учебная программа, способы подачи учебного материала и учебные задания выстраиваются исходя из образовательных возможностей и потребностей учеников. Таким

образом, дети с ОВЗ, имеющие отклонения в психофизическом развитии и особые образовательные потребности, находятся в адаптированной учебной среде и обучаются соответственно своим интеллектуальным особенностям, развитию всех ВПФ и ранее приобретенным знаниям.

Приведем несколько примеров, которые показывают способы организации совместного обучения в соответствии с принципами дифференциации и индивидуализации.

При дифференцированном подходе, разделяющем детей на группы внутри одного класса, обучение может быть построено по принципу малокомплектной школы, то есть проводить обучение следует таким образом, чтобы внимание и деятельность учителя равномерно распределялись между разными группами учеников. (В малокомплектной школе это случаи, когда в одном помещении присутствуют ученики разных классов, и один учитель должен выстроить обучение в соответствии с разным программным материалом.)

Обучение при инклюзии и в малокомплектной школе может происходить следующим образом. Во время объяснения нового материала, предназначенного для учеников одной группы, другие ученики самостоятельно выполняют задания или повторяют изученное ранее. Далее ученики, ознакомленные с новой темой, получают задание на ее закрепление, деятельность учителя переключается на других детей для проверки выполненных заданий и для объяснения им нового материала [5].

Российским педагогом Г.К. Селевко предложена технология, которая позволяет выбрать для каждого ребенка соответствующий его возможностям уровень обучения. В основу этой технологии положена организация разновозрастных групп. Для разновозрастных групп, в которые входят ученики V-IX классов, свойственно объединение детей не по возрасту, а по уровню учебных способностей к изучению той или иной дисциплины. Руководство этим подходом позволяет дифференцировать учеников по индивидуальным образовательным возможностям и освободиться от жесткого следования календарному

возрасту ребенка, соответственно которому определяется учебная программа. При этом, как пишет Г.К. Селевко, уровень по учебным предметам, которые изучаются ребенком, может различаться и, следовательно, являться основанием для включения в разные группы. Так, в изучении одних учебных предметов ученик может опережать сверстников, в изучении других – соответствовать календарному возрасту, третьих – отставать от традиционного учебного плана. Соответственно индивидуальному темпу развития для ребенка разрабатывается режим обучения в различных, наиболее приближенных к его возможностям, группах [11, с. 74].

Технологии, обеспечивающие инклюзивное образование и возможность обучаться детям с ОВЗ в среде детей «нормы развития», широко представлены и в других странах. Одной из технологий, позволяющей по-новому выстраивать учебную программу и учебный процесс, является индивидуальный дизайн для обучения (Individual design for learning).

Понятие об универсальном дизайне для обучения полностью согласуется с методологией инклюзивного образования в части индивидуального подхода. Универсальный дизайн для обучения представляет собой технологию обучения в общеобразовательном классе, но при этом рассчитан на учеников с ОВЗ и применяется для удовлетворения их особых образовательных потребностей. Данная технология базируется на гибкости внутри учебного процесса и этим позволяет адаптировать его к учебным качествам и образовательным запросам детей с ОВЗ.

При представлении универсального дизайна для обучения, имеющего большие возможности для адаптации и индивидуализации образовательного процесса, разными авторами даются и конкретные примеры в отношении способов обучения для детей с ОВЗ. Так, материал программы, который дается ученикам с ОВЗ, может иметь различную модальность (визуальную, аудио-, тактильную); модальность, в которой конкретный ученик получает учебную информацию, зависит от его психофизических особенностей и наиболее сформированных органов чувств. Также ученики имеют

свободный выбор формы (письменная, устная, в электронном виде, в виде эссе и т.д.), в которой они могут выполнять учебные задания. И важной и основополагающей чертой универсального дизайна для обучения является его ориентация на образование высокого качества: все ученики с ОВЗ при их интеграции в массовую школу могут достигать высокого академического уровня и быть успешными в учебных дисциплинах [12; 13].

Еще одной технологией, распространенной в зарубежной, преимущественно североамериканской, инклюзии, является взаимное обучение между учениками. Учеными отмечается, что достоинство этой педагогической технологии заключается в различных социальных позициях, которые каждый ребенок занимает поочередно. Позиции принимающего и оказывающего помощь позволяет установить прочные горизонтальные связи между детьми и одновременно содействуют общим и персонально высоким для каждого ребенка из пары (мини-группы) результатам. Хорошо успевающие ученики закрепляют и углубляют свои знания; дети со слабой успеваемостью имеют возможность повторить ранее пройденный материал, при содействии других учеников развить свои учебные навыки, лучше понять и отработать учебный материал, который раньше они не могли хорошо усвоить. Учитель при взаимном обучении выступает модератором, помогая детям организовать эффективную командную работу и верно придерживаться своей позиции [1].

Разновидностью группового обучения является кросс-возрастное тьюторство, при котором объединяются ученики разных возрастов. В процессе межвозрастного обучения старшие учащиеся занимают позицию наставников, оказывая помощь детям из младших классов. Подобный подход позволяет старшим ученикам вне зависимости от их учебных достижений демонстрировать приобретенные знания и умения, способствуя формированию и сохранению у них чувства собственной компетентности. У младших детей происходит обогащение их социального опыта и становится больше круг их общения. Круг общения преодолевает

формализованные границы класса и расширяется до знакомства и контактов с учениками из более старших классов [7; 14].

Необходимо отметить, что все педагогические технологии, выстроенные на основании совместной деятельности учеников (одноклассников или из разных классов), содержат в себе не только учебную функцию. При совместной деятельности дети приобретают социальный опыт, каждый ребенок («нормы развития» или с ОВЗ) включается в коллективное выполнение заданий и имеет достаточные условия для общения с членом (членами) своей мини-группы. Потому технологии, выстроенные на основании совместной деятельности детей одного класса или с учениками из других классов, могут быть отнесены и к технологиям формирования коммуникации, социальных компетенций, товарищеских отношений и способности к взаимопомощи.

Технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе

Технологии коррекции учебных трудностей базируются преимущественно на нейропсихологическом подходе и объясняют образовательные проблемы у детей как производные от недостаточно сформированных ВПФ и нарушений в развитии отдельных зон мозга. Теоретической основой для разработки коррекционных программ выступают работы Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутиной. Нейропсихологическая коррекция позволяет преодолеть / уменьшить проявления дисграфии / дислексии и тем самым повысить у детей общий уровень их обучения. В дополнение в этом блоке технологий для детей с нарушениями слуха, которые вследствие этого имеют речевые нарушения и учебные трудности (плохое запоминание и малый объем слухоречевой памяти), используются методики по системе Э.И. Леонгард. Результатом коррекционной работы по этим методикам является улучшение у детей звукоразличения и запоминания аудиоинформации [2].

В случае трудностей поведения рекомендуется технология «Прикладной анализ, или Модификация поведения» - АВА (Applied Behavior Analysis). Наряду со всеми детьми, имеющими трудности в

поведении и адаптации, эта методика часто используется для помощи ученикам с расстройствами аутистического спектра (РАС). Целями АВА являются помощь детям с РАС во включении в образовательный процесс и сокращение времени адаптации к условиям и правилам школы. В рамках этой технологии дети обучаются навыкам поведения в классе и знакомятся с правилами, определяющими стиль жизнедеятельности школы, которые обязательны для выполнения, и, тем самым, лучше адаптируются к школе [10].

Технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций, в том числе принятия, толерантности

Технологии, направленные на формирование правильного поведенческого репертуара, очень важны для детей с ОВЗ, что обусловлено двумя факторами. В основе поведения, зачастую не соответствующего возрастным и социальным нормам, могут находиться следующие причины: отставания в психическом и социальном развитии, вызванные психофизическими патологиями, органическими и функциональными особенностям ребенка; отставания из-за дефицита социального опыта и сужения (до школы) круга общения ребенка исключительно до членов его семьи и близких родственников. Наиболее подвержены социальному отставанию в силу биологических причин чаще всего дети с умственной отсталостью, ЗПР и РАС. Для детей этой группы и других, испытывающих трудности социального взаимодействия, должны проводиться специальные занятия, в рамках которых у детей повышается социальная компетентность, формируются и становятся более развитыми навыки общения. Занятия направляются на моделирование разных форм социального поведения и умение соотносить собственные поступки и желания с правилами и мотивами группы.

При использовании психологических техник, направленных на моделирование поведения, у детей с «социальным отставанием» формируются следующие умения: поддерживать разговор при демонстрации уважения и доверия к собеседнику, выразить благодарность, умение отказываться в вежливой форме от каких-либо предложений, выразить свое мнение социально приемлемыми

способами. Для выхода из затруднительных ситуаций (собственных или кого-либо из членов группы) ребенок должен усвоить навыки в виде корректной и вежливой просьбы о помощи и предложения помощи со своей стороны. Средствами, которые отвечают поставленной задаче по приобретению перечисленных навыков, учеными называются обучение через примеры и подражание, контроль и исправление ошибок в действиях других людей (детей и взрослых), обращение к правилам поведения в социуме [1; 10]. Ввод в инклюзивную практику социально ориентированных технологий позволяет прогнозировать успешную интеграцию детей с ОВЗ в среду одноклассников, принятие и одобрение с их (здоровых детей) стороны и, следовательно, более успешную социальную интеграцию.

В число технологий по формированию толерантности входят технологии, адресованные здоровым ученикам, для развития у них гуманизма, терпимости и способности принимать одноклассника (одноклассников) с ОВЗ. Создание таких технологий обусловлено случаями социальной изоляции, в которую попадали ученики с ОВЗ в общеобразовательном классе, не принимаемые здоровыми одноклассниками. Таким образом, одной из целей технологий по формированию социальных (жизненных) компетенций и толерантности является воспитательно-образовательная работа с детьми «нормы развития», разрушающая неверные ментальные и поведенческие стереотипы. Этот вид работы направлен на преодоление разобщенности одноклассников (что может основываться на психофизических различиях), на сплочение между детьми и на то, чтобы ученики с ОВЗ занимали в классе равную со здоровыми детьми социальную позицию.

Цель по формированию толерантной, гуманистической позиции у здоровых детей конкретизируется в следующих шагах: рост информированности по вопросам, связанным с инвалидностью, особенностями здоровья, влияющими на качество жизни; информация о чертах, способностях, профессиональной занятости и жизни людей с ОВЗ. Для достижения этой цели могут проводиться тематические

занятия. В частности, для учеников разных классов может быть предложен цикл занятий «Уроки доброты».

Данный цикл был разработан Региональной общественной организацией инвалидов «Перспектива». В основе цикла - программа занятий по пониманию инвалидности, проводимых в школах Калифорнии организацией KIDS (Keys to Introducing Disability to Society Project). Во время занятий ученики узнают о своеобразии бытия людей, имеющих различные формы патологий, современных принципах социальной помощи, правилах этикета при общении с людьми с ОВЗ. Кроме информационно-разъяснительных методов, которые знакомят учеников с различными аспектами проблемы, на занятиях используются активные формы работы: ролевые игры, дискуссии, мозговой штурм, просмотр и обсуждение тематических фильмов, совместная работа в малых группах.

Содержание занятий составляют вопросы:

- В чем особенности людей с ОВЗ и инвалидностью? Какие приспособления и условия позволяют им вести самостоятельную жизнь?
- Как и где они учатся?
- Где и кем работают?
- Какими видами спорта и творчества занимаются?
- Об инклюзии и совместном обучении детей с инвалидностью и без проблем со здоровьем [9].

Технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе

При оценивании учебных результатов, которые достигаются учениками с ОВЗ, надлежит руководствоваться положениями об абсолютной и относительной успешности. Данные положения были введены Л.С. Выготским, рекомендованы для специального обучения (обучения детей с физическими и интеллектуальными отклонениями) и позволяют четко отслеживать продвижение детей.

Абсолютная успешность основывается на тех результатах, которые отражают уровень знаний, полученных ребенком к конкретному моменту образовательного процесса (например, после

изучения отдельной темы или всего курса). При определении абсолютной успешности в качестве эталона выступает фрагмент учебной программы; на этапе контроля устанавливается, насколько хорошо усвоены новые знания и учебные навыки и, следовательно, насколько высокую оценку заслуживает ученик. Абсолютная успешность позволяет ранжировать учеников одного класса (или параллели) и для каждого ученика определять более или менее высокую позицию, зависящую от его знаний по школьной программе.

Относительная успешность показывает индивидуальное продвижение каждого ребенка в сравнении с его предыдущими результатами, а не с результатами одноклассников. В рамках относительной успешности определяются, например, насколько меньше ошибок делает ребенок в письменных работах, насколько быстрее он выполняет арифметические действия, насколько точнее запоминает новый материал и пр. При внимании к относительной успешности отмечаются даже незначительное продвижение ученика, его прогресс в разных учебных действиях, появление новых знаний и учебных навыков. Относительная успешность чрезвычайно важна в отношении детей с ОВЗ со сниженными учебными способностями: при общих низких учебных результатах возможно выявлять незначительные успехи, имеется механизм для отслеживания индивидуального прогресса [3].

В современном российском совместном обучении предложен подход, в котором содержатся не только «академические» критерии, свидетельствующие о благополучии пребывания ребенка с ОВЗ в массовой школе. Е.А. Екжановой и Е.В. Резниковой предложены характеристики, комплексное использование которых предоставляет обширные сведения о достижениях и состоянии ребенка. Наряду с показателями успеваемости к этим характеристикам относятся уровень социальной адаптации (принятие норм и правил поведения, установленных в школе), участие ребенка с ОВЗ в жизни класса (школы), наличие друзей среди одноклассников, динамика психосоматического здоровья [5, с. 124, 142-143].

В странах зарубежья также разрабатываются и апробируются подходы для оценки результатов у учеников с ОВЗ. Данные подходы и технологии можно отнести к сравнительно новым и инновационным, отличающимся от традиционной системы школьных отметок.

Современными теоретическими и прикладными исследованиями, при которых определяются способы оценки учебных достижений детей с ОВЗ, в практику инклюзии введен метод «портфолио». Данный метод первоначально был разработан для здоровых детей и внедрен в массовой школе с конца 1970-х гг. В портфолио достижений фиксируются учебные результаты учеников за все годы обучения, что позволяет оценить динамику их развития, приращение знаний и навыков, появление новообразований в психической сфере. В отношении детей с ОВЗ фиксация их результатов происходит без какого-либо сопоставления с результатами здоровых детей, что всецело отвечает индивидуальному подходу и поддерживает оптимистический взгляд на развитие в соответствии с индивидуальной траекторией [2; 4, с. 325].

По вопросам оценивания можно привести работы в сфере инклюзии США, где была разработана трехмерная модель; в соответствии с этой моделью делаются выводы о результатах детей с ОВЗ в учебной и социальной сферах. Разработчики данной модели - американские ученые И.С. Шварц, Д. Штауб, К. Галлуччи и К. Пек - предложили оценивать результаты интеграции детей с ОВЗ по трем показателям: знания / навыки, причастность, отношения. В соответствии с показателем «знания / навыки» делается заключение о продвижении ребенка в академических дисциплинах и уровне сформированности учебных действий. Также этот показатель включает в себя данные о состоянии коммуникативной и двигательной сфер ребенка. Данные по показателю «причастность» свидетельствуют об активности ребенка с ОВЗ в среде одноклассников и участии в общей учебной и внеурочной деятельности класса. Показатель «отношения», в отличие от «причастности», рассматривает избирательные контакты ребенка с ОВЗ с отдельными одноклассниками и характер их взаимодействия в различных ситуациях (совместные игры, оказание

помощи и просьба о помощи, поиск решений при конфликтах) [6; 8; 14].

Заключение

Спектр технологий, применяемых на сегодняшний день в инклюзивном образовании, достаточно широк и позволяет разрешать учебные и социальные проблемы учеников с ОВЗ. Этими мерами достигается подлинная школьная интеграция, и каждый ученик с ОВЗ оказывается в дружественном для себя пространстве массовой школы. Дети с физическими и психическими отклонениями получают многостороннюю, системную помощь в виде индивидуального подхода и проработанной системы поддержки; такая система поддержки состоит в адаптации обучения и в мерах непосредственной помощи при образовательной и социальной интеграции. Принимая выводы об особых педагогических условиях в качестве постоянно действующей и обязательной константы, в системах образования разных стран, действующих по инклюзивной модели, идет поиск и разрабатываются технологии для обеспечения этого процесса. При таких мерах увеличивается количество детей с ОВЗ, которые включаются в совместное обучение, достигается их больший охват по интеграции, и этим реализуются социальные и образовательные права на протяжении всего школьного возраста.

Таким образом, можно заключить, что вне соответствующих технологий, методов и методик школьная интеграция не может достичь поставленных целей: благополучное включение детей с ОВЗ в массовую школу, получение качественного образования, соответствующего их учебным возможностям, и контакты и совместная деятельность с одноклассниками «нормы развития». Технологии являются значимым фактором, посредством которого происходит переход от декларативных заявлений и теоретических концепций к реализации инклюзивного образования в прикладной сфере.

Литература

1. Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе. - М.: Прометей, 2005. - 88 с.

2. Барановская Н.Я. Технологии инклюзивного образования. - URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2020/05/24/tehnologii-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.04.2022).
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. - 671 с.
4. Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика: Учебник для магистров. - М.: Юрайт, 2013. - 440 с.
5. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения. - М.: Дрофа, 2008. - 286 с.
6. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / Авт.-сост. А.А. Наумова, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. - Волгоград: Учитель, 2012. - 147 с.
7. Ливенцева Н.А. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы // Современная зарубежная психология. - 2012. - № 1. - URL: <http://psyjournals.ru/jmfp> (дата обращения: 30.04.2022).
8. Материалы Национальной Недели инклюзивного образования США, 2001 г. Инклюзивные школы: польза детям (Пересматривая наше понимание инклюзии и определяя ее значение для детей). Pene S. Schwartz, University of Washington Charlene Green, Clark County School District, Las Vegas, Nevada (Опыт США) / Тезисы докладов II Междунар. конф. «Развитие инклюзивных школ». - М., 2005.
9. Пособие для проведения занятий со школьниками по теме «Разные возможности - равные права» / Авт.-сост. С.А. Прушлинский, М.Ю. Перфильева. - М.: РООИ «Перспектива», 2012. - 56 с.
10. Самсонова Е.В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования: Материалы III Междунар. научно-практич. конф. «Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы» / Под ред. С.В. Алехиной. - М.: МГППУ, 2015. - 528 с.
11. Селевко Г.К. Технологии воспитания и обучения детей с проблемами. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 144 с.
12. 5 ways to leverage UDL for student inclusivity. - URL: <https://www.eschoolnews.com/2018/01/02/udl-student-inclusivity/> (дата обращения: 23.03.2022).
13. Davison J. Universal Design: A Key Concept for Inclusive School Success. - URL: <http://essentialschools.org/horace-issues/universal-design-a-key-concept-for-inclusive-school-success/> (дата обращения: 19.05.2021).
14. Zimnyya E., O'Raw P. Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs // ICEP Europe in conjunction with the 2007-2009 NCSE Consultative Forum, 2010. - URL: http://www.ncse.ie/uploads/1/NCSE_Inclusion.pdf (дата обращения: 28.04.2022).

Автор публикации

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

**APPLIED TECHNOLOGIES OF INCLUSIVE EDUCATION:
RUSSIAN AND FOREIGN PRACTICE OF DISABLED CHILDREN'S
INTEGRATION INTO A MAINSTREAM SCHOOL**

Sheveleva D., educational psychologist, Freelance researcher, Moscow, Russia.
E-mail: dsheveleva@yandex.ru.

***Abstract.** The article shows technologies of inclusive education, which are necessary for disabled children's training. The author states that without special pedagogical conditions no educational and social integration can take place. According to a classification of technologies there are presented forms of individualization of teaching and aid to provide disabled children to integrate into a mainstream school. The author gives examples of Russian and foreign technologies.*

***Key words:** inclusive education, disabled children, pedagogical technologies, inclusion into a mainstream school, individualization of teaching, educational and social integration.*

References

1. Bunch G. Inclusive education. How to succeed? The main strategic approaches to work in the integrative classroom. - M.: Prometheus, 2005. - 88 p.
2. Baranovskaya N. Technologies of inclusive education. - URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korrektzionnaya-pedagogika/2020/05/24/tehnologii-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (accessed: 25.04.2022).
3. Vygotsky L. Pedagogical psychology. - M.: AST: Astrel: Lux, 2005. - 671 p.
4. Dzhurinsky A. Comparative pedagogy: textbook for masters. - M.: Yurayt, 2013. - 440 p.
5. Ekzhanova E., Reznikova E. Fundamentals of integrated learning. - M.: Bustard, 2008. - 286 p.
6. Integrated and inclusive education in an educational institution. Innovative experience / Author-comp. A. Naumova, V. Sokolova, A. Sedegova. - Volgograd: Teacher, 2012. - 147 p.
7. Liventseva N. Problems of practical implementation of inclusive education in the USA and European countries // Modern foreign psychology. - 2012. - № 1. - URL: <http://psyjournals.ru/jmfp> (date of application: 30.04.2022).
8. Materials of the National Week of Inclusive Education USA, 2001 Inclusive schools: Benefits for children (Revising our understanding of inclusion and determining its significance for children). Ilene S. Schwartz, University of Washington Charlene Green,

Clark County School District, Las Vegas, Nevada / Abstracts of the Second International Conference «Development of inclusive schools». - М., 2005.

9. A manual for conducting classes with schoolchildren on the topic «Different opportunities - equal rights» / Author-comp. S. Brushlinsky, M. Perfileva. - М.: ROOI «Perspektiva», 2012. - 56 p.

10. Samsonova E. Basic pedagogical technologies of inclusive education: Materials of the III International Scientific and practical Conference «Inclusive education: results, experience and prospects» / Edited by S. Alyokhina. - М.: MGPPU, 2015. - 528 p.

11. Selevko G. Technologies of education and training of children with problems. - М.: Research Institute of School Technologies, 2005. - 144 p.

12. Five ways to leverage UDL for student inclusivity. - URL: <https://www.eschoolnews.com/2018/01/02/udl-student-inclusivity/> (accessed: 23.03.2022).

13. Davison J. Universal Design: A Key Concept for Inclusive School Success. - URL: <http://essentialschools.org/horace-issues/universal-design-a-key-concept-for-inclusive-school-success/> (accessed: 19.05.2021).

14. Zimnaya E., O'Raw P. Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs // ICEP Europe in conjunction with the 2007-2009 NCSE Consultative Forum, 2010. - URL: http://www.ncse.ie/uploads/1/NCSE_Inclusion.pdf (accessed: 28.04.2022).

Дата поступления: 12.05.2022.

УДК 376,4

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Д.А. Якушева

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

Аннотация. В статье рассматривается методика диагностики школьной зрелости детей с задержкой психического развития, приводятся результаты сопоставительного исследования с нормально развивающимися дошкольниками, делаются выводы относительно особенностей формирования интеллектуальной готовности у воспитанников с ЗПР и уровней данной готовности.

Ключевые слова: школьная зрелость, дети с ЗПР, диагностика интеллектуальной готовности, уровни готовности.

Введение

Поступление в школу – чрезвычайно ответственный момент как для самого ребенка, так и для его родителей. Готовность к школе – это не только обучение чтению и счету, не только покупка необходимых школьных принадлежностей, это функциональное развитие ребенка, помогающее ему в дальнейшем успешно справиться со школьной программой.

Литературный обзор

Проблема интеллектуальной готовности к обучению детей с задержкой психического развития является одной из актуальных, теоретически и практически значимых проблем специальной психологии и коррекционной педагогики. Она является междисциплинарной проблемой, исследованию которой посвящены работы педагогов, психологов: исследователи полагают, что

сформированность психических функций и интеллектуальная готовность ребенка являются основополагающим фактором готовности к систематическому обучению, имеют важное значение для формирования мотивации учения у детей с нарушениями развития, внутренней позиции школьника, профилактики школьной дезадаптации.

Проблема формирования школьной зрелости исследовалась М.М. Безруких, Н.В. Бабкиной, М.В. Злоказовой, И.А. Коробейниковым, Я. Йирасеком и др. [1-4]. Они считают, что крайне важно своевременно формировать предпосылки школьной готовности и зрелости детей с ЗПР. В качестве условия для этого исследователи называют индивидуально-дифференцированный подход к детям. Его частью является дифференцированное исследование воспитанников на предмет школьной готовности.

Метод исследования

Цель констатирующего эксперимента: изучение особенностей интеллектуальной готовности к школе старших дошкольников с ЗПР.

Задачами констатирующего эксперимента являются:

1. Подобрать методики диагностики к наиболее существенным для подготовки к школе компонентам интеллектуальной готовности к школе: внимание, анализирующее восприятие, память, словесно-логическое мышление.

2. Провести диагностику данных компонентов у детей с нормальным развитием и ЗПР.

3. Выявить уровни сформированности интеллектуальной готовности к школе у детей с ЗПР и нормотипичных.

4. Провести сравнительный анализ данных, полученных в результате констатирующего эксперимента, и выявить особенности интеллектуальной готовности к школе у детей с нарушением интеллекта.

Опишем теперь **организационные условия** исследования.

Задачи реализовались в следующих условиях: исследование проводилось на базе дошкольного отделения ГБОУ «Школа № 1420».

Все дети посещали общеразвивающие группы и находились в условиях инклюзии.

В исследовании приняли участие: 10 детей с ЗПР (экспериментальная группа – дети с «ЗПР церебрально-органического генеза»; «ЗПР психогенного генеза»; «ЗПР соматогенного генеза»); 7 детей с ЗПР (контрольная группа - дети с «ЗПР церебрально-органического генеза»; «ЗПР психогенного генеза»; «ЗПР соматогенного генеза»); 10 детей с нормальным развитием (сравнительная группа).

Теперь опишем **психолого-педагогические условия** исследования. При проведении диагностики детей нами соблюдались следующие **условия**:

- Эксперимент проходил в знакомой для дошкольников обстановке.

- Диагностика проходила в форме привлекательной для детей игры.

- Для диагностики использовались яркие материалы, картинки, которые были призваны удержать внимание ребенка.

- Во время диагностики учитывались особенности детей с ЗПР:

- для детей из группы А (дети с ЗПР церебрально-органического генеза) - помощь в удержании внимания, постоянное поддержание интереса к происходящему за счет введения игрового компонента;

- для детей из группы В (дети с ЗПР психогенного генеза) - помощь в понимании смысла задания, удержании внимания, организация перерывов при утомлении ребенка, использование игры;

- для детей из группы С (дети с ЗПР соматогенного генеза) - подробное проведение диагностики в связи с повышенной утомляемостью детей, помощь в понимании смысла задания, введение игрового компонента, избегание перевозбуждения ребенка.

Диагностика детей-дошкольников подразделялась на несколько частей в соответствии с компонентами интеллектуальной готовности детей к школе. Нами был использован психодиагностический ком-

плекс, разработанный и апробированный доктором психологических наук Л.И. Переслени, а также методики следующих авторов: С. Лиепинь, Т.Д. Марцинковской, Г.А. Урунтаевой [5-7].

Изучение особенностей внимания (методика С. Лиепинь)

Использовалась модифицированная методика С. Лиепинь. В ходе методики оценивались два компонента: устойчивость внимания; распределение и переключение внимания.

Цель методики: изучение устойчивости, распределения и переключения внимания.

Ход исследования: ребенок получает бланк с изображением знакомых предметов трех видов (грибы, мячи, ели), расположенных по восемь в каждом ряду. Экспериментатор рассказывает, что перед ребенком полянка, а по полянке ходят ребята, которые ищут мячики, усакавшие от них, когда они играли. Взрослый предлагает ребенку помочь мальчикам и отметить все мячи. Это позволяет оценить устойчивость внимания.

Для оценки распределения и переключения внимания надо вычеркнуть ели красным карандашом, а мячи - синим.

Мы предложили следующую систему интерпретации (таблица 1).

Таблица 1

Интерпретация результатов диагностики внимания

Дифференцированные уровни	Количество правильно отмеченных мячей	Количество правильно отмеченных мячей и грибов	Количество правильных ответов
Высокий	4	7-8	4
Средний	3	5-6	3
Низкий	2	3-4	2
Очень низкий	0-1	0-2	1

Изучение особенностей слуховой и зрительной памяти (методики Т.Д. Марцинковской и Г.А. Урунтаевой)

Диагностика слуховой памяти. Методика представляла собой модификацию методики Т.Д. Марцинковской «Методика десяти слов».

Цель: определить объем произвольной слуховой памяти и скорость запоминания.

Материалы и оборудование: домашний телефонный аппарат с трубкой.

Ход исследования: эксперимент проводится индивидуально. Ребенку произносят слова, не связанные по смыслу, объясняя предварительно, что он должен постараться запомнить их как можно более точно.

Мы предложили ребенку с ЗПР представить себя телефоном, который должен точно запомнить, что говорят, и передать другому собеседнику.

Слова произносятся с паузами в 2-3 секунды. После этого ребенок должен их назвать (в нашей модификации произнести в трубку телефона). При ошибках слова повторяются. Через 10 минут после исследования ребенку сообщают, что, оказывается, провод был сломан и слова придется повторить.

Предлагаемые слова: самолет, чайник, бабочка, бревно, ноги, свеча, тачка, журнал, машина, волк.

Инструкция: «Я буду называть слова, ты их запомни, а потом назови».

Данная методика позволяет выявить три критерия: объем краткосрочной памяти, объем долгосрочной памяти, скорость запоминания.

Мы предложили следующую систему интерпретации (таблица 2).

Таблица 2

Интерпретация результатов слуховой памяти

Дифференцированные уровни	Количество слов, которое ребенок запомнил после первого повторения	Количество слов, которое ребенок запомнил после 5-7 повторений	Количество повторенных слов после перерыва	Балл
Высокий	7-10	9-10	7-10	4
Средний	5-6	7-8	5-6	3
Низкий	2-4	4-6	3-4	2
Очень низкий	0-1	0-3	0-2	1

Таким образом, полученные баллы будут находиться в промежутке от 4-х до 1-го.

Диагностика зрительной памяти. Методика представляла собой модификацию методики Г.А. Урунтаевой.

Цель: определить объем произвольной зрительной памяти и скорость запоминания.

Ход исследования: эксперимент проводится индивидуально. Ребенку показывают карточки с изображениями, не связанными по смыслу, объясняя предварительно, что он должен постараться запомнить их как можно более точно.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе картинки, а ты внимательно посмотри на них». После демонстрации 10 картинок ребенка просят: «назови картинки, которые ты запомнил».

Ребенку демонстрируются последовательно 10 картинок с изображениями. При ошибках слова повторяются. Через 10 минут ребенка просят вспомнить, что было на картинках.

Данная методика позволяет выявить три критерия: объем краткосрочной памяти, объем долгосрочной памяти, скорость запоминания.

Мы предложили следующую систему интерпретации (таблица 3).

Таблица 3

Интерпретация результатов зрительной памяти

Дифференцированные уровни	Количество слов, которое ребенок запомнил после первого повторения	Количество слов, которое ребенок запомнил после 5-7 повторений	Количество повторенных слов после перерыва	Балл
Высокий	7-10	9-10	7-10	4
Средний	5-6	7-8	5-6	3
Низкий	2-4	4-6	3-4	2
Очень низкий	0-1	0-3	0-2	1

Таким образом, полученные баллы будут находиться в промежутке от 4-х до 1-го.

Изучение особенностей словесно-логического мышления (методика С.И. Переслени)

Для диагностики применялась модифицированная методика С.И. Переслени. В ходе методики оцениваются два компонента: осведомленность; способность к классификации.

Цель методики: изучение словесно-логического мышления.

Материалы и оборудование: фигурка Незнайки или другого сказочного персонажа.

Ход исследования: экспериментатор показывает ребенку куклу. Он рассказывает, что Незнайка собрался в школу, но от волнения все забыл (даже, как заканчивать предложения). И сейчас они вместе с ребенком будут ему помогать.

В рамках диагностики **осведомленности** ребенку зачитывались незаконченные предложения, которые он должен был закончить со стимульной помощью экспериментатора и с пояснением слов, которые могут быть непонятны (например, «никогда», «всегда»):

1. У сапога всегда есть... (шнурок, ремешок, подошва, пряжка, пуговицы).
2. В теплых странах живет ... (медведь, олень, пингвин, верблюд, волк).
3. В году ... (24 мес., 3 мес., 12 мес., 4 мес., 7 мес.).
4. Месяц зимы - это ... (июнь, август, февраль, март, сентябрь).
5. Отец старше своего сына ... (никогда, иногда, всегда).

Для диагностики способности к **классификации** была использована следующая методика: ребенку было предложено найти лишнее слово, которое Незнайка по невнимательности записал в свой ответ. Экспериментатор помогает детям, поясняя значение непонятных слов и задавая наводящие вопросы. Количество предложений сокращено в связи с особенностями детей с ЗПР.

1. Лист, почка, чешуя, сук, кора.
2. После, раньше, иногда, позже, сверху.
3. Грабеж, кража, землетрясение, поджог, нападение.
4. Смелый, храбрый, решительный, злой, отважный.

5. Неудача, волнение, поражение, провал, крах.

Мы предложили следующую систему интерпретации (таблица 4).

Таблица 4

Интерпретация результатов словесно-логического мышления

Дифференцированные уровни	Количество правильных ответов в задании на осведомленность	Количество ошибок в задании на классификацию	Балл
Высокий	4-5	0-2	4
Средний	3	3	3
Низкий	2	4	2
Очень низкий	0-1	5	1

Таким образом, полученные баллы будут находиться в промежутке от 4-х до 1-го.

Изучение особенностей анализирующего восприятия, образного мышления и памяти

(методика цветных прогрессивных матриц Дж. Равена)

Цель методики: изучение анализирующего восприятия, образного мышления и памяти.

Материалы и оборудование: фигурка Незнайки или другого сказочного персонажа, прогрессивные матрицы Равена.

Ход исследования: экспериментатор показывает ребенку куклу. Он рассказывает, что Незнайка теперь потерял кусочки ковриков и всех их перепутал. И сейчас они вместе с ребенком будут ему помогать. Ребенок получает последовательно 36 картинок и выполняет задание самостоятельно или с помощью взрослого.

Мы предложили следующую систему интерпретации (таблица 5).

Таблица 5

Интерпретация результатов анализирующего восприятия, образного мышления и памяти

Дифференцированные уровни	Количество правильно собранных картинок	Балл
Высокий	28-36	4
Средний	19-27	3
Низкий	10-18	2
Очень низкий	0-9	1

Для оценки **общего уровня сформированности интеллектуальной готовности** мы производили следующие операции:

1. Подсчитывается среднее арифметическое данных по каждому компоненту.
2. Все баллы по методикам переводятся в проценты.
3. Итоговые проценты по методикам участвуют в просчете среднего арифметического.

Результаты исследования

В ходе эксперимента почти все дети легко вступали в контакт и принимали задания. У детей всех групп отмечались высокая заинтересованность и активность при выполнении заданий. Многие дети стремились получить положительную оценку за свою деятельность со стороны взрослого. При этом детям с ЗПР было сложно сконцентрироваться. Они с увлечением приступали к заданию, но оно им быстро надоедало.

Рассмотрим данные групп более подробно.

По критерию **«внимание»** дети сравнительной группы демонстрируют среднее значение 75% выполнения задач, а дети с ЗПР – 40%. Детям с ЗПР сложно удерживать внимание, концентрироваться на нескольких задачах одновременно (рис. 1).

По критерию **«зрительная память»** дети сравнительной группы демонстрируют среднее значение 65% выполнения задач, а дети с ЗПР – 25%. Детям с ЗПР сложнее запоминать изображения, у них не всегда получается подобрать слово для их обозначения, им требуется большее количество повторений по сравнению с детьми без ЗПР (рис. 2).

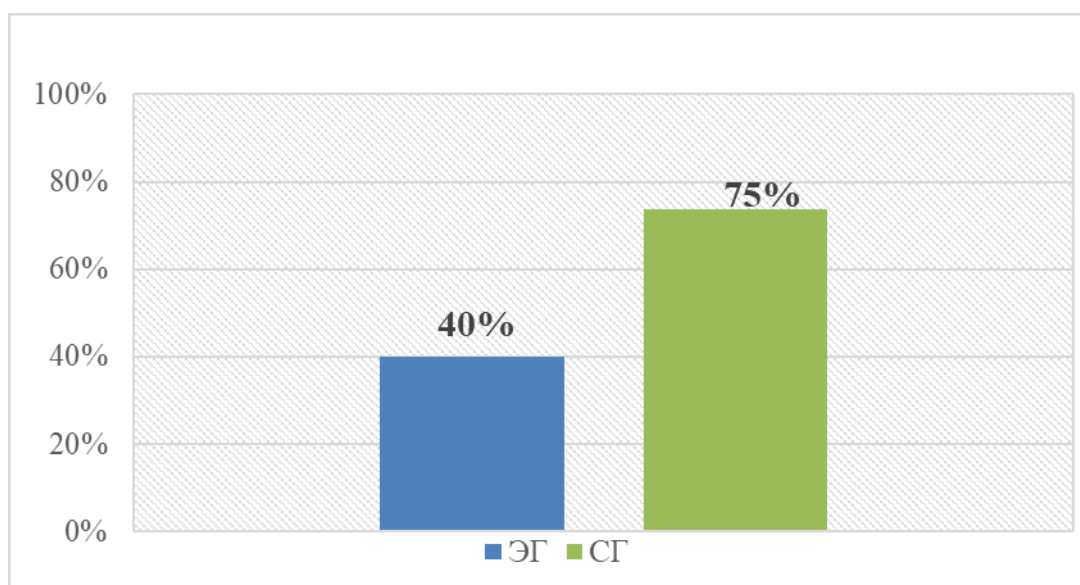


Рис. 1 – Сравнение значений по показателю «внимание» у детей экспериментальной и сравнительной групп

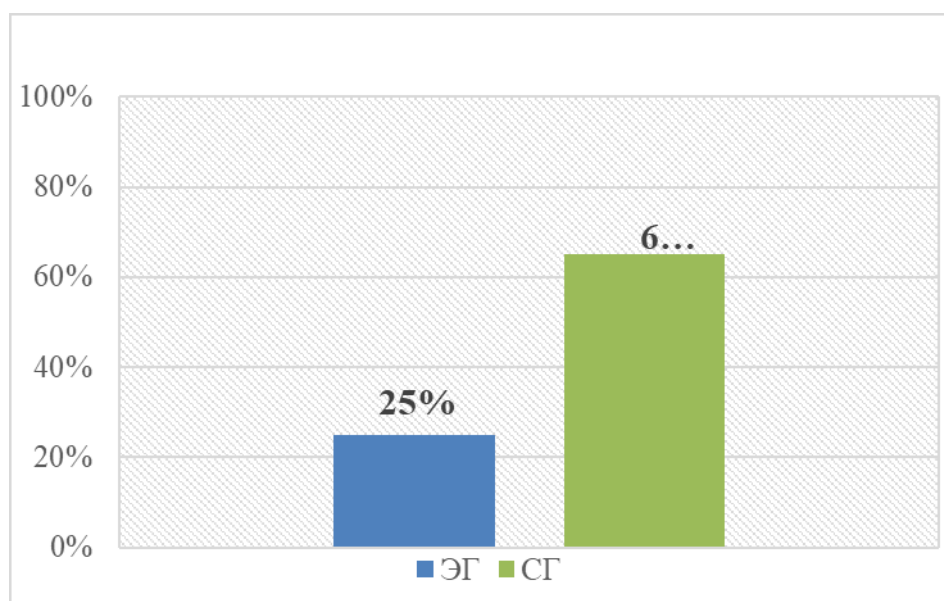


Рис. 2 – Сравнение значений по показателю «зрительная память» у детей экспериментальной и сравнительной групп

По критерию «**слуховая память**» дети сравнительной группы демонстрируют среднее значение 65,7% выполнения задач, а дети с ЗПР – 15,83%. Детям с ЗПР сложно воспринимать слова на слух, им требуется большее количество повторений по сравнению с детьми без ЗПР. Их показатель хуже в 4,2 раза (рис. 3).

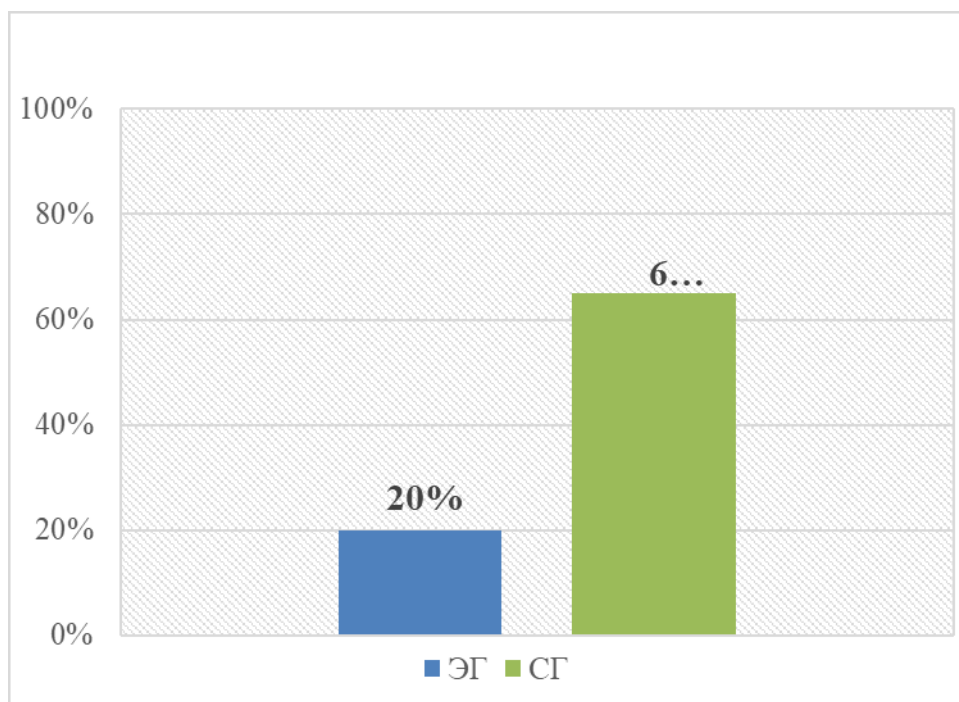


Рис. 3 – Сравнение значений по показателю «слуховая память» у детей экспериментальной и сравнительной групп

По критерию «**словесно-логическое мышление**» дети сравнительной группы демонстрируют среднее значение 71,5% выполнения задач, а дети с ЗПР – 26,25%. Детям с ЗПР сложно было понимать задания по сравнению с детьми без ЗПР. Они чаще действовали без понимания сути задания, не могли объяснить свой выбор ответа. Им в большей степени требовалась помощь психолога (рис. 4).

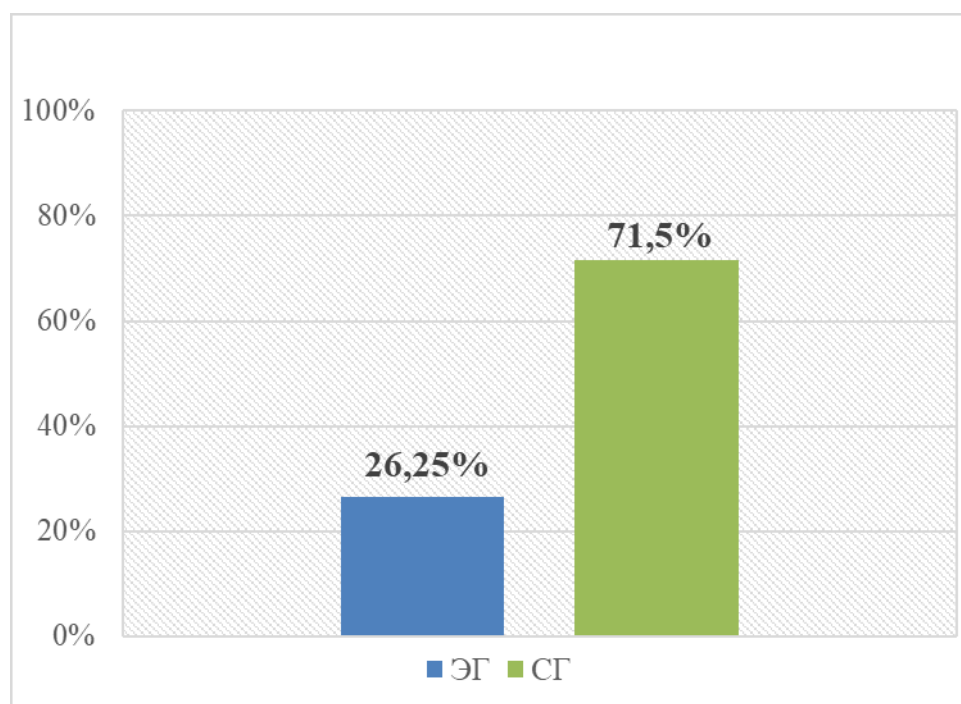


Рис. 4 – Сравнение значений по показателю «словесно-логическое мышление» у детей экспериментальной и сравнительной групп

По критерию «анализирующее восприятие» дети сравнительной группы демонстрируют среднее значение 70% выполнения задач, а дети с ЗПР – 30%. Детям с ЗПР было сложнее, чем детям без ЗПР, сопоставлять «коврики» и «заплатки», они быстрее уставали (рис. 5).

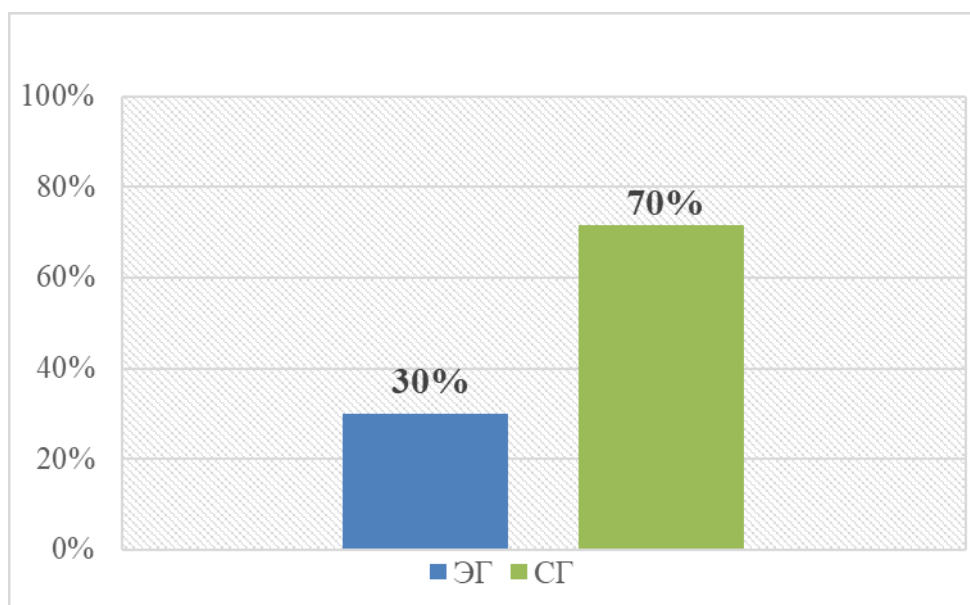


Рис. 5 – Сравнение значений по показателю «анализирующее восприятие» у детей экспериментальной и сравнительной групп

Мы можем сделать вывод, что разница в интеллектуальной готовности к школе у детей из экспериментальной и сравнительной групп достаточно велика, что проявляется в каждом виде заданий. Примеры типичных ошибок:

1. Дети с ЗПР чаще по сравнению с нормотипичными детьми действуют «наобум», не задумываясь о смысле задания.
2. Дети с ЗПР с увлечением приступали к игре, но она им быстро надоедала, им было скучно следовать правилам. У детей без ЗПР в большей степени были заметны интерес, азарт, желание дать больше правильных ответов.
3. Детям с ЗПР было сложно сконцентрироваться на инструкции. При проверке распределенного внимания дети с ЗПР стремились зачеркнуть предметы не по правилам, а хаотично или зачеркнуть все одним цветом. При указании на ошибку они часто расстраивались и обижались, полагая, что они все сделали верно.

4. При работе с разрезными матрицами Равена у детей с ЗПР интерес и энтузиазм вызывали только первые «коврики», в более сложных заданиях они не понимали смысл и утрачивали интерес, «ставили заплатки» произвольно.

5. Дети с ЗПР путают слова с похожим значением, но с разным смыслом (например, «всегда» и «никогда»).

6. Если дети с ЗПР не понимали значение какого-то слова, они реже, по сравнению с обычными детьми, уточняли его смысл, что также приводило к ошибкам, поскольку эти слова они не запоминали, не могли ими оперировать при выполнении логических заданий.

Приведем обобщающую таблицу по средним показателям у детей экспериментальной и сравнительной групп (табл. 6).

Таблица 6

Средние показатели интеллектуальной готовности к школе у детей экспериментальной и сравнительной групп

	Внимание, %	Зрительная память, %	Слуховая память, %	Словесно-логическое мышление, %	Анализирующее восприятие, %	Общая готовность, %	Общая готовность, уровень
Экспериментальная группа	26,25%	22,50%	15,83%	26,25%	30,00%	26,58%	низкий
Сравнительная группа	73,6%	65,7%	65,7%	71,5%	70%	71%	высокий

Приведем обобщающую гистограмму по средним показателям у детей экспериментальной и сравнительной групп (рис. 6).

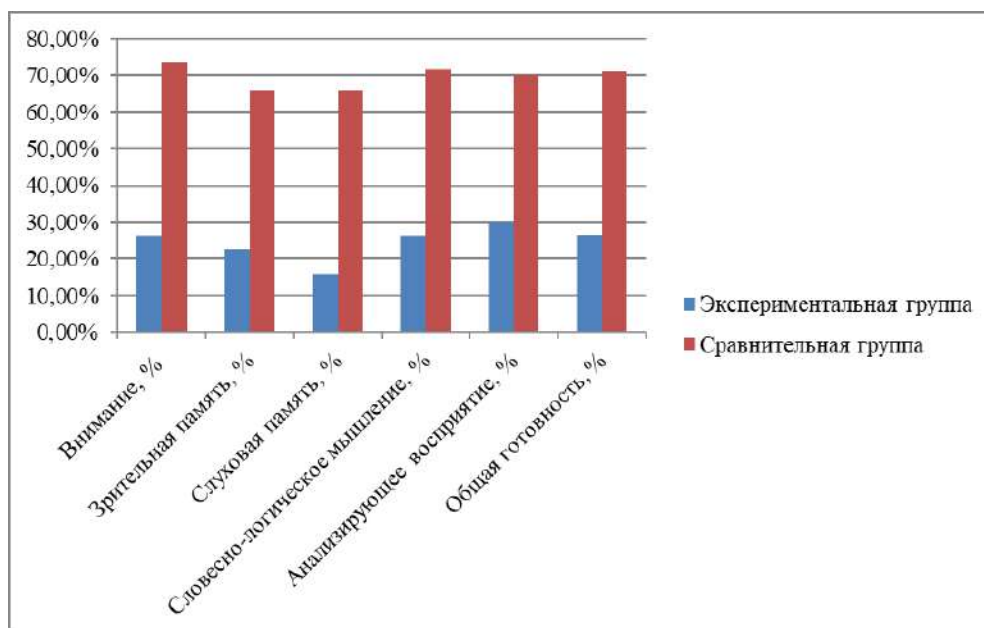


Рис. 6 – Средние показатели интеллектуальной готовности к школе у детей экспериментальной и сравнительной групп

Выводы

Таким образом, мы видим, что в экспериментальной группе присутствует 1 ребенок со средним уровнем интеллектуальной готовности к школе и 9 – с низким. Дети демонстрируют средний общий уровень готовности, который составляет 26,58%, что соответствует низкому уровню интеллектуальной готовности. В контрольной группе дети демонстрируют значение 23,57%, что также соответствует низкому уровню. Опишем его подробнее.

Низкий уровень – от 0 до 33,3% для среднего арифметического по всем компонентам. Сюда относятся дети с низким объемом памяти, низкой скоростью запоминания. Им требуется значительное количество повторений, чтобы запомнить слова или изображения. Им сложно подбирать слова к картинке. У них страдает избирательное внимание. Задания, предполагающие два действия, вызывают серьезные затруднения. Осведомленность о временных интервалах,

предметах обихода, природе низкая. Способность к логическим операциям не сформирована. Восприятие объектов находится на примитивном уровне, при взаимодействии с ними ребенок не стремится анализировать объект, выделить какие-то характерные черты и свойства. Ребенку сложно провести сравнение с другими объектами по определенным признакам (цвет, форма). Образное мышление развито слабо.

Тогда как в сравнительной группе присутствуют 6 детей с высоким уровнем интеллектуальной готовности к школе и 4 – со средним. Последний характеризуется следующими чертами.

Средний уровень - от 33,3% до 66,7% для среднего арифметического по всем компонентам. Сюда относятся дети с удовлетворительным объемом памяти, но им требуется несколько повторений для воспроизведения и им сложно вспомнить слова или объекты через некоторое время. Они справляются с задачами на концентрацию внимания, но плохо – на распределение внимания. Такие дети демонстрируют осведомленность в общих вопросах, но им сложно понять и выполнить логические задания, с ними они справляются с помощью взрослого. При восприятии объекта дети в состоянии его анализировать с помощью психолога, могут сравнить и сопоставить с другими объектами после подсказок. Образное мышление позволяет решать задачи на простое тождество, но не на сложные пространственные аналогии.

Высокий общий уровень готовности составляет 71%, что соответствует высокому уровню интеллектуальной готовности. Опишем его подробнее.

Высокий уровень - от 66,7% до 100% для среднего арифметического по всем компонентам. Дети с таким уровнем готовности хорошо запоминают слова, как визуально, так и на слух. Им требуется незначительное количество повторений, через некоторое время они в состоянии вспомнить большую часть слов. Они демонстрируют и устойчивое, и переключенное внимание. Такие дети обладают навыком классификации объектов и демонстрируют зачатки

логического мышления. Они владеют общей осведомленностью и могут пользоваться своими знаниями для решения задач с незначительной помощью взрослого. Дети, воспринимая объект, могут провести анализ и выделить его характерные черты для решения задач на тождество и аналогию. Образное мышление развито на достаточном уровне.

Анализируя средний уровень интеллектуальной готовности к школе, мы можем увидеть, что он лучше у сравнительной группы в два раза.

Литература

1. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики // Клиническая и специальная психология. - 2019. - № 3. - Т. 8. - С. 125-142.
2. Безруких М.М. Ступеньки к школе. Образовательная программа дошкольного образования / М.М. Безруких, Т.А. Филиппова. - М.: Дрофа, 2018. - 100 с.
3. Злоказова М.В. Задержка психического развития (клинико-психологические, сравнительно-возрастные и реабилитационные аспекты): Дис. ... д-ра мед. наук, 2004. - 316 с.
4. Йирасек Я. Диагностика школьной зрелости. - М.: ИНФРА-М, 2018. - С. 50.
5. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности: дошкольный и младший школьный возраст. - М.: Айрис-пресс, 2006. - 64 с.
6. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. - М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. - 291 с.
7. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-метод. пос. - Балашов: Изд. «Николаев», 2004. - 68 с.

Автор публикации

Якушева Дарья Андреевна, магистрант Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ»; учитель-дефектолог ГБОУ «Школа № 1420», г. Москва, Россия.

E-mail: da_egorova2@mpgu.org.

RESEARCH OF INTELLECTUAL READINESS FOR SCHOOL OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Yakusheva D., Master of the Institute of Childhood of the Moscow State Pedagogical University; teacher-defectologist of the School № 1420, Moscow, Russia.
E-mail: da_egorova2@mpgu.org.

***Abstract.** The article discusses the methodology for diagnosing the school maturity of children with mental retardation, presents the results of a comparative study with normally developing preschoolers, and draws conclusions about the features of the formation of intellectual readiness in pupils with mental retardation and the stages of this readiness.*

***Key words:** school maturity, children with ASD, diagnostics of intellectual readiness, readiness levels.*

References

1. Babkina N., Korobeynikov I. Typological differentiation of mental retardation as a tool of modern educational practice // Clinical and special psychology. - 2019. - Vol. 8. - № 3. - P. 125-142.
2. Bezrukikh M. Steps to school. Educational program of preschool education / M. Bezrukikh, T. Filippova. - M.: Bustard, 2018. - 100 p.
3. Zlokazova M. Mental retardation (clinical and psychological, comparative-age and rehabilitation aspects): Dis. ... doctor of medical Sciences, 2004. - 316 p.
4. Yirasek Ya. Diagnostics of school maturity. - M.: INFRA-M, 2018. - P. 50.
5. Peresleni L. Psychodiagnostic complex of methods for determining the level of development of cognitive activity: preschool and primary school age. - M.: Iris-press, 2006. - 64 p.
6. Uruntaeva G., Afonkina Yu. Practicum on child psychology. - M.: Enlightenment; VLADOS, 1995. - 291 p.
7. Fadina G. Diagnostics and correction of mental retardation of older preschool children: An educational and methodological manual. - Balashov: «Nikolaev», 2004. - 68 p.

Дата поступления: 02.06.2022.

УДК 376,4

ДИДАКТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ФОРМИРОВАНИЮ И КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

А.А. Новикова, Н.В. Микляева

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

***Аннотация.** В статье обобщаются теоретические представления об особенностях формирования грамматического строя речи умственно отсталых дошкольников, сопоставляются с результатами собственного исследования, предлагаются многофункциональное пособие и дидактический комплекс игр по оптимизации функций словоизменения и словообразования у детей с нарушением интеллекта в условиях разновозрастной группы.*

***Ключевые слова:** дети с нарушением интеллекта, грамматический строй речи, дидактический комплекс, многофункциональное пособие.*

Введение

Известно, что развитие речи у детей дошкольного возраста является необходимым условием полноценного развития личности. Формирование грамматического строя речи занимает одно из центральных мест в работе по речевому развитию детей дошкольного возраста, так как усвоение грамматических норм языка способствует тому, что речь ребенка начинает выполнять наряду с функцией общения функцию сообщения, когда он овладевает монологической формой связной речи. При этом синтаксис играет особую роль в формировании и выражении мыслей, то есть в развитии связной речи.

Нарушения познавательной деятельности оказывают отрицательное влияние на весь процесс развития речи: как на овладение семантикой речи, так и на усвоение языковых

закономерностей, на формирование языковых обобщений – синтаксических, морфологических, грамматических. Нарушения речи у данной категории детей носят системный характер, затрагивают все стороны речевой системы, поэтому важным является изучение особенностей формирования грамматического строя речи детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта и методов коррекционного воздействия на него.

Литературный обзор

Н.Ю. Борякова, В.В. Воронкова, Р.И. Лалаева и др. отмечают, что при интеллектуальных нарушениях одним из проявлений дизонтогенеза оказывается недоразвитие речи [1; 7]. При этом наблюдается *системное недоразвитие речи*, то есть нарушаются все стороны речи - фонетико-фонематическая и лексико-грамматическая. Нарушается как импрессивная, так и экспрессивная речь.

Отличительными особенностями речи умственно отсталых детей являются сильная задержка появления речи, недоразвитие всех ее компонентов. Учитывая периодизацию А.Н. Гвоздева по формированию грамматического строя речи детей с нормотипичным развитием, важно сказать о том, что ребенок с олигофренией будет проходить все те же этапы формирования грамматики, с теми же закономерностями развития. Однако речевое развитие ребенка с умственной отсталостью будет характеризоваться более поздними сроками формирования функций, длительными периодами становления речевых механизмов и качественной неполноценностью речевого высказывания.

Пассивность, низкая речевая и познавательная активность - все это затрудняет своевременное развитие грамматического строя речи умственно отсталых детей и в целом процесс активизации словаря, развития всех компонентов речи, что наиболее ярко проявляется в общении детей.

Для овладения грамматикой родного языка, и в первую очередь семантикой предложений, важное значение имеет то, как ребенок воспринимает ситуацию. Необходимо, чтобы ребенок структурно воспринимал ситуацию, т.е. дифференцировал бы в ней практическим образом организатора действия, непосредственно действие и предмет, на который направлено действие. Тем временем умственно отсталые дети на протяжении длительного времени воспринимают ситуацию обобщенно, нерасчлененно. Они не могут сразу распределить свое внимание между предметным, коммуникативным и языковым планами действия [3].

Смысловой и языковой уровни речи считаются наиболее сложными звеньями в структуре речевой системы, поэтому они страдают в большей мере. Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова сделали вывод о том, что дети-олигофрены в возрасте 4-5 лет овладевают лишь побудительной или пусковой функцией слова, т.е. оно является только как сигнал к действию [6]. В дальнейшем на протяжении длительного времени дети с интеллектуальными нарушениями не овладевают как целостным грамматическим значением слова, так и дифференцированным пониманием конкретных грамматических форм и морфологических категорий. Несформированность грамматического значения слова проявляется в том, что при восприятии речи ребенок акцентирует внимание преимущественно на лексическом значении слова, игнорируя его грамматическое строение [3; 4].

Отсутствие сформированности грамматики у умственно отсталых дошкольников проявляется в следующих трудностях: большое количество аграмматизмов; задания, требующие грамматических обобщений; искажения в употреблении падежей; смешение предлогов; неправильное согласование существительного и числительного, существительного и прилагательного. При этом дети смешивают лицо, на которое направлено действие, с частичным объектом действия, смешиваются все оттенки, обозначающие пространственные

отношения, - место и направление действия, расстояние от места действия и направление действия и т.д.

Таким образом, недостаточное овладение семантикой слов, грамматическими категориями и понятиями, недифференцированное восприятие смысловой ситуации определяют особенности собственной речи детей с нарушением интеллекта: бедность словарного запаса, неправильное употребление слов, бедность синтаксических структур, отсутствие некоторых членов предложения (при достаточном усвоении грамматического строя предложения), так называемый смысловой аграмматизм. В дальнейшем это приводит к тому что, в собственной речи дети не используют уже усвоенные грамматические категории, неправильно интерпретируют услышанную информацию при понимании всех входящих в нее языковых элементов [8].

Метод исследования

Целью нашего констатирующего эксперимента является определение уровня сформированности грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями и нормой развития.

Задачи:

1. Проверка умения конструировать предложения.
2. Проверка умения строить простые предложения с однородными членами.
3. Проверка умения пользоваться сложными предложениями.
4. Проверка языкового чутья, восприятия и понимания словообразовательных форм.
5. Употребление существительных в косвенных падежах без предлога.
6. Проверка употребления разноспрягаемого глагола.

Для решения задач констатирующего эксперимента мы использовали методики обследования речи по И.Д. Коненковой и Л.Ф. Фатиховой [5; 9].

Методики и диагностический материал подбирались с учетом возрастных особенностей детей и возможностей, связанных со спецификой развития психических процессов детей, имеющих нарушение интеллекта. Они были представлены в форме веб-анкетирования педагогов (<http://webanketa.com/forms/6cs38d9g6gqp2ck674r68dv6/>).

Диагностические задания состояли из 2-х блоков:

1-й блок - синтаксис:

- Задание 1. Проверка умения конструировать предложения.
- Задание 2. Проверка умения строить простые предложения с однородными членами.
- Задание 3. Проверка умения пользоваться сложными предложениями.

2-й блок - морфология и словообразование:

- Задание 1. Проверка языкового чутья, восприятия и понимания словообразовательных форм.
- Задание 2. Употребление существительных в косвенных падежах без предлога.
- Задание 3. Проверка употребления разноспрягаемого глагола.

Каждое задание оценивалось по 5-балльной шкале. Критерии оценки отражают правильность выполнения задания (принятие и понимание инструкции, принятие и использование помощи, возможность исправления ошибок). Педагогам предлагалось оценить речевое развитие детей по 5-балльной шкале, где 1 балл - низкий уровень; 2-3 балла – средний; 4-5 баллов - высокий уровень.

В обследовании приняли участие 13 детей, обучающихся в ГБОУ «Школа № 922», из них 6 дошкольников с нормой развития и 7 детей с интеллектуальными нарушениями. Возраст детей – 5-7 лет. Опишем их результаты.

Таблица 1

**Результаты обследования нормально развивающихся дошкольников
и детей с нарушением интеллекта**

Критерии и параметры	1-й блок: синтаксис						2-й блок: морфология и словообразование					
	Проверка умения конструировать предложения		Проверка умения строить простые предложения с однородными членами		Проверка умения пользоваться сложными предложениями		Проверка языкового чутья, восприятия и понимания словообразовательных форм		Употребление существительных в косвенных падежах без предлога		Проверка употребления разноспрягаемого глагола	
	Ср.ар	%	Ср.ар	%	Ср.ар	%	Ср.ар	%	Ср.ар	%	Ср.ар	%
Дети с нормой развития	17	94	14	96	21	97	14	96	18	98	13	98
Дети с интеллектуальным нарушением	5	48	4,7	54	5,4	58	4,6	54	5,4	60	5,5	50

Представим результаты в виде гистограммы на рис. 1.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что все дети на всех этапах исследования показали результаты, соответствующие низкому и среднему уровням. В соответствии с проведенным исследованием дети с интеллектуальными нарушениями нуждаются в специальной работе по коррекции грамматического строя речи.

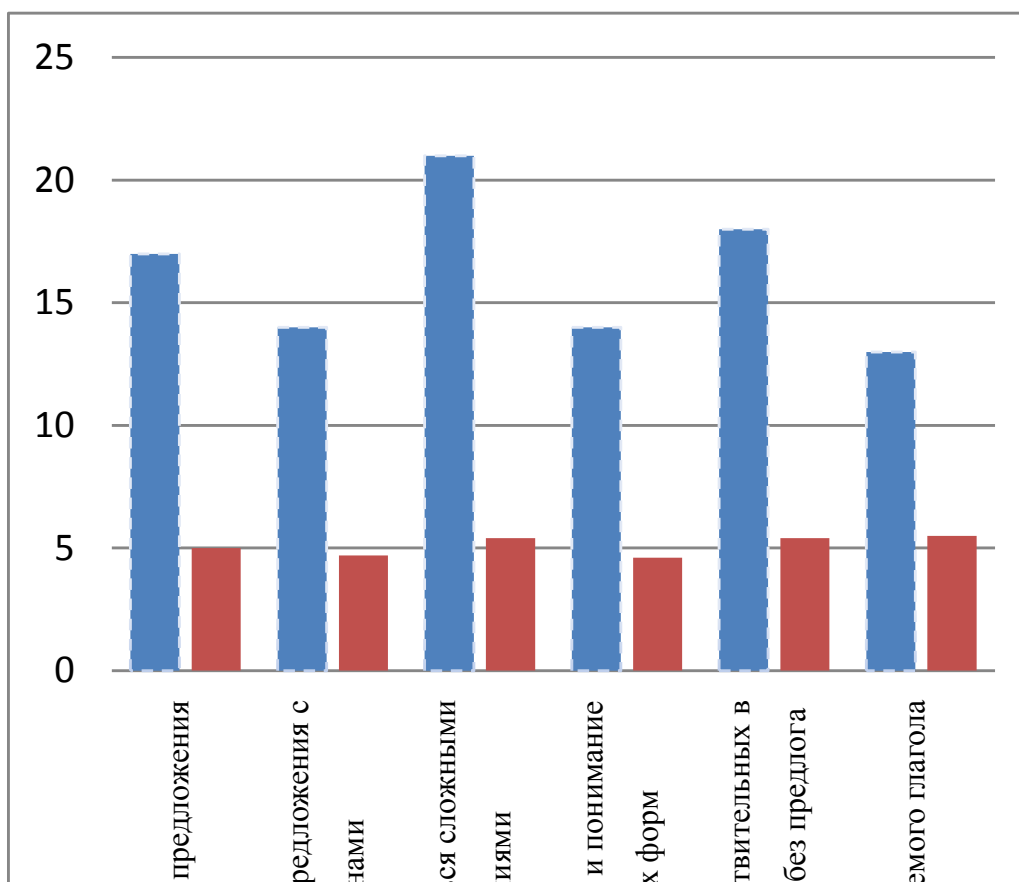


Рис. 1 - Сравнительные результаты обследования грамматического строя речи нормально развивающихся дошкольников и детей с нарушением интеллекта

Методика формирующего эксперимента

Цель формирующего эксперимента - формирование грамматического строя речи старших дошкольников с нарушением интеллекта посредством дидактических игр.

Формирующий эксперимент проводился в течении 3-х месяцев - с 1 февраля 2022 г. до 1 мая 2022 г. Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе дошкольного отделения ГБОУ «Школа № 922» г. Москва. В ней приняли участие 7 детей с интеллектуальными

нарушениями. Возраст детей – разновозрастная, старшая - подготовительная к школе группа.

С учетом уровня развития грамматического строя речи у дошкольников с интеллектуальными нарушениями был разработан комплекс дидактических игр с общим демонстрационным материалом. Он лег в основу формирующего эксперимента, структурно состоит из описания демонстрационного материала и описания комплекса игр.

Описание демонстрационного материала

Пособие разрабатывалось таким образом, чтобы на его основе педагоги имели возможность организовывать различные речевые мероприятия (в рамках той или иной лексической темы), которые были бы направлены на формирование грамматической стороны речи.

Важным аспектом при создании многофункционального пособия для нас было сформировать у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью интерес к речевым мероприятиям и иметь возможность при проведении дидактических игр не только закреплять речевые умения и навыки детей, но и развивать ведущие психические процессы (восприятие, внимание, память, воображение и др.), общую, мелкую моторику и тактильные ощущения, зрительно-моторную координацию, умение ориентироваться на плоскости и пр.

Таким образом, проектируемый продукт, многофункциональное пособие, представляет собой игровое поле с определенными зонами.

Пособие предназначено для решения следующих задач:

- воспитание привычки говорить грамматически правильно;
- совершенствование умения согласовывать слова в предложениях: существительные с числительными и прилагательные с существительными;
- закрепление навыков построения разных типов предложений;
- совершенствование умений образовывать новые слова и др.;
- совершенствование умения детей правильно употреблять существительные множественного числа в именительном и винительном падежах;

- совершенствование умения употреблять простые и сложные предложения.

Задачи решаются в ходе обыгрывания демонстрационного панно и передвижного материала к нему.

Основа пособия – фанера прямоугольной формы, декорированная искусственной травой, плотной тканью и «дорожкой» («дорожка» сделана из манки, плотно закрепленной на основе). Пособие разделено на следующие игровые зоны:

- Зона «Сад». В этой зоне располагаются два дерева из пенопласта - яблоня и грушевое дерево. Для удобной транспортировки пособия деревья можно снять и обратно закрепить при помощи отверстия в стволе и штыря. На них закреплены съемные фрукты - яблоки, груши. Также рядом с деревьями расположены два гриба - лисичка, мухомор. Данная зона украшена декоративным кустом.

- Зона «Огород». В данной зоне размещены три грядки с разными овощами, огороженные забором. Овощи крепятся к грядкам тремя разными способами: морковь - на липучках, капуста - на кнопках, тыква - на пуговицах. Грядки и овощи выполнены из плотного материала, разных цветов - фетра. С правой стороны от грядок установлена «сушилка» для грибов. Она состоит из двух палочек, соединенных ниткой, на которую дети нанизывают грибы. Фиксируется нитка с помощью узла.

- Зона «Сменные модули». Основой выступает плотный золотой материал. Благодаря липкой ленте педагог может менять сюжетную линию игр – «Репка», «Рынок» и др. К липкой ленте, приклеенной к основе, прикрепляется деревянный домик, который, в свою очередь, собирается из деревянных фигурок при помощи липкой ленты, - сюжет для разыгрывания или демонстрации сказки «Репка». Также дети выстраивают героев сказки «Репка» друг за другом в необходимой последовательности. Следует отметить, что в сюжете «Рынок» деревянный домик заменяется матрешками (продавцы) и коробочкой (прилавки) при помощи той же липкой ленты.

- Зона «Поляна». Посередине этой зоны расположен пруд, который сделан из плотной серебряной ткани. Педагог раскладывает разноцветных рыб, сделанных из полимерной глины, внутри которых спрятана металлическая пластина. В дальнейшем дети должны поймать рыб с помощью удочки, на конце которой прикреплен магнит.

Справа от пруда расположены ежики разного цвета, сделанные из полимерной глины. В качестве иголок у ежей - прищепки. Цвет прищепок подобран под цвет самих ежей - красный, оранжевый, желтый. Также на поляне расположен цветок, сделанный из горлышка бутылки, внутри которого спрятана пчела из полимерной глины. Поляна украшена декоративной травой, за которой спрятаны разные съедобные грибы: лисички, белые, сыроежки. Сделаны грибы также из полимерной глины, крепятся к пособию с помощью деталей Lego. В ножках у съедобных грибов сделано специальное отверстие для сушки.

Зоны «Сад», «Огород», «Съемный модуль» и зону «Пруд» делит дорожка, покрытая манной крупой, которая создает эффект шероховатого покрытия.

Методика работы с демонстрационным материалом и комплекс игр

Игры распределены по определенным блокам.

I блок включает игры, объединенные единой сюжетной линией (февраль).

Количество игр – 10.

II блок включает игры, которые относятся к той или иной лексической теме и распределены согласно тематическому принципу (март).

Количество игр – 18.

III блок включает игры, которые распределены согласно подсистемам грамматического строя речи: морфология, синтаксис, словообразование (апрель-май).

Количество игр – 12.

Мы учитывали индивидуальные особенности развития данного контингента учащихся и старались, чтобы все задания соотносились с жизненным опытом, имели метапредметные связи.

Все комплексы игр проводились в рамках индивидуальных и совместно индивидуальных занятий, где дети участвовали в паре.

Опишем их подробнее.

Таблица 2

I блок. Дидактические игры, объединенные одним сюжетом

<i>Низкий уровень ГС</i>	<i>Средний уровень развития ГС</i>
<p>Дидактическая игра «Помоги ежикам»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> закреплять умение детей согласовывать прилагательные с существительными в единственном числе.</p> <p><i>Игровая задача:</i> помочь внучке подобрать для ежей иголки по цвету.</p> <p><i>Игровые правила:</i> фишку получает тот, кто правильно соотнесет цвета и составит необходимые словосочетания. Побеждает тот, у кого фишек больше.</p> <p><i>Игровые действия:</i> непослушные ежики перепутали свои иголки и теперь не могут разобраться, где чьи. Воспитатель складывает в мешочек все прищепки. Дети по очереди достают по одной прищепке и присоединяют иголку к ежу в соответствии с цветом, проговаривая свои действия.</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Поляна».</p>	<p>Дидактическая игра «Что изменилось?»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> продолжать упражнять детей в согласовании слов в предложении.</p> <p><i>Игровая задача:</i> заметить изменения на поле и назвать их полным предложением.</p> <p><i>Игровые правила:</i> получает фишку тот, кто заметил и назвал все изменения. Выигрывает тот, у кого больше фишек.</p> <p><i>Игровые действия:</i> воспитатель с помощью фигурок воспроизводит на поле сюжет и просит одного из детей описать, что изображено. Затем один ребенок отворачивается, и ведущий вместе с другими детьми меняет 2-3 фигурки местами. Ребенок должен сказать, что изменилось, и вернуть фигурки на прежнее место.</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Сад, огород», фишки.</p>

<p>Дидактическая игра «Собираем урожай»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> совершенствовать умение образовывать множественное число имени существительного; упражнять в согласовании существительных с числительными.</p> <p><i>Игровая задача:</i> помочь бабушке собрать урожай.</p> <p><i>Игровые правила:</i> собрать овощи в тележку. Выигрывает тот, кто правильно соберет, назовет и посчитает все овощи.</p> <p><i>Игровые действия:</i> воспитатель предлагает детям помочь бабушке собрать весь урожай и отвезти на рынок. Каждый ребенок выбирает, какой именно урожай он будет собирать (только яблоки), складывая яблоки в телегу, считает их (одно яблоко, два яблока). Когда все яблоки собраны, ребенок отвозит все яблоки на рынок и высыпает в ящики.</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Сад, огород».</p>	<p>Дидактическая игра «Кто интереснее придумает?»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> упражнять детей в умении составлять предложения с определенной частью речи.</p> <p><i>Игровая задача:</i> придумать самое интересное предложение.</p> <p><i>Игровые правила:</i> помочь бабушке посадить урожай. Получает фишку тот, кто придумает самое интересное предложение. Выигрывает тот, у кого больше фишек.</p> <p><i>Игровые действия:</i> воспитатель произносит одно слово (глагол), например, «готовит». Дети придумывают с этим словом предложения, например: «Бабушка готовит вкусные пирожки», «Мама готовит вкусно», «Катя готовит суп». У кого самое интересное предложение, тот получает фишку в виде урожая. Когда фишки заканчиваются, дети сажают свой урожай и подсчитывают его.</p> <p>Примечание. За основу предложения можно взять не только глагол. Педагог может назвать любую часть речи (прилагательное, наречие и т.д.) в зависимости от цели занятия.</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Сад, огород».</p>
--	---

<p>Дидактическая игра «Кого накормим?»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> закреплять умение образовывать формы винительного падежа имен существительных.</p> <p><i>Игровая задача:</i> помочь дедушке накормить всех животных.</p> <p><i>Игровые правила:</i> выигрывает тот, кто больше всех составит правильных предложений.</p> <p><i>Игровые действия:</i> перед ребенком стоят животные (кошка, собака). Дедушка не успевает сделать все домашние дела. Ему необходимо помочь накормить животных. Ребенок выбирает фрукт, овощ или гриб, срывает его и кормит животное, проговаривая при этом, кого и чем он кормит.</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Съемные модули».</p>	<p>Дидактическая игра «Кто за кем?»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> совершенствовать в речи детей умение использовать предлоги («за», «перед», «до», «после», «между», «впереди», «сзади»).</p> <p><i>Игровая задача:</i> распределить героев в нужной последовательности.</p> <p><i>Игровые правила:</i> помочь деду вытащить репку.</p> <p><i>Игровые действия:</i> воспитатель просит разместить героев «Репки» в определенной последовательности. Например: внучку между бабкой и Жучкой; сначала мышку, потом кошку. Затем воспитатель просит детей самостоятельно распределить героев в нужной последовательности. Воспитатель просит детей проговаривать все свои действия.</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Съемные модули» фигурки персонажей сказки «Репка».</p>
<p>Дидактическая игра «Накроем на стол»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> закреплять умение образовывать относительные прилагательные.</p> <p><i>Игровая задача:</i> правильно составить предложение.</p> <p><i>Игровые правила:</i> первым</p>	<p>Дидактическая игра «Где кто? Где что?»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> активизировать в речи предлоги: «у», «около», «на».</p> <p><i>Игровая задача:</i> правильно назвать героев сказки, где они находятся.</p>

<p>ответить на вопрос: что будет готовить бабушка? Правильно составить предложение. Выигрывает тот, кто больше наберет фишек за правильные ответы.</p> <p><i>Игровые действия:</i> воспитатель предлагает детям помочь бабушке накрыть на стол. Он называет детям фрукт или овощ, а дети должны найти его, составить предложение, что можно приготовить из него (котлеты из моркови - морковные котлеты, каша из тыквы, соки, повидло, варенье, салаты, компоты, джемы). После правильного ответа сорвать с грядки или с дерева. Фишки = урожай.</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Сад, огород».</p>	<p><i>Игровые правила:</i> за правильный ответ команда получает фишку. Побеждает та команда, которая набрала больше фишек.</p> <p><i>Игровые действия:</i> воспитатель выставляет фигурки и задает детям вопросы: «Где стоит мышка?» (у куста, возле куста) и др. Дети составляют предложения, используя предлоги.</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Сад, огород, съемные модули».</p>
<p>Дидактическая игра «Рыбалка»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> закреплять умения детей согласовывать прилагательные с существительными в единственном числе.</p> <p><i>Игровая задача:</i> поймать рыбу и описать ее.</p> <p><i>Игровые правила:</i> за правильное и развернутое описание ребенок получает фишку. Выигрывает тот, кто больше наберет фишек за правильные ответы.</p> <p><i>Игровые действия:</i> дети по очереди ловят рыбу, описывают</p>	<p>Дидактическая игра «Строим домик»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> закреплять умение согласовывать прилагательное с существительным в роде, числе и падеже.</p> <p><i>Игровая задача:</i> описать фигуру и придумать как можно больше предметов данной формы.</p> <p><i>Игровые правила:</i> выигрывает тот, кто назовет больше предметов определенной фигуры.</p> <p><i>Игровые действия:</i> сильный ветер снес домик бабушки с дедушкой. Из-за больной спины дедушка не</p>

ее и отвозят на тележке на рынок. <i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Пруд».	может построить новый дом, необходимо ему помочь. Дети по очереди достают фигуру из мешочка, описывают ее, называют как можно больше предметов данной формы и собирают домик. <i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Съемные модули», конструктор «Домик».
--	---

Таблица 3

II блок. Дидактические игры, которые относятся к той или иной лексической теме и распределены согласно тематическому принципу

<i>Низкий уровень ГС</i>	<i>Средний уровень развития ГС</i>
<u>Лексическая тема: «Фрукты»</u>	
<p>Дидактическая игра «Один - много» <i>Дидактическая задача:</i> закреплять умение изменять существительные по числам. <i>Игровая задача:</i> правильно изменить слово, посадить фрукты на дерево. <i>Игровые правила:</i> выигрывает тот, кто больше всех посадил овощей. <i>Игровые действия:</i> воспитатель предлагает детям посадить яблоки и груши на дерево. Воспитатель называет фрукт, а дети должны изменить слово по образцу: яблоко - яблоки – много яблок. За правильные ответы ребенок получает фишку в виде фрукта. После того, как</p>	<p>Дидактическая игра «Заготовки на зиму» <i>Дидактическая задача:</i> упражнять детей в образовании относительных прилагательных. <i>Игровая задача:</i> назвать как можно больше вариантов заготовок на зиму из определенных фруктов. <i>Игровые правила:</i> выигрывает тот, кто правильно назовет фрукт и вид заготовки. <i>Игровые действия:</i> дети по очереди срывают фрукт с дерева и называют вид заготовки. <i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Сад».</p>

<p>воспитатель раздал все фишки, дети сажают фрукты на дерево. <i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Сад».</p>	
	<p>Дидактическая игра «Сравни и опиши» <i>Дидактическая задача:</i> учить составлять сложноподчиненные предложения. <i>Игровая задача:</i> сравнить и описать определенные овощи и фрукты, собрать урожай. <i>Игровые правила:</i> выигрывает тот, кто больше всех соберет фруктов и овощей и правильно назовет их. <i>Игровые действия:</i> педагог предлагает детям составить рассказ - описание с элементами сравнения: яблоко и морковь, тыква и груша, яблоко и груша, тыква и капуста по плану: Что это?, Где растет?, Внешний вид (форма), цвет? Каков на ощупь?, Что можно из него приготовить? За правильный ответ один ребенок собирает по одному овощу и фрукту. <i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Сад, огород».</p>
	<p>Дидактическая игра «Закончи предложение» <i>Дидактическая задача:</i> упражнять детей в употреблении существительных 1-го склонения единственного и множественного числа в родительном падеже.</p>

	<p><i>Игровая задача:</i> закончить начатое воспитателем предложение, посадить урожай.</p> <p><i>Игровые правила:</i> выигрывает тот, кто посадит больше всех плодов.</p> <p><i>Игровые действия:</i> задача детей - закончить предложение по следующему примеру: в саду собрали все фрукты. Собрали груши. На дереве не осталось ни одной груши. На деревьях совсем нет груш. (Собрали сливы, яблоки, груши, вишню.) За правильный ответ ребенка педагог дает ему яблоко или грушу, затем дети сажают плоды на дерево.</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Сад».</p>
Лексическая тема: «Грибы»	
<p>Дидактическая игра «Закончи предложение»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> закреплять умение подбирать родственные слова, образованные от слова «гриб», в соответствии со смыслом стихотворения.</p> <p><i>Игровая задача:</i> правильно подобрать родственные слова, образованные от слова «гриб».</p> <p><i>Игровые правила:</i> помочь бабушке прочитать письмо.</p> <p><i>Игровые действия:</i> бабушке пришло письмо, но она не может прочитать его, потому что потеряла очки. Воспитатель читает основной текст, а дети</p>	<p>Дидактическая игра «Подбери родственные слова»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> упражнять детей в подборе однокоренных слов.</p> <p><i>Игровая задача:</i> подобрать как можно больше родственных слов.</p> <p><i>Игровые правила:</i> за правильный ответ ребенок срывает один гриб. Выигрывает тот, кто сорвет больше грибов.</p> <p><i>Игровые действия:</i> воспитатель предлагает детям подобрать как можно больше родственных слов к заданному слову (гриб – грибок, грибной, грибник, грибница).</p>

<p>подбирают концовку предложения: Как-то раннею порой вдруг полился дождь ... грибной. И из дома в тот же миг в лес отправился ... грибник. Чтобы принести улов, взял корзину для ... грибов. Долго шел он в глушь лесную - поляну там искал ... грибную. Вдруг под елочкой на кочке видит маленький ... грибочек. И обрадовался вмиг наш удачливый ... грибник. Как ему не веселиться, если здесь в земле ... грибница! Стал заглядывать под елки, под березы и дубы, собирать в свою корзину все съедобные ... грибы. А когда собрал их много, то отправился домой, И мечтал он всю дорогу, как он сварит суп ... грибной. Много он собрал грибов, и грибочков, и грибков, А тому, кто долго ищет, попадетса и ... грибище!</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Поляна».</p>	<p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Поляна».</p>
<p>Дидактическая игра «Помоги засушить грибы» <i>Дидактическая задача:</i> учить согласованию существительного с числительным. <i>Игровая задача:</i> собрать грибы, описать и засушить их.</p>	<p>Дидактическая игра «Составь рассказ» <i>Дидактическая задача:</i> развивать умение составлять описательный рассказ по плану, правильно согласуя слова в предложениях. <i>Игровая задача:</i> составить рассказ</p>

<p><i>Игровые правила:</i> помочь мышке собрать грибы и засушить их на зиму. Кто больше всех соберет и назовет правильно, тот выигрывает.</p> <p><i>Игровые действия:</i> бабушка попросила мышку засушить грибы, но мышка не дотягивается до сушилки для грибов. Дети по очереди собирают грибы, описывают их, складывают в телегу, вешают на веревку и параллельно считают грибы.</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Поляна».</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> закреплять умение детей подбирать глаголы к заданному слову, подходящие по функциональности.</p> <p><i>Игровая задача:</i> подобрать как можно больше слов-действий.</p> <p><i>Игровые правила:</i> нужно собрать все грибы. Фишку получает та команда, у которой больше правильных вариантов ответа. За 3 фишки дети могут сорвать 1 гриб. Выигрывает та команда, которая соберет больше грибов.</p> <p><i>Игровые действия:</i> дети делятся на 2 команды. Воспитатель предлагает детям подумать, как человек использует эти предметы. Подбери как можно больше слов-действий. (Ножом грибы ... срезают чистят,</p>	<p>по плану, посадить грибы на поляну.</p> <p><i>Игровые правила:</i> за хорошо составленный рассказ дети получают возможность собрать грибы. Побеждает тот, кто соберет больше грибов.</p> <p><i>Игровые действия:</i> бабушка решила приготовить суп из грибов, но у нее разболелась спина. Нужно помочь бабушке собрать все грибы, которые растут на полянке. Дети по очереди составляют описательный рассказ по плану: Название гриба. Съедобный или несъедобный. Где растет? Каков внешний вид (цвет, форма, размер)? Каков на вкус? Что можно приготовить?</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Поляна».</p>
---	--

<p>разрезают, с помощью ложки ... мешают, едят, накладывают.)</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Поляна».</p>	
	<p>Дидактическая игра «Узнай гриб по описанию»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> закреплять навык описания грибов по внешнему виду.</p> <p><i>Игровая задача:</i> описать, как выглядит гриб, и отгадать его.</p> <p><i>Игровые правила:</i> выигрывает та команда, которая соберет больше грибов.</p> <p><i>Игровые действия:</i> дети делятся на 2 команды. Первая команда описывает загаданный гриб, а вторая команда должна отгадать этот гриб. Затем вторая команда описывает, а первая отгадывает. Получает фишку тот, кто правильно отгадал овощ (или тот, кто правильно описал?).</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Поляна».</p>
	<p>Дидактическая игра «Подбери, называй, запоминай»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> закреплять умение детей подбирать глаголы к заданному слову, подходящие по функциональности.</p> <p><i>Игровая задача:</i> подобрать как можно больше слов-действий.</p> <p><i>Игровые правила:</i> нужно собрать все грибы. Фишку получает та команда, у которой больше</p>

	<p>правильных вариантов ответа. За 3 фишки дети могут сорвать 1 гриб. Выигрывает та команда, которая соберет больше грибов.</p> <p><i>Игровые действия:</i> дети делятся на 2 команды. Воспитатель предлагает детям подумать, как человек использует эти предметы. Подбери как можно больше слов-действий. (Ножом грибы ... срезают чистят, нарезают, с помощью ложки ... мешают, едят, накладывают.)</p> <p><i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Поляна».</p>
Лексическая тема: «Овощи»	
<p>Дидактическая игра «Закончи предложение»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> упражнять детей в употреблении существительных 1-го склонения единственного и множественного числа в родительном падеже.</p> <p><i>Игровая задача:</i> закончить начатое воспитателем предложение, посадить урожай.</p> <p><i>Игровые правила:</i> выигрывает тот, кто посадит больше плодов.</p> <p><i>Игровые действия:</i> задача детей - закончить предложение по следующему примеру: в огороде собрали урожай. Собрали тыкву. На грядке нет тыкв. На грядке нет ни одной тыквы. На деревьях совсем нет груш. (Собрали морковь, капусту, кабачок, помидоры.) За правильный ответ ребенка педагог дает ему яблоко</p>	<p>Дидактическая игра «Узнай по описанию»</p> <p><i>Дидактическая задача:</i> закреплять умение согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже.</p> <p><i>Игровая задача:</i> описать овощ и отгадать его.</p> <p><i>Игровые правила:</i> выигрывает тот, кто больше всех соберет овощей с грядки.</p> <p><i>Игровые действия:</i> воспитатель по очереди каждому ребенку описывает какой-нибудь овощ, задача ребенка - отгадать этот овощ. Затем дети разбиваются по парам и описывают друг другу выбранный овощ (например, большая, круглая, ее мама добавляет в кашу).</p> <p>Получает фишку тот, кто</p>

<p>или грушу, затем дети сажают плоды на дерево. <i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Огород».</p>	<p>правильно отгадал и описал овощ. <i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Огород».</p>
<p>Дидактическая игра «Лишний овощ» <i>Дидактическая задача:</i> закрепить умение находить лишний предмет и объяснять, почему он лишний. <i>Игровая задача:</i> найти лишний овощ, правильно описать его и посадить на нужную грядку. <i>Игровые правила:</i> за правильный ответ команда получает фишку. Побеждает та команда, которая набрала больше фишек. <i>Игровые действия:</i> кошка с собакой играли в догонялки и случайно пробежались по грядкам. Все овощи перепутались. Нужно помочь им рассадить овощи по своим местам. Задача ребенка заключается в том, чтобы найти лишний овощ на грядке, описать его и пересадить на нужную грядку. <i>Оборудование:</i> многофункциональное пособие, зона «Огород».</p>	

Таблица 4

III блок. Дидактические игры, которые распределены согласно подсистемам грамматического строя речи: морфология, синтаксис, словообразование

Направления	Морфология	Синтаксис	Словообразование
Низкий уровень развития ГС	Дидактическая игра «Чего не стало?»	Дидактическая игра «Писатель»	Дидактическая игра «Большой маленький»
	Дидактическая игра «Чем угостишь?»	Дидактическая игра «Составь предложение»	Дидактическая игра «Построй дом»
Средний уровень ГС	Дидактическая игра «Кошки - мышки»	Дидактическая игра «Что в мешочке?»	Дидактическая игра «Кто больше придумает?»
	Дидактическая игра «Прятки»	Дидактическая игра «Назови только...»	Дидактическая игра «Повозка из гаража выезжает»

Все комплексы игр проводились в рамках индивидуальных и совместно-индивидуальных занятий, где дети участвовали в паре.

Выводы

Наша гипотеза о том, что в процессе становления лексико-грамматического строя у детей с нарушениями интеллекта обнаруживаются как закономерности, характерные для детей с нормальным психическим развитием, так и специфические особенности развития грамматического строя у дошкольников с нарушениями, подтвердилась.

Учитывая особенности детей, которые были выявлены на этапе констатирующего эксперимента, мы разработали многофункциональное пособие и комплекс дидактических игр, позволяющих его обыгрывать на занятиях с дошкольниками, имеющими нарушения интеллекта. Такой комплекс включил 3 блока:

- I блок - игры, объединенные единой сюжетной линией.

- II блок - игры, которые относятся к той или иной лексической теме и распределены согласно тематическому принципу.

- III блок - игры, которые распределены согласно подсистемам грамматического строя речи: морфология, синтаксис, словообразование.

Апробация комплекса подтвердила его эффективность. Практики дали положительную оценку данной методической разработке.

Литература

1. Борякова Н.Ю., Матросова Т.А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений). - М.: Центр полиграфии «АТТИКА», 2010. - 200 с.
2. Градусова Л.В. Левшина. Н.И. Дементьева И.С. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста: Учебное пос. / Под ред. Л.В. Градусовой. - Магнитогорск: МаГУ, 2010. - 96 с.
3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. - М.: Просвещение, 2005. - 272 с.
4. Игнатьева Е.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонением в развитии / Е.А. Игнатьева, Ю.А. Блинкова. - М.: Владос, 2004. - 304 с.
5. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. - М.: ГНОМ и Д, 2005. - 80 с.
6. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина СВ. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учебное пос. для студ. высш. учебн. завед. - М.: ВЛАДОС, 2004. - 303 с.
7. Лалаева, Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников: Учебное пос. к спецкурсу / Р.И. Лалаева; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. - Л.: ЛГПИ, 1988. - 70 с.
8. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е.Ф. Собонович. - М.: Классикс стиль, 2003. - 160 с.: ил. - (Коррекционная педагогика).
9. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями / Л.Ф. Фатихова. - Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГТУ им. М.А. Шолохова», 2011. - 80 с.; 65 карт.

Авторы публикации

Новикова Анастасия Алексеевна, студентка Института детства
ФГБОУ ВО «МПГУ». E-mail: aa_novikova9@mpguedu.onmicrosoft.com.

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

DIDACTIC COMPLEX FOR THE FORMATION AND CORRECTION OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Novikova A., student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University», Moscow, Russia.

E-mail: aa_novikova9@mpguedu.onmicrosoft.com.

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

***Abstract.** The article summarizes theoretical ideas about the peculiarities of the formation of the grammatical structure of speech of mentally retarded preschoolers, compares with the results of their own research, offers a multifunctional manual and a didactic set of games to optimize the functions of inflection and word formation in children with intellectual disabilities in a multi-age group.*

***Key words:** children with intellectual disabilities, grammatical structure of speech, didactic complex, multifunctional manual.*

References

1. Boryakova N., Matrosova T. Study and correction of the lexico-grammatical structure of speech in children with cognitive and speech development deficiencies (on the example of verbal vocabulary, verb inflection and construction of simple common sentences). - M.: ATTICA Printing Center, 2010. - 200 p.
2. Gradusova L., Levshina N., Dementieva I. Diagnostics of speech development of preschool children: Textbook. Manual / Edited by L. Gradusova. - Magnitogorsk: MaGU, 2010. - 96 p.
3. Ekzhanova E., Strebeleva E. Correctional and developmental education and upbringing. The program of preschool educational institutions of compensating type for children with intellectual disabilities. - M.: Enlightenment, 2005. - 272 p.
4. Ignatieva E. Speech therapy rehabilitation of children with developmental disabilities / E. Ignatieva, Yu. Blinkova. - M.: Vldos, 2004. - 304 p.
5. Konenkova I. Examination of the speech of preschoolers with mental retardation. - M.: Publishing house GNOM and D, 2005. - 80 p.

6. Lalaeva R., Serebryakova N., Zorina S. Speech disorders and their correction in children with mental retardation: Manual for students. higher. studies. Institutions. - M.: VLADOS, 2004. - 303 p.
7. Lalaeva R. Violations of oral speech and the system of their correction in mentally retarded schoolchildren: Textbook for a special course / R. Lalaeva; Leningr. state Pedagogical Institute named after A. Herzen. - L.: LGPI, 1988. - 70 p.
8. Sobotovich E. Speech underdevelopment in children and ways of its correction (children with impaired intelligence and motor. alalia) / E. Sobotovich. - M.: Classics style, 2003. - 160 p.: ill. - (Correctional pedagogy).
9. Fatihova L. Diagnostic complex for psychological and pedagogical examination of children with intellectual disabilities / L. Fatihova. - Ufa: IC of the Ufa branch of the State Educational Institution of Higher Education «M.A. Sholokhov Moscow State University», 2011. - 80 p.; 65 maps.

Дата поступления: 02.06.2022.

УДК 376,4

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

С.А. Скабина, Н.В. Микляева

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

***Аннотация.** В статье описывается онтогенез диалогической речи у детей с задержкой психического развития, приводятся примеры диагностических методик и результаты констатирующего эксперимента по исследованию особенностей диалогической речи старших дошкольников с данным нарушением развития.*

***Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, диалогическая речь, особенности, методики диагностики, уровни.*

Актуальность исследования

Становление связной речи - одна из составляющих гармоничного развития ребенка. Ее основная функция – коммуникативная, что позволяет речи быть средством общения. Данная функция ярче всего проявляется в первичной и естественной форме речевого взаимодействия – диалоге.

Диалог – сложная форма речевой деятельности, ее усвоение требует достаточного уровня интеллектуальных возможностей человека, поскольку каждому участнику необходимо слушать, понимать и запоминать то, что говорит партнер, а также соотносить с этим свои ответы и высказывания, осуществлять контроль над своей речью, понимать и демонстрировать невербальные сигналы. Поэтому вопросы изучения и развития диалогической речи всегда интересовали исследователей детей с ЗПР.

Проблемой развития диалогической речи у детей с ЗПР в онтогенезе занимались Р.И. Лалаева, И.Д. Коненкова, Р.Д. Тригер и др.

Исследователи писали, что из-за нарушений произвольного внимания и восприятия, несформированности мыслительных операций, инертности мышления у детей с ЗПР можно наблюдать обедненность диалогической речи. Они допускают много ошибок, используют клишированные фразы, но не могут ими оперировать, выходят из диалога. Кроме того, своеобразие в развитии связной диалогической речи у детей с ЗПР ученые видят в нарушении логической последовательности способности грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, недостаточной информативности, что создает трудности в усвоении программного материала в дошкольном учреждении.

Все это обуславливает актуальность темы исследования диалогической речи дошкольников с ЗПР. Однако при этом недостаточно разработаны вопросы использования игровой деятельности и игровых приемов, игровых обучающих ситуаций в овладении диалогом у детей с задержкой психического развития, что делает этот вопрос проблемой данного исследования.

Обзор теоретических подходов

Развитие диалогической речи ребенка с задержкой психического развития проходит те же этапы, что и у ребенка с нормальным интеллектом, но с рядом отличий.

Задержка психического развития (ЗПР) относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. Для детей данной группы можно дать обобщенную психолого-педагогическую характеристику: поведение этих детей соответствует младшему возрасту. Кроме того, у них отмечаются специфические нарушения внимания и памяти. Эти недостатки тесно связаны с низкой работоспособностью, повышенной утомляемостью, недостатками распределяемости, частой переключаемостью.

Нарушения речи при ЗПР носят системный характер и затрагивают как активную речь, так и понимание обращенной речи, играющей ключевую роль в ведении диалога. Несформированность мыслительных операций, поверхностность мышления, его

направленность на случайные, единичные признаки, инертность, малоподвижность мыслительных процессов оказывают значительное влияние на формирование диалогической речи (Л.С. Выготский, А.А. Катаева, У.Е. Кузнецова, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, Н.Г. Морозова, В.Г. Петрова, М.С. Певзнер, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Стребелева, И.М. Соловьев, Г.Е. Сухарев).

Поэтому дошкольник с задержкой психического развития может не обладать рядом языковых навыков и умений, что затрудняет его успешное овладение связной речью. К таким языковым умениям и навыкам относятся: способность составлять фразы, ориентируясь на тему и цель общения; умение выбирать подходящие лексические и грамматические средства, объединять предложения и его части, используя синтаксические средства связи; придерживаться структуры конкретного текста, позволяющей достигнуть поставленной цели; применять разные типы речи, опираясь на цель и условия коммуникации.

В возрасте 3-4 года у детей с задержкой психического развития начинается переход к связной речи. Во второй половине младшего дошкольного возраста дети пытаются составлять предложения, состоящие из 2-3-х слов, начинают использовать диалогическую форму речи. Однако их речь остается крайне ситуативной, доминируют экспрессивные высказывания. Дети делают множественные ошибки при грамматическом и синтаксическом оформлении предложения, указании на действие или качество предмета.

В старшем дошкольном возрасте дети с ЗПР в диалогической речи все еще используют короткие, неразвернутые ответы в соответствии с вопросом О.С. Степина утверждала, что дети с ЗПР дошкольного возраста имеют низкий уровень сформированности коммуникативно-речевых умений. Для них характерна невнимательность к сообщению собеседника, поэтому смысл сообщения теряется, они могут выразить свою мысль только с помощью наводящих вопросов взрослого, предстоящее сообщение не

планируется ими, высказывания носят ситуативный и импровизационный характер.

Во взаимодействии не обращают внимание на партнера или отказываются работать вместе, из частых конфликтов выходят только с помощью взрослого, перцептивная сторона общения не развита, дети неадекватно оценивают эмоции друг друга.

Поскольку для данной категории детей характерна низкая речевая активность, то для возникновения диалога им необходим сильный собеседник, роль которого выполняет взрослый. При педагогическом общении дети данной категории демонстрируют более высокий уровень диалогической речи. При этом они легко переходят с одной темы диалога к другой (более знакомой). В такой ситуации кажется, что ребенок не может закончить высказывание, которое сам начал. Они могут активно участвовать в разговоре, в некоторых случаях вступают в споры, однако практически никак не рассуждают и не убеждают собеседника в своей правоте, не защищают собственное мнение.

Также у детей с ЗПР потребность в общении со сверстниками и взрослыми низкая. Они не желают говорить, играть предпочитают молча, общаются в процессе игры редко. Однако любое побуждение к дальнейшему общению (похвала, побуждение типа «вспомни, что ты хотел еще сказать», «подумай») приводит к резкому увеличению объема высказываний. Это связано с тем, что диалогическая речь – наиболее естественная форма общения. Так как стимулом для диалога служит желание что-либо узнать о предметах и явлениях окружающего мира, то общение будет успешным, если детей предварительно познакомить с ними.

Между тем, низкая познавательная активность детей с ЗПР оказывает большое влияние на их речевую активность, это приводит к тому, что ребенок, зная ответ на поставленный вопрос, не отвечает на него, это связано с низкой мотивацией речи у детей.

Таким образом, диалогическая речь дошкольников с ЗПР страдает в значительной степени. Это проявляется в таких компонентах диалогической речи, как недостаточность мотивации у

детей с ЗПР, низкая познавательная активность, появление в речи аграмматизмов, обедненный словарный запас, нарушение порядка слов. Таким образом, необходимыми условиями коррекции речевой деятельности детей с ЗПР являются формирование интереса к речи и потребность в ее совершенствовании.

Метод исследования

Мы провели собственное исследование в форме констатирующего эксперимента.

Цель: определение особенностей диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи:

Содержательные:

- 1) выявление уровня владения определенным диалогическим навыком (составление диалогов, способность организовать диалог и получить нужную информацию) с точки зрения коммуникации;
- 2) изучение характера языкового оформления ответа детей на вопросы в диалоге.

Организационные:

- 1) подбор методов исследования диалогической речи;
- 2) проведение сравнительного исследования между группой детей с ЗПР и нормально развивающимися детьми;
- 3) анализ и обобщение результатов исследования.

Условия: исследование проводилось на базе ГБОУ «Школа № 922» (ЗПР) и ГБОУ «Школа № 1315» (нормально развивающиеся) в декабре 2021 г. Дошкольные отделения учреждений расположены по адресу: Московская область, г. Москва, Свободный проспект, 9 Б, и Конаковский проезд, 5.

Дети были разделены на две группы.

Контингент детей:

- Экспериментальная и контрольная группы включают по 10 и 8 детей с задержкой психического развития 6-7 лет соответственно (подготовительная к школе группа).
- Сравнительная группа включает 10 детей с нормальным развитием 6-7 лет (подготовительная к школе группа).

В рамках эксперимента использовались методики, разработанные А.В. Чулковой, Р.И. Лалаевой.

I блок заданий был направлен на выявление уровня владения определенным диалогическим навыком (составление диалогов, способность организовать диалог и получить нужную информацию) с точки зрения коммуникации.

II блок заданий был направлен на изучение характера языкового оформления ответа детей на вопросы в диалоге.

Опишем их подробнее.

I блок: диалог как форма коммуникации

1. Методика А.В. Чулковой «Составление диалогов»

Целью методики было выявить, как дети используют диалогические навыки в различных коммуникативных ситуациях путем составления диалога.

Были подобраны различные ситуации общения, которые встречаются детям в течение жизни. К ним сделаны визуальные опоры, чтобы детям было легче включиться в диалог.

В ходе проведения детям предъявляются коммуникативные ситуации с опорой на картинку. После предъявления педагог спрашивает, что спросил бы или сказал бы ребенок для решения той или иной проблемной ситуации.

Критерии оценки даны в баллах от 1-го до 3-х, где 3 балла – высокий уровень, а 1 балл – низкий.

2. Методика А.В. Чулковой «Способность организовать диалог и получить нужную информацию»

Целью методики было выявить и определить, на каком уровне умение детей самостоятельно организовать диалог и получить нужную информацию.

Были подобраны визуальные опоры – картинки животных.

Перед ребенком выкладывались картинки с животными. Ребенок должен был определить задуманное животное, задавая уточняющие вопросы.

Чтобы дети лучше поняли задание, им назывались примерные вопросы. Задание выполнено, если ребенок называл нужное животное.

Однако при оценивании отмечались умения самостоятельно формулировать запрос, логично и последовательно его вести. Конечно, важным критерием было понять, достиг ли ребенок цели расспроса (угадал ли животное), но также важно, каким путем он ее достиг: перечислением или в результате расспроса.

Критерии оценки даны в баллах от 1-го до 3-х, где 3 балла – высокий уровень, а 1 балл – низкий.

II блок: диалог как форма речи

1. Методика Р.И. Лалаевой «Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок»

Целью методики было проанализировать ответы детей на вопросы по серии сюжетных картинок с точки зрения характера языкового оформления.

Перед детьми последовательно выкладывалась серия из 4-х картинок «Мальчик и ласточка». В процессе рассматривания задаются вопросы по картинке.

Ответы детей оцениваются в баллах. Анализ происходит по следующим критериям: соответствует ли ответ детей ситуации и насколько развернут (дан предложением, словосочетанием или одним словом).

Критерии оценки даны в баллах от 1-го до 3-х, где 3 балла – высокий уровень, а 1 балл – низкий.

2. Методика Р.И. Лалаевой «Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку»

Цель: выявить характер языкового оформления ответа детей на вопросы по серии сюжетной картинке.

Оборудование: сюжетная картинка «Порванные бусы» (Дети игрались с игрушками и порвали бусы. Пришла мама, увидела бусы. Брат спрятался под одеяло. Сестра извинялась).

Ход проведения: перед ребенком кладут картинку и задают вопросы по ее содержанию:

- Кто эти дети?
- Во что они играли?
- Почему брат спрятался под одеялом?

- Почему мама ругается?

Ответы детей оцениваются в баллах. Анализ происходит по следующим критериям: соответствует ли ответ детей ситуации и насколько развернут (дан предложением, словосочетанием или одним словом).

Критерии оценки даны в баллах от 1-го до 3-х, где 3 балла – высокий уровень, а 1 балл – низкий.

Уровень развития диалогической речи определялся на основании суммирования баллов за все 4 задания.

Таблица 1

Способность организовать диалог и получить нужную информацию

Количество баллов	Процентное соотношение	Уровень успешности
10-12 баллов	76-100%	Высокий уровень
7-9 баллов	51-75%	Средний уровень
0-6 баллов	0-50%	Низкий уровень

Результаты диагностики

В ходе эксперимента все дети легко вступили в контакт с экспериментатором и приняли задания. У детей обеих групп отмечались высокая активность и заинтересованность при выполнении заданий.

Количественный анализ

По результатам исследования в экспериментальной группе 50% (5 детей) получили от 0 до 6 баллов, что соответствует низкому уровню развития ДР; 40% (4 ребенка) получили от 7 до 9 баллов, что соответствует среднему уровню; 10% (1 ребенок) получил от 10 до 12 баллов, что показывает высокий уровень развития ДР, который соответствует норме.

В контрольной группе похожие результаты, так как дети с ЗПР были разделены по уровню полам.

В сравнительной группе никто из детей не дал ответ, который соответствовал бы низкому уровню развития ДР: 30% (3 ребенка) получили от 7 до 9 баллов, что соответствует среднему уровню, и 70%

(7 детей) получили от 10 до 12 баллов, что показывает высокий уровень развития ДР, который соответствует норме.

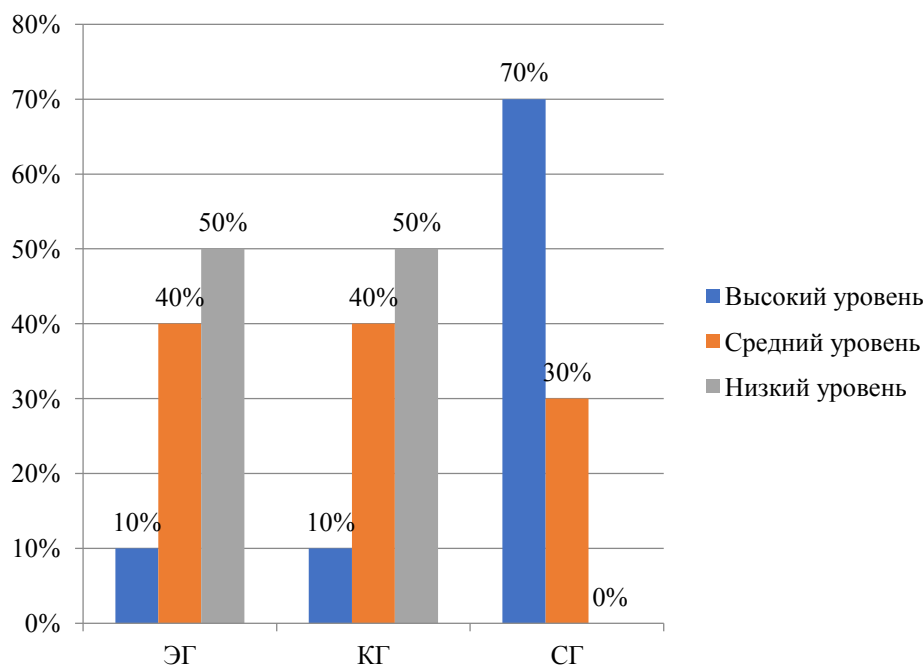


Рис. 1 - Результаты констатирующего эксперимента

Уровень диалогической речи детей с задержкой психического развития значительно ниже нормы. Среди них преобладают средний и низкий уровни. Детей с низким уровнем развития диалогической речи нет среди нормально развивающихся дошкольников.

Качественный анализ

I блок: Диалог как форма коммуникации

Несмотря на то, что диалог является первичной и естественной формой общения, участие в диалоге требует определенных сложных умений: необходимо одновременно слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за

правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения и поправки.

Поэтому необходимо выявить специфические особенности коммуникации в диалоге у детей с ЗПР.

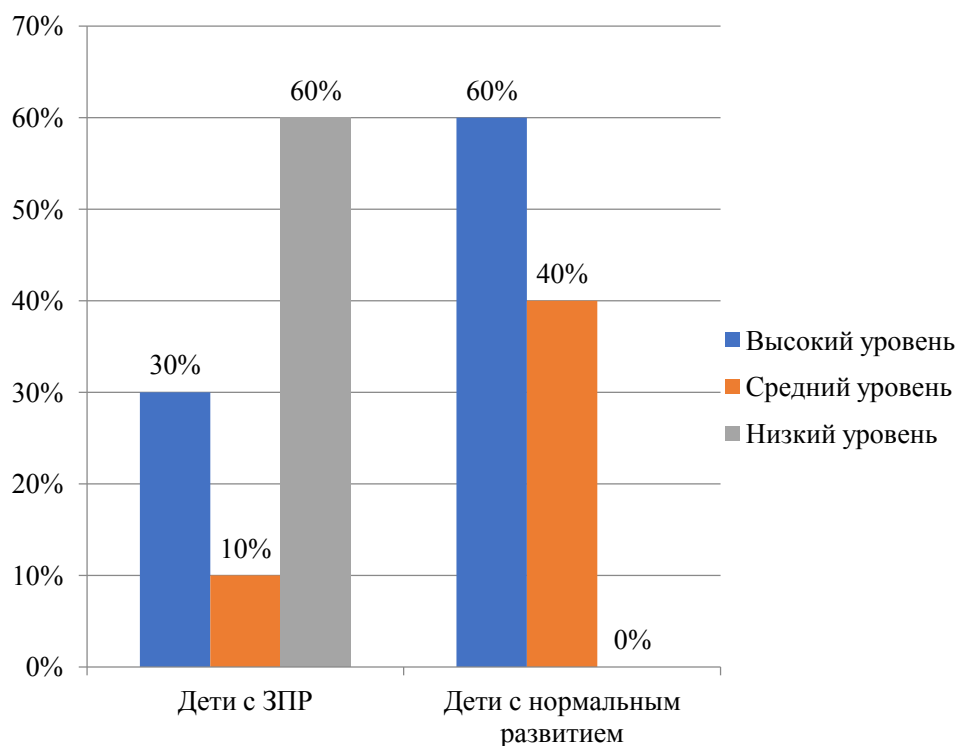


Рис. 2 - Диалог как форма коммуникации

Таким образом, преобладает низкий уровень развития коммуникативных навыков в диалоге.

Выполнение заданий характеризуется ограниченным объемом фраз речевого этикета. Пользуются лишь одной общеупотребительной формой и заменить ее аналогичной не могут (*например, не могут придумать, что сказать воспитательнице помимо «Здравствуйте»*). Незнание речевых оборотов затрудняет попытки детей этого уровня вступить в контакт со взрослыми и сверстниками в коммуникативной

речевой и игровой ситуации («Я не знаю этого дядю»). Смешивают формы обращения к ребенку и взрослому («Достань цветок» - просит у воспитательницы).

Выполнение второго задания данного блока вызвало у детей значительные трудности. Дети способны задать несколько вопросов с помощью взрослого, однако логической последовательности, самостоятельности в ведении расспроса нет. Часто цель расспроса достигается путем угадывания, перечисления всех предметов («Ты какое домашнее или дикое?», «Это лошадь?»).

Обобщим данные результаты в виде таблицы.

Таблица 2

Диалог в коммуникации

Категория детей	Характеристика диалогической речи
<i>Дети с нормальным развитием</i>	<p>Дети хорошо владеют навыками диалогической речи и повседневным речевым этикетом, употребляют различные его формы в зависимости от ситуации. Они легко находят замены на любые коммуникативные ситуации. В ситуации приветствия «Здравствуйте» меняют на «Доброе утро/день». Умеют знакомиться со сверстниками, интересуются именем («Привет, давай дружить, как тебя зовут?»). Дети знают нужные фразы для мирного урегулирования конфликтов, которые возникают в процессе игры: могут предложить другу другую игрушку («Давай я тебе дам другую куклу») и даже предлагают вступить в совместную деятельность с этой игрушкой («А давай найдем еще куклу и будем вместе играть»). К незнакомым взрослым обращаются, используя слова: «простите», «подскажите, пожалуйста».</p> <p>Также дети с нормальным развитием справляются с заданием на диагностику способности организовать диалог и получить нужную информацию. Они способны самостоятельно формулировать вопросы. Организуя диалог, дети достигают цели своего расспроса. Они очень быстро отгадывают нужное животное без дополнительной помощи собеседника.</p>
<i>Дети с ЗПР</i>	<p>Дети плохо владеют навыками диалогической речи. Используют речевой этикет в знакомых ежедневных ситуациях (приветствие, прощание, просьба), при этом даже в них речевые штампы однообразны, и заменить их дети не могут.</p> <p>Особенно много трудностей возникло в ситуации знакомства. В зависимости от уровня сформированности диалогической речи дети либо переходят на приветствие («Привет», «давай играть»), либо предлагают вместе поиграть, т.е. в заданной коммуникативной ситуации, где нужно в первую очередь</p>

	<p>узнать имя собеседника, дети не могут подобрать нужные речевые штампы.</p> <p>Во время ситуации конфликта дети переходят на просьбу, они просто просят отдать игрушку, в которую хочет поиграть другой ребенок («Отдай мне», «дай, пожалуйста»), часть детей все-таки предлагают альтернативный вариант («Отдай мне. Давай поменяемся», «Ну ладно забирай»).</p> <p>Детям сложно смоделировать ситуацию, где им необходимо узнать, который час, у незнакомого взрослого. Почти всем детям понадобилась направляющая помощь («Покажите время?», «А он знакомый? Хм, тогда: дядя, скажи, сколько время»). Также в данных диалогах они смешивают формы обращения для сверстников и для взрослых.</p> <p>Часто при ответах были подмены жизненных ситуаций воображаемыми: некоторые дети отвечали, что у них нет новеньких в группе, либо придумывали им имена. «Он все ремонтирует», - комментарий о незнакомом взрослом, у которого нужно узнать время. «Арсений быстро бегаёт», - ответ на вопрос о том, что сказать, если друг не захочет отдавать игрушку.</p> <p>Дети часто переключаются на более знакомые темы, могут повторять одни и те же фразы, что не соответствует коммуникативной ситуации. («Мальчики не ходят в платьях», «У нас нет зеленого одеяла» - на вопросы, кто друг другу эти дети на картинке и во что они играли).</p> <p>С заданием на диагностику способности организовать диалог и получить нужную информацию самостоятельно не справляются. Часть детей способны задать несколько вопросов с помощью взрослого, однако логической последовательности, самостоятельности в ведении расспроса нет («Ты какое домашнее или дикое? С копытами или без?»).</p> <p>В некоторых случаях цель расспроса достигается путем угадывания, перечисления всех предметов («Это лошадь?»).</p> <p>Во время расспроса дети часто отвлекаются. Если быстро угадывать не удастся - теряют интерес к игре. Темп расспроса замедляют паузы, вызванные незнанием.</p> <p>Часть детей способны отвечать на вопросы, однако формулировать их самостоятельно не могут.</p>
--	--

II блок: Диалог как форма речи

По Л.П. Якубинскому, для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Важно отметить, что для диалога

типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора.

Активное овладение грамматическим строем языка происходит на основе диалогической речи. Поэтому необходимо выявить специфические особенности характера языкового оформления ответов детей на различные вопросы в диалоге.

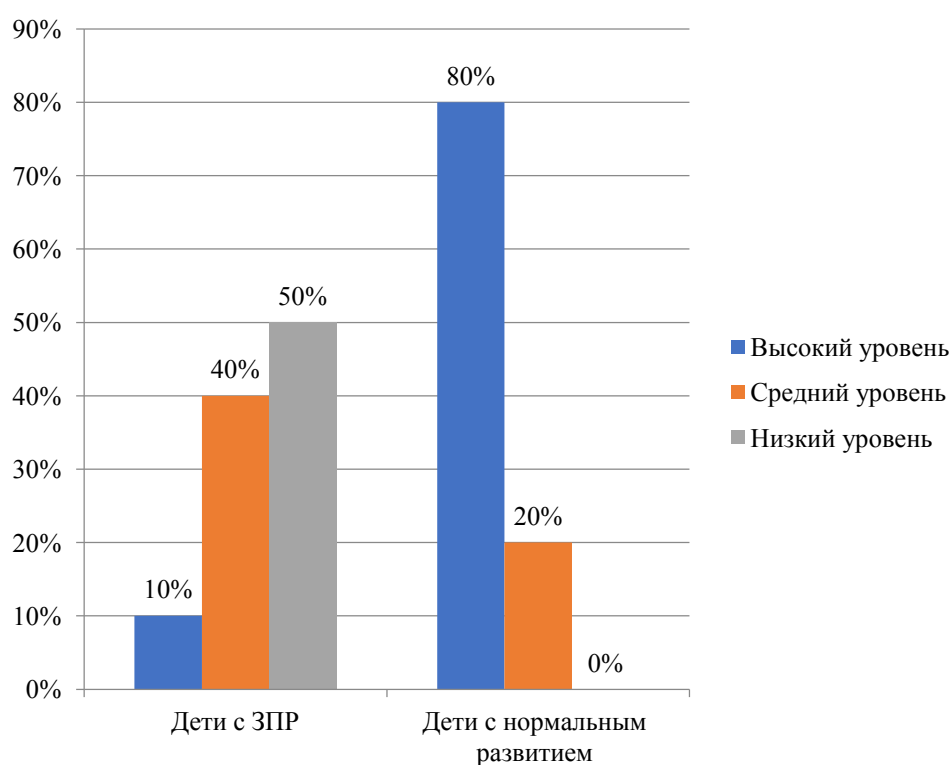


Рис. 3 - Диалог как форма речи

Таким образом, преобладает низкий уровень овладения речевыми навыками в диалоге у детей с ЗПР.

Выполнение заданий характеризуется большим количеством грамматических и лексических ошибок, что говорит о недоразвитии планирования речевого акта («маленький воробенок», «Хвост в форме

пушочка?» - пример ошибок в образовании суффиксов). Ответы детей не соответствуют ситуации, часто от незнания дети переходят на более знакомую ситуацию либо начинают выдумывать («испугался, когда сестра начала громко орать», «он все чинит»).

Обобщим эти результаты в виде таблицы.

Таблица 3

Диалог как форма речи

Категория детей	Характеристика диалогической речи
<i>Дети с нормальным развитием</i>	<p>Дети с нормальным развитием дают развернутые ответы на вопросы: либо предложением, либо словосочетанием («Взял лестницу и вернул птенчика в гнездышко»). Если ответ не требует уточнений? они могут давать его одним словом (На вопрос: «кто был в гнезде? – отвечает – «птенчик»), это не считается ошибкой, так как для диалогической речи характерны краткость и отрывистость. Однако они соответствуют ситуации и при уточнении могут развертываться и дополняться.</p> <p>В своей речи дети активно используют служебные слова, союзы и частицы («Я <u>бы</u> так сказала», «Есть <u>ли</u> у него иголки?»).</p> <p>Если диалог требует, они используют сложноподчиненные союзные предложения («Привет, давай дружить, как тебя зовут»).</p> <p>Предложения грамматически и лексически правильно оформлены. Практически без ошибок используют, склоняют и спрягают слова, употребляют корректные окончания («Прости, мамуля, я сейчас все подмету»). Также активно используют обращения и правильно их употребляют (Пожалуйста, Вика, отдай куклу).</p> <p>Пользуются разными типами вопросов: общими («Это животное живет в лесу?»), специальными («Какого цвета у него шерсть?»), альтернативными («Это дикое или домашнее животное?») и т.д.</p>
<i>Дети с ЗПР</i>	<p>Им сложно с помощью картинки организовать коммуникативную ситуацию и спрограммировать диалог.</p> <p>В речи заметны трудности при построении предложений, особенно сложных («Бусы любимые растерялись, нигде не найти, они потерялись»).</p> <p>Ошибки в построении реплик обусловлены недоразвитием планирования речевого акта. Это иллюстрируется большим количеством аграмматизмов при ответе, особенно много их при попытках составления объемных высказываний.</p> <p>Дети могут пропускать члены предложения («Они играли в мамины бусы, а потом сломались»).</p>

	<p>Ошибки в словообразовании с помощью суффиксов («<i>Маленький воробенок</i>», «<i>Хвост в форме пушочка?</i>»).</p> <p>Ошибки при использовании предлогов: замены и пропуски («<i>Они играли в мамыны бусы</i>», «<i>спрятался за одеялом</i>»).</p> <p>Ошибки в согласовании существительных с глаголами и прилагательными («<i>Во что они играли? – ответ: мишка, машина</i>»).</p> <p>Выделяется несформированность смысловой структуры теста и его вербализированной формы. Причем смысловое понимание текста нарушено сильнее, чем сама речь. Ответы детей не соответствуют ситуации, часто от незнания дети переходят к более знакомой ситуации, либо начинают выдумывать («<i>испугался, когда сестра начала громко орать</i>», «<i>он все чинит</i>»). Одна девочка вместо ответов на вопросы начала рассказывать историю про «<i>мальчика и ласточку, и синичку</i>» (хотя на рисунке изображен птенец).</p> <p>Часть детей с задержкой психического развития способна с помощью взрослого задать несколько <i>вопросов</i> по картинке, однако в расспросе нет логической последовательности. При утомлении дети начинают просто перечислять изображенных на картинке животных. Темп расспроса достаточно медленный, с длительными паузами, некоторые дети начинают путаться в вопросах и не могут выбрать подходящую картинку.</p> <p>Вопросы задают по образцу, поэтому часто они повторяют структуру этого образца. Несмотря на это, дети охотнее воспринимают и употребляют общие вопросы («<i>Это домашнее животное? Есть хвост?</i>»). Иногда встречаются <i>специальные</i> («<i>Что он любит?</i>», «<i>Где спит?</i>»).</p> <p>Ответы на вопросы дают преимущественно одним словом, однако имеют значительные сложности при его развертывании и уточнении. Допускают много ошибок, теряют смысл высказывания.</p>
--	--

Таким образом, в сравнении диалогическая речь у детей с задержкой развития недостаточно сформирована и как форма коммуникации, и как форма речи.

В коммуникации для них характерна невнимательность к сообщениям собеседника, во взаимодействии не обращают внимание на партнера, могут переходить к темам, которые интересны им, без учета запроса партнера по общению.

Высказывания носят ситуативный и импровизационный характер. Дети делают множественные ошибки при грамматическом и синтаксическом оформлении предложения.

Выводы

Нами было выявлено, что для исследуемой группы детей с ЗПР характерен средний и низкий уровень развития диалогической речи.

Для детей со **средним уровнем** характерно использование речевого этикета в знакомых ситуациях, с которыми они встречаются ежедневно (приветствие, прощание, просьба). Однако даже в них речевые штампы однообразны, есть сложности с заменами. Особенно много трудностей возникло в ситуации знакомства (дети переходят на приветствие), конфликта (переходят на просьбу) и обращения к незнакомому взрослому в коммуникативной речевой ситуации.

Недоразвитие планирования речевого акта иллюстрируется большим количеством грамматических ошибок.

Дети могут задать вопрос, если им предоставить образец, однако в расспросе отсутствуют самостоятельность и логика. Они часто отвлекаются и переходят с темы на тему, из-за ошибок могут потерять интерес к игре. Обычно у этой категории детей ответы соответствуют ситуациям, но очень упрощены – даются одним словом. Поэтому можно сделать вывод, что у детей недостаточно навыков диалогической речи для организации коммуникативной ситуации.

Для детей с **низким уровнем развития** диалогической речи также характерно использование речевого этикета в знакомых ситуациях, однако даже в них дети путаются. Используют самые простые и распространенные штампы. Обращаются одинаково и к взрослым, и к сверстникам. Обращения практически не используют. Были подмены жизненных ситуаций воображаемыми. Могут отказаться расспрашивать, предпочитая перечисление объектов. Часто дают неразвернутый ответ – одним словом, который может не соответствовать коммуникативной речевой ситуации.

На основании результатов исследования можно сделать вывод, что детям с задержкой психического развития необходима

целенаправленная коррекционно-педагогическая работа по развитию диалогической речи.

Литература

1. Борякова Н.Ю. Особенности формирования речевого высказывания у старших дошкольников с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1983. - 199 с.
2. Бухарина К.Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 6-7 лет с ОНР и ЗПР: Метод. пос. - М.: Владос, 2016. - 193 с.
3. Важенина Н.Н. Развитие диалогической речи у детей // Актуальные задачи педагогики: Материалы Междунар. научной конф. - Чита, 2013. - С. 93-95.
4. Гербова В.В. Занятия по развитию речи с детьми 4-6 лет (старшая разновозрастная группа). [Текст]: Кн. Для воспитателя дет. сада. / В.В. Гербова. - М.: Просвещение, 2003. - 207 с.
5. Дыбошина Е.А., Шадрин Л.Г. Особенности развития диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Тамбовского ун-та. - Серия: Гуманитарные науки. - Тамбов, 2020. - № 185. - Т. 25. - С. 140-146.
6. Ельцова О.М., Терехова А.Н. Игровые обучающие ситуации как нетрадиционная форма работы с дошкольниками / О.М. Ельцова, А.Н. Терехова // Начальная школа плюс До и После. - 2012. - № 1. - С. 12-16.
7. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. - М., 2004. - С. 6-8.
8. Чулкова А.В. Формирование диалога у дошкольников / А.В. Чулкова. - Ростов н/Д: Феникс, 2017. - 220 с.
9. Якубинский Л.П. О диалогической речи: Избр. работы. Язык и его функционирование / Л.П. Якубинский. - М.: Наука, 1986.

Авторы публикации

Скабина Светлана Александровна, студентка Института детства

ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия. E-mail: sa_skabina@mpgu.org.

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

FEATURES OF DIALOGIC SPEECH OF OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Skabina S., student of the Institute of Childhood of the Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: sa_skabina@mpgu.org.

Miklyaeva N., PhD ped. Sciences, Professor of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

Abstract. *The article describes the ontogenesis of dialogic speech in children with mental retardation, provides examples of diagnostic techniques and the results of an ascertaining experiment to study the features of dialogic speech of older preschoolers with this developmental disorder.*

Key words: *children with mental retardation, dialogic speech, features, diagnostic methods, levels.*

References

1. Boryakova N. Features of the formation of speech utterance in older preschoolers with mental retardation: Dissertation ... candidate of psychological Sciences. - M., 1983. - 199 p.
2. Bukharina K. Summaries of classes on the development of lexical and grammatical representations and coherent speech in children 6-7 years old with ONR and ZPR: A methodological guide. - M.: Vlado, 2016. - 193 p.
3. Vazhenina N. Development of dialogic speech in children // Actual tasks of pedagogy: materials of the International Scientific Conference. - Chita, 2013. - P. 93-95.
4. Gerbova V. Speech development classes with children 4-6 years old (senior age group). [Text]: Book for the educator of children. garden. / V. Gerbova. - M.: Enlightenment, 2003. - 207 p.
5. Dyboshina E., Shadrina L. Features of the development of dialogic speech of older preschoolers with mental retardation // Bulletin of the Tambov University. - Series: Humanities. - Tambov, 2020. - Vol. 25. - № 185. - P. 140-146.
6. Yeltsova O., Terekhova A. Game learning situations as an unconventional form of work with preschoolers / O. Yeltsova, A. Terekhova // Elementary school plus Before and After. - 2012. - № 1. - P. 12-16.
7. Lalaeva R. Methodology of psycholinguistic research of oral speech disorders in children. - M., 2004. - P. 6-8.
8. Chulkova A. Formation of dialogue in preschoolers / A. Chulkova. - Rostov n/A: Phoenix, 2017. - 220 p.
9. Yakubinsky L. On dialogic speech: Elected. works. Language and its functioning / L. Yakubinsky. - M.: Nauka, 1986.

Дата поступления: 16.06.2022.

УДК 376,1

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.К. Белых

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

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы повышения эффективности коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога в начальной школе, обобщаются теоретические условия ее успешности – и соотносятся с практикой их реализации в инклюзии.*

***Ключевые слова:** коррекционно-педагогическая работа, учитель-дефектолог, дети с ЗПР, условия эффективности, веб-анкетирование, наблюдения.*

Введение

На сегодняшний день государственный заказ в области совершенствования деятельности педагогов начальной школы касается создания условий для их профессионального роста. Это отражено в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», Федеральном проекте «Учитель будущего» национального проекта «Образование». Там ставится задача повышения профессионального роста педагогических работников, обеспечивающая вхождение Российской Федерации в число 10-ти ведущих стран мира по качеству общего образования, и отмечается роль методической поддержки педагога в ее решении. В докладе Правительства РФ Федеральному собранию 2019 г. представлена национальная система учительского роста, призванная гарантировать непредвзятую систему оценки профессиональных компетенций, заинтересовать педагогов в постоянном совершенствовании уровня

профессионального мастерства. Это отражает необходимость научного обоснования условий эффективности коррекционно-педагогической деятельности школьного учителя-дефектолога, позволяющей успешно реализовывать в учреждениях образовательные стандарты, а также повышать уровень и качество комплексного сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, как результат – их адаптация и интеграция в общество.

Литературный обзор

Что относится к условиям эффективности данной работы?

Коррекционно-педагогическая работа учителя-дефектолога – планируемый и организованный педагогический процесс, направленный на учебно-познавательную деятельность обучающегося с целью преодоления, исправления или коррекции возникающих трудностей в процессе освоения программ образования.

В примерных адаптированных основных общеобразовательных программах сделан акцент на индивидуально-ориентированном сопровождении обучающихся с ОВЗ и необходимости осуществлять специалистам сопровождения *лично-ориентированный* и *деятельностный* подходы в своей работе.

В концепции *лично-ориентированного обучения* по И.С. Якиманской ребенок выступает в роли субъекта учения (индивидуально значимой деятельности отдельного субъекта), в котором реализуется опыт его жизнедеятельности [8]. Н.А. Алексеев выделяет связь лично-ориентированного обучения с педагогической деятельностью, ориентированной на создание условий для максимальной реализации личностного потенциала учащихся [1]. Концепция лично-ориентированного подхода Е.В. Бондаревской основывается на культурологической составляющей, в которой образовательное учреждение выступает как целостное культурно-образовательное пространство, а целью обучения становится помощь ученику в приобретении, развитии и совершенствовании знаний, ценностей как человека культуры, поддержка его индивидуальности и самобытности [4].

Новая, своеобразная для человека психическая структура первоначально формируется в его внешней деятельности, а в дальнейшем переходит «внутрь» и становится структурой его психических процессов. Исследования Л.С. Выготского позволяют сделать вывод о том, что *деятельностный подход* играет важную роль в процессе развития. С.Л. Рубинштейн в своих научных трудах указывал, что психические свойства личности формируются в процессе деятельности, и, соответственно, изучаться психические свойства должны через результаты практической деятельности. В своей концепции А.Н. Леонтьев добавил к двум этапам С.Л. Рубинштейна еще один и превратил ее в трехэтапную систему: внешняя действительность (материальная, идеальная) – процессы (внешние, внутренние) – образ. В качестве процессов выступают различные формы предметной деятельности субъекта – их объединяет интегрированный подход к развитию, коррекции и обучению младших школьников [6].

Кроме того, основные направления коррекционной работы включают [5]:

- сенсорное и сенсомоторное развитие;
- формирование пространственно-временных представлений;
- формирование разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности;
- развитие мелкой моторики;
- формирование необходимых для освоения программного материала умений и навыков и др.

Коррекционно-педагогическая работа дефектолога, опираясь на принципы коррекционной педагогики, основывается на учете возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в соответствии со структурой и характером нарушений, их воздействием на учебную деятельность и общее развитие ребенка. Кроме того, сегодня используются следующие принципы к оценке качества образования обучающихся с ОВЗ [7]:

1. Принцип ориентации на потребителя, в качестве которого помимо государства выступают сами обучающиеся с ОВЗ и их родители (лица их замещающие). В контексте деятельности учителя-дефектолога обозначается направленность на особенности и потребности каждого обучающегося.

2. Принцип постоянного улучшения деятельности во всех направлениях. В отношении к деятельности учителя-дефектолога показывает постоянное развитие, совершенствование своей деятельности посредством саморазвития, повышения квалификации и других путей постоянного роста специалиста.

3. Принцип мониторинга качества в режиме реального времени его формирования. К деятельности учителя-дефектолога относится проведение мониторинга среди обучающихся в процессе коррекционно-педагогической работы, для подтверждения верно выбранного маршрута работы или смены направления деятельности в соответствии с актуальными потребностями обучающихся.

4. Принцип ценностной динамичности изменения качества. В контексте деятельности учителя-дефектолога находятся результативность работы в конце учебного года, подведение итогов, динамика показателей по обученности и обучаемости детей, зачисленных на занятия специалиста, а также соблюдение должного уровня качества создаваемых образовательных программ и образовательной деятельности, в которой эти программы реализуются.

Основой реализации данных принципов служат коррекционно-развивающие занятия, проводимые в групповой, подгрупповой или индивидуальной форме. Характерной чертой проведения коррекционно-развивающих занятий считается применение учителем-дефектологом специальных приемов, методов и подходов, обеспечивающих реализацию специальных образовательных потребностей обучающихся. Важным результатом занятий является перенос формируемых умений и навыков на занятиях в учебную деятельность, что подчеркивает необходимость связи программ специалиста с программами учебных предметов.

Метод исследования

Констатирующий эксперимент проводился с целью выявления актуальных проблем организации деятельности учителей-дефектологов при реализации коррекционно-развивающих программ.

Этап анкетирования проведен с использованием сети Интернет, через сайт <https://webanketa.com>. В нем приняли участие 50 человек - специалистов коррекционного профиля, работающих на дефектологических пунктах в начальных школах. Результаты соотносились с наблюдениями за деятельностью учителя-дефектолога, которые проводились на основе Рекомендаций по осуществлению государственного контроля качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья «Особенности осуществления государственного контроля оценки качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья».

Опишем результаты анкетирования и наблюдений вместе, обобщив их.

Несмотря на то, что в законодательстве закреплена подготовка рабочих программ в течение месяца после обследования, почти 40% опрошенных подготавливают свои программы еще до начала учебного года, из-за чего сами программы автоматически становятся не лично-ориентированными, так как непонятно, какие именно обучающиеся попадут на занятия, с какими особенностями.

Среди анкетированных 21% имеют план работы только на классы/группы/года обучения; 7% имеют план работы, разделенный по нозологиям; 13% отмечают план работы один общий на всех. Это сказывается на самом коррекционно-развивающем процессе, если следовать данным планам, то целенаправленность идет на развитие и обучение знаниям, умениям, навыкам относительно средних значений по возрасту или по нормативным показателям. Затронем и сам момент проведения коррекционно-развивающих занятий по данным планам. Содержание образования должно конструироваться совместно с ребенком, исходя из его возможностей, интересов, личного опыта,

что и диктуют современные нормативные документы в области образования.

С учетом того, что 57% опрошенных отмечают, что стараются придерживаться рабочих программ и написанных планов, получается - сам ребенок в такой работе корректируется под программу, к ребенку предъявляются требования, которые обязательны и одинаковы для всех. Активность и инициативность принадлежит взрослому, а рациональность коррекционной работы снижается.

Результативность работы специалистов будет улучшена в тех ситуациях, когда происходит сбалансированность инициатив взрослого и ребенка, когда у обучающегося есть выбор действий (даже если этот выбор состоит из заданий по одинаковой целевой установке, только различных по внешним признакам). Гибкое взаимодействие с ребенком, оказание ему помощи, поддержки – залог продуктивной работы на высшем уровне.

Получение адаптированных программ проходит на протяжении всего учебного года. И перед специалистами службы сопровождения возникает необходимость объединения детей в подгруппы и группы до урегулирования данной ситуации. Даже несмотря на то, что это важный элемент развития и такие занятия должны быть, они не могут быть ведущими. Среди опрошенных отмечается следующее: только у 22% количество детей соответствует необходимым нормам; у 56% количество детей критически завышено (достигает и 34-х, и 56-ти, и даже 65 детей на ставку). Из-за чего коррекционный процесс видоизменяется: личностное обучение отходит на второй план, индивидуализация получения помощи растворяется.

Если возвращаться к прошлому пункту, то 44% опрошенных в нем отмечают, что имеют план работы на каждого ребенка. Соответственно, при катастрофически завышенных количествах детей на ставку специалисты еще готовят план на каждого ребенка. Объем работы увеличивается в разы, а продуктивность зачастую не меняется либо падает.

Из-за большого количества детей на ставку (без увеличения количества времени работы) специалистам необходимо работать с обучающимися преимущественно в группах и подгруппах в течение всего учебного года. Нельзя не согласиться с тем фактом, что даже при организации групповых занятий может сохраняться личностно-ориентированный подход. Это происходит с учетом грамотной разбивки детей на группы. Когда учитываются все аспекты особенностей ребенка, зачастую такое разделение происходит значительно реже, чем просто разбивка по возрасту или нозологии. Грамотные специалисты подходят к организации процесса занятий не формально, что не может ни радовать: изучают и подстраиваются в ходе всего занятия, видоизменяя его по ходу, если возникает такая необходимость, возвращаются к пройденному, смотрят на необходимые новые достижения, дают возможность раскрываться каждому своему ученику, учитывают и делают акценты даже на небольшие достижения ребенка, прислушиваются к нему и дают возможность проявить себя. К сожалению, не все специалисты оказываются компетентны в этой области.

Один из вопросов анкеты был связан с трудностями, с которыми сталкивается специалист в начале своего профессионального пути. Мнения опрошенных разделились по многим критериям (можно было выбрать несколько). Но никто не отмечал пункт «не было трудностей», а значит, поддержка начинающим специалистам необходима. Остановимся на пунктах, имеющих максимальные проценты по ответам: «грамотное оформление документации» - 59%; «не понятно с чего начинать работу» - 51%; «недостаток практического опыта» - 55%; «отсутствие единых требований к документации (постоянные изменения)» - 50%. От 40 до 50% отражаются пункты по трудностям в подборе/составлении диагностического материала, недостаток материалов для работы, не у кого спросить помощи, недостаток подходящих рабочих программ. Все эти ответы позволяют сделать вывод о том, что основные проблемы в работе молодых специалистов

касаются ведения документации и отсутствия стартовой помощи в работе.

Предполагается, что, наработав определенный стаж, все трудности исчезнут и останется только опыт с бесконечным развитием. К сожалению, это не так, ведь 92% отмечают различные трудности до сих пор в своей работе, хотя работающие меньше года не участвовали в опросе, а работающие более 10 лет составили 37%.

Результативность наблюдения за деятельностью учителя-дефектолога будет описана после проведения второго этапа констатирующего эксперимента.

Выводы

На основе обзора теоретической литературы можно сделать вывод о том, что к условиям эффективности коррекционно-педагогической работы современного учителя-дефектолога относятся личностно-ориентированный и деятельностный подходы к организации педагогического взаимодействия с детьми, соответствие методов коррекции и развития, обучения – задачам и функциям комплексного сопровождения, реализация на практике принципов управления качеством коррекционно-развивающей работы.

Однако результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о трудностях реализации личностно-ориентированного обучения на практике, составления необходимой документации, о проблемах организации методической поддержки на стартовом пути профессиональной деятельности, доказывают необходимость постоянного развития и обучения самих педагогов, повышения их квалификации, подчеркивают важность методической помощи при составлении коррекционно-развивающих программ и планов, при которых процесс работы специалистов может быть более оптимизирован и ориентирован на обучающихся. Таким образом, методическая поддержка начинающих специалистов тоже является важным условием эффективности их работы.

Литература

1. Алексеев Н.В. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. - Екатеринбург, 1997.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. - М., 1977.
3. Бабкина Н.В. Современные подходы к оценке достижений и трудностей младших школьников с задержкой психического развития // Педагогика и психология образования. - 2016. - № 3. - С. 56-61.
4. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. - Ростов-на-Дону: Булат, 2000. - 351 с.
5. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс] / Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Никольская О.С., Малофеев Н.Н. // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. - 2014. - № 13.
6. Малофеев Н.Н. Классы КРО и ККО: интегрированный подход в образовании детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С.Г. Шевченко. - М.: АРКТИ, 2001 - С. 27-40.
7. Особенности осуществления государственного контроля оценки качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья: Рекомендации по осуществлению государственного контроля качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья. - URL: <https://minobr.gov-turman.ru/files/Recom.pdf>.
8. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М.: Сентябрь, 1996. - 96 с.

Автор публикации

Белых Ксения Константиновна, магистрант Института детства
ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия. E-mail: kk_belykh@mpgu.org.

CONDITIONS FOR THE EFFICIENCY OF THE CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK OF A SCHOOL TEACHER IN THE PRIMARY SCHOOL

Belykh K., master student of the Institute of Childhood of the Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: kk_belykh@mpgu.org.

***Abstract.** The article deals with the problems of improving the effectiveness of the correctional and pedagogical work of a defectologist teacher in elementary school,*

generalizes the theoretical conditions for its success - and correlates with the practice of their implementation in inclusion.

Key words: *correctional and pedagogical work, defectologist teacher, children with mental retardation, efficiency conditions, web survey, observations.*

References

1. Alekseev N. Pedagogical foundations for the design of student-centered learning: Abstract diss. ... PhD: 13.00.01. – Yekaterinburg, 1997.
2. Babansky Yu. Optimization of the learning process. - M., 1977.
3. Babkina N. Modern approaches to assessing the achievements and difficulties of younger schoolchildren with mental retardation // Pedagogy and psychology of education. - 2016. - № 3. - P. 56-61.
4. Bondarevskaya E. Theory and practice of personality-oriented education / E. Bondarevskaya. - Rostov-on-Don: Bulat, 2000. - 351 p.
5. A single concept of a special federal state standard for children with disabilities. [Electronic resource] / Goncharova E., Kukushkina O., Nikolskaya O., Malofeev N. // Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education. - 2014. - № 13.
6. Malofeev N. KRO and KKO classes: an integrated approach in the education of children with developmental disorders and a differentiated approach to the education of normally developing children // Diagnosis and correction of mental retardation in children / Ed. S. Shevchenko. - M.: ARKTI, 2001. - P. 27-40.
7. Features of the implementation of state control for assessing the quality of education for children with disabilities: Recommendations for the implementation of state control of the quality of education for children with disabilities. - URL: <https://minobr.gov-murman.ru/files/Recom.pdf>.
8. Yakimanskaya I. Student-centered learning in a modern school. - M.: September, 1996. - 96 p.

Дата поступления: 02.06.2022.

УДК 376,4

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКСИСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ СРЕДСТВАМИ КОНСТРУИРОВАНИЯ

А.Г. Максимова

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

***Аннотация.** В статье описывается функциональная модель формирования праксиса у старших дошкольников с дизартрией (в структуре ФФНР и ЗПР), даются комплексы игр и методические рекомендации для воспитателей и учителей-дефектологов по его развитию у воспитанников в процессе занятий конструированием, дается оценка результатам апробации модели.*

***Ключевые слова:** праксис, дети старшего дошкольного возраста, дизартрия, ФФНР, ЗПР, конструирование.*

Введение

Произвольный регуляторный праксис занимает ключевое место и имеет важное значение во всех видах деятельности жизни современного человека.

Действительно, дошкольникам с ЗПР, ФФНР (осложненных дизартрией) систематически приходится сталкиваться с проблемами и трудностями разного характера [1]. Данные нарушения затрагивают не только организм в целом, но и социальную сферу жизнедеятельности. Поэтому главной задачей не только специалистов и родителей, но и всего социального окружения являются разработка и реализация коррекционно-педагогической помощи по преодолению основных проблем, проявляющихся при апраксии.

Цель нашего исследования в данной области: теоретически обосновать, разработать и реализовать модель коррекционно-образовательной работы по формированию произвольного

регуляторного праксиса у старших дошкольников с дизартрией (в структуре ФФНР и ЗПР) посредством конструирования.

Конструирование – детская целенаправленная деятельность, реализующая всестороннее развитие, включая двигательно-моторную сферу. Конструктивная деятельность позволяет развивать мелкую моторику, зрительно-моторную координацию, двигательную память, скорость и синхронность движений, праксис.

Литературный обзор

Для разработки модели в качестве основных подходов использовались:

- Комплексный диагностически-деятельностный подход к детям с дизартрией и ЗПР, речевыми нарушениями к организации процесса их воспитания и обучения (У.В. Ульенкова, Н.Ю. Борякова, В.Г. Лутоян, Т.В. Егорова, В.М. Астапов, Т.А. Власова и др.).

- Деятельностный подход к проблеме развития праксиса дошкольников (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский), в том числе с дизартрией, ЗПР и нарушениями речи (Н.А. Гатанова, О.М. Дьяченко, Е.Л. Агеева), к обучению конструированию.

- Индивидуальный подход к развитию ребенка дошкольного возраста (М.В. Гамезо, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин и др.) и дошкольника с ЗПР и ФФНР (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, В.Л. Подобед, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко, Н.А. Цыпина).

- Системный подход к развитию связной речи дошкольника с нормальным развитием (С.Е. Привалова, Л.Г. Антонова, З.И. Курцева) и с дизартрией, ЗПР и нарушениями речи (В.К. Воробьева, Т.А. Ладыженская, Г.Н. Рахманова, И.Д. Коненкова), к обучению конструированию детей с нарушениями развития.

- Комплексный подход к развитию связной речи дошкольников с особенностями развития на основе специальных методов и приемов (Н.И. Ленская, Н.А. Рыбникова, Т.Б. Полянская), конструирования как продуктивной деятельности детей.

- Дифференцированный подход к обучению, воспитанию и коррекции дошкольников с разными формами ЗПР, дизартрией и ФФНР с учетом общих и специфических особенностей развития (Р.В. Демьянчук, Н.Г. Поддубная, И.Ф. Марковская и др.), уровня развития праксиса и конструктивной деятельности.

Метод исследования

Исследование проводилось на базе Детского клуба раннего и дошкольного развития на Пятницком, 15 (г. Москва). В эксперименте принимали участие 11 дошкольника: 6 детей – сравнительная группа (дети с ЗПР и другими речевыми нарушениями, включая ФФНР и дизартрию) и 5 детей – экспериментальная группа (дети с дизартрией (в структуре ФФНР и ЗПР)).

Экспериментальная группа, принявшая участие в психолого-педагогическом эксперименте по формированию произвольного регуляторного праксиса посредством игровых заданий по конструированию, состоит из 12 детей старшего дошкольного возраста, имеющих следующие нарушения развития: дизартрия, задержка психического развития и фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Все участники отличаются особенностями моторного развития, которое достаточно неоднобразно. У одной части группы более нарушена мелкая моторика, у другой части группы наблюдаются проблемы крупной моторики (ее отдельных компонентов: координации, ритма и т.д.) или зрительно-моторной координации, лицевой моторики (эффект каменного лица) и т.д.

Под участников эксперимента, учитывая уровень развития их произвольного праксиса, была разработана **модель коррекционно-развивающей работы** по формированию регуляторного праксиса у старших дошкольников с дизартрией (в структуре ФФНР и ЗПР) посредством конструирования на занятиях учителя-логопеда и воспитателя.

Модель коррекционно-развивающей работы по формированию регуляторного праксиса у старших дошкольников с дизартрией (в

структуре ФФНР и ЗПР) посредством конструирования на занятиях учителя-логопеда и воспитателя включает целевой, содержательный и деятельный компоненты.

Целевой компонент

Целью модели являются коррекция и развитие, интеграция компонентов моторной организации движений (произвольному регуляторному праксису) у дошкольников с дизартрией на основе конструирования.

Задачи [1; 7; 8]:

- Развитие зрительно-моторной координации.
- Развитие кинестетической координации и кинетические основы движений руки.
- Развитие конструктивного праксиса.
- Развитие общей произвольной и мелкой моторики.

Ведущие принципы организации коррекционно-педагогической работы:

- Принцип единства коррекционных, профилактических и развивающих задач.
- Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка в коррекционно-педагогическом процессе.
- Деятельностный принцип.
- Принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности.
- Принцип интеграции усилий социального окружения.
- Принцип доступности и наглядности.
- Принцип систематичности и последовательности коррекционно-педагогического процесса.

Задачи и принципы реализовались в течение 3-х этапов работы.

Таблица 1

Целевой компонент модели

Этап работы	Направление работы	Общие задачи	Цель и задачи игрового задания (конкретизированные задачи)
Подготовительный этап работы (1-3 недели)	Оптимизация произвольной саморегуляции и мотивации ребенка.	Развитие мотивации и саморегуляции, включая поисковой интерес. Коррекция или уменьшение рассогласования уровня развития произвольного регуляторного праксиса.	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.
	Оптимизация работы над основными компонентами произвольного регуляторного праксиса.	Коррекция ВПФ, участвующих в формировании произвольного регуляторного праксиса. Коррекционно-педагогическая работа по преодолению нарушений основных моторно-двигательных компонентов произвольного регуляторного праксиса:	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.
		1. Зрительно-моторная координация. 2. Статическая и динамическая координация. 3. Темп и ритм двигательных актов. 4. Сила и интенсивность движений. 5. Одновременность движений.	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.

		6. Мелкая и крупная моторика. 7. Пространственный праксис.	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие навыка счёта.
Основной этап работы (4-5 недель)	Работа над развитием основных компонентов произвольного регуляторного праксиса и ВПФ.	<p>Коррекция ВПФ, участвующих в формировании произвольного регуляторного праксиса.</p> <p>Коррекционно-педагогическая работа по преодолению нарушений основных моторно-двигательных компонентов произвольного регуляторного праксиса.</p> <p>8. Зрительно-моторная координация.</p> <p>9. Статическая и динамическая координация.</p> <p>10. Темп и ритм двигательных актов.</p> <p>11. Сила и интенсивность движений.</p> <p>12. Одновременность движений.</p> <p>13. Мелкая и крупная моторика.</p> <p>14. Пространственный праксис.</p>	<p>Цель: научить искать и накладывать детали конструктора по схеме.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Развитие логического мышления, моторной памяти, ловкости и силы рук. • Развитие динамической координации, статической координации, зрительно-моторной координации.
			<p>Цель: учить вырезать и собирать целостное изображение из частей.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Развитие воображения и логического мышления детей, моторной памяти, ловкости и силы рук. • Развитие динамической координации, статической координации, зрительно-моторной координации.
			<p>Цель: научить строить конструкцию последовательно, соблюдая пошаговую словесную инструкцию.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Развитие воображения и логического мышления детей, моторной памяти, ловкости и силы рук. • Развитие динамической координации, статической координации, зрительно-моторной координации.

Завершающий этап работы (6-8 недель)	Работа над развитием основных компонентов произвольного регуляторного праксиса и ВПФ.	Коррекция ВПФ, участвующих в формировании произвольного регуляторного праксиса. Коррекционно-педагогическая работа по преодолению нарушений основных моторно-двигательных компонентов произвольного регуляторного праксиса: 1. Зрительно-моторная координация. 2. Статическая и динамическая координация. 3. Темп и ритм двигательных актов. 4. Сила и интенсивность движений. 5. Одновременность движений. 6. Мелкая и крупная моторика. 7. Пространственный праксис.	Цель: научить строить конструкцию последовательно, соблюдая пошаговую словесную инструкцию. • Развитие воображения и логического мышления детей, моторной памяти, ловкости и силы рук. • Развитие динамической координации, статической координации, зрительно-моторной координации.
			Цель: учить складывать оригами. • Развитие интереса, внимания, моторной памяти, ловкости и силы рук. • Развитие динамической координации, статической координации, зрительно-моторной координации. • Учить навыкам: соединения частей друг с другом; приклеивания; сминания; сгибания (разгибание, выгибание), разворачивания (сворачивания).
			Цель: учить детей работать с разным природным материалом, отбирать его в соответствии с замыслом. • Развитие логического мышления, моторной памяти, ловкости и силы рук. • Развитие динамической координации, статической координации, зрительно-моторной координации.

Содержательный компонент

Для разработки содержания коррекционно-развивающих занятий нами были использованы методические рекомендации: М.С. Ишмаковой «Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС»), Л.Г. Комаровой «Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO)», Л.А. Парамоновой «Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста» [5; 6; 9].

Модульный комплекс коррекционно-развивающих игровых заданий составлен с учетом особенностей уровня развития произвольного регуляторного праксиса старших дошкольников с дизартрией (в структуре ЗПР, ФФНР), он снижен приблизительно на год.

Опишем специфику содержания работы.

Таблица 2

Содержательный компонент модели

Этап работы	Направление работы	Игровое задание	Содержание совместной деятельности ребенка и взрослого, обучение конструированию
Подготовительный этап работы (1-3 недели)	Оптимизация произвольной саморегуляции и мотивации ребенка.	Игра «Построй лего-башню» -1-2 варианта	Конструирование по образцу.
		Игра «Дострой дом»	Конструирование по образцу.
	Оптимизация работы над основными компонентами произвольного регуляторного праксиса.	Игра «Посчитай и сконструируй» - 1-2 варианта	Конструирование по образцу. Конструирование по модели.

Основной этап работы (4-5 недель)	Работа над развитием основных компонентов произвольного регуляторного праксиса и ВПФ.	Игра «Накладываем детали» - 1-3 варианта	Конструирование по образцу. Конструирование по модели.
		Игра «Разрежь и сложи» - 1-3 варианта	Конструирование по образцу. Конструирование по модели.
		Игра «Что получилось?»	Конструирование по образцу. Конструирование по модели.
Завершающий этап работы (6-8 недель)	Работа над развитием основных компонентов произвольного регуляторного праксиса и ВПФ.	Игра «Веселая сборка» - 1-2 варианта	Конструирование по образцу. Конструирование по модели. Конструирование по условиям.
		Оригами «Волшебное складывание»	Конструирование по образцу. Конструирование по модели. Конструирование по условиям.
		Поделка из природного материала «Ежик в лесу»	Конструирование по образцу. Конструирование по модели. Конструирование по условиям.

Деятельный компонент

В деятельный компонент модели мы включили ряд игровых заданий, которые ориентировочно проводятся 2 раза в неделю в процессе проведения занятий учителя-дефектолога по обучению конструированию:

- Игра «Построй легио-башню» - 1-2 варианта.
- Игра «Дострой дом» - 1-2 варианта.
- Игра «Посчитай и сконструируй» - 1-2 варианта.
- Игра «Накладываем детали» - 1-3 варианта.

- Игра «Разрежь и сложи» - 1-3 варианта.
- Игра «Что получилось?».
- Игра «Весёлая сборка» - 1-2 варианта.
- Оригами «Волшебное складывание».
- Поделка из природного материала «Ежик в лесу».

При этом задания по конструированию имеют свойство мобильности. Иными словами, они могут повторяться, меняя игровой характер и повышая сложность проведения.

Кроме того, деятельный компонент модели включает описание методов и приемов работы с детьми в процессе реализации данного комплекса игр [1; 2; 4; 8].

Таблица 3

Деятельный компонент модели

Этап работы	Направления работы	Игровое задание	Нейропсихологические и педагогические методы работы
Подготовительный этап работы (1-3 недели)	Оптимизация произвольной саморегуляции и мотивации ребенка. Оптимизация работы над основными компонентами произвольного регуляторного праксиса.	Игра «Построй лего-башню» - 1-2 варианта	1. Объяснение последовательности и способов выполнения. 2. Метод «Глухая инструкция». 3. Обследование предмета с анализом (вначале выделяются основные части, их форма, цвет). 4. Метод «Детектор ошибок». 5. Показ и анализ образца. 6. Анализ и оценка процесса работы и качества готовой продукции. 7. Пояснения и вопросы.
		Игра «Дострой дом»	
		Игра «Посчитай и сконструируй» - 1-2 варианта	
Основной этап работы (4-5 недель)	Работа над развитием основных компонентов	Игра «Накладываем детали» - 1-3 варианта	1. Показ и анализ образца. 2. Объяснение последовательности способов выполнения.

	произвольного регуляторного праксиса и ВПФ.	Игра «Разрежь и сложи» - 1-3 варианта	3. Пояснения и вопросы. 4. Постановка перед детьми задач, требующих нахождения самостоятельного решения. 5. Показ приемов вырезания (информационно-рецептивный метод). 6. Анализ и оценка процесса работы и качества готовой продукции.
		Игра «Что получилось?»	
Завершающий этап работы (6-8 недель)	Работа над развитием основных компонентов произвольного регуляторного праксиса и ВПФ.	Игра «Веселая сборка» - 1-2 варианта	2. Объяснение последовательности способов выполнения. 3. Пояснения и вопросы. 4. Постановка перед детьми задач, требующих нахождения самостоятельного решения. 5. Наблюдение натурального объекта.
		Оригами «Волшебное складывание»	6. Учить навыкам: соединения частей друг с другом; приклеивания; сминания; сгибания (разгибания, выгибания), разворачивания (сворачивания). 7. Анализ и оценка процесса работы и качества готовой продукции.
		Поделка из природного материала «Ежик в лесу»	

Методическое сопровождение модели

В апробации модели участвовали специалисты: учитель-логопед (2), учитель-дефектолог (7), педагог-психолог (1). В методическое сопровождение их работы вошли модультека игровых заданий по конструированию и методические рекомендации по развитию произвольного регуляторного праксиса посредством конструирования у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией (в структуре ФФНР, ЗПР).

Модультека игровых заданий по конструированию

1. Игра «Построй лего-башню»

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.

2. 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.

3. 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.

4. 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.

5. 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.

6. Игра «Что получилось?»

Цель: научить строить конструкцию последовательно, соблюдая пошаговую словесную инструкцию.

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

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

Оборудование: строительный материал (лего-конструктор, др. конструктор, плоские разрезные геометрические фигуры), удобная поверхность (стол/ковёр/др.).

Ход игры:

Каждый ребенок пошагово сооружает модель из строительного материала под контролем взрослого. Взрослый указывает на размер, цвет и форму строительного материала. Затем дети угадывают, что у них получилось.

7. Игра «Веселая сборка»

Цель: учить собирать конструкцию, опираясь на схему.

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

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

Оборудование: листочек бумаги, карандаш, детали конструктора (лего/ пластмассовый/деревянный др.).

Ход игры:

Взрослый расставляет детали на листе, создавая форму определенного объекта (транспорт, робот, дом и др.). Ребенок обводит фломастером контур получившейся модели. Затем взрослый снимает детали и передает лист и детали конструктора ребенку, чтобы тот собрал конструкцию вне листочка.

Методические рекомендации по развитию произвольного регуляторного праксиса посредством конструирования у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией (в структуре ФФНР, ЗПР)

Методические рекомендации предназначены для специалистов дошкольных учреждений и родителей детей дошкольного возраста с дизартрией (в структуре ФФНР, ЗПР).

Во время игровых заданий по конструированию следует помнить и соблюдать следующие **общие правила к проведению занятий на основе конструирования:**

1. Упражнения должны проходить при регулярных занятиях (показатель эффективности).

2. Сначала игровые задания выполняются медленно, в ритме ребенка.

3. Повторное выполнение некоторых моторных навыков (приклеивание, скручивание и т.д.) с одинаковыми ошибками является сигналом об усталости ребенка.

4. Перерывы между игровыми заданиями или в середине одного игрового задания должны быть со временем как можно короче, чтобы не потерять приобретенные умения и мотивацию.

5. Конструирование позволяет форматировать игровое задание на ходу, поэтому не нужно бояться придумывать. При таком игровом формате детям интереснее заниматься.

Конструирование может быть разнообразным и интересным. Приведем примеры игровых форм заданий по конструированию для детей дошкольного возраста (от 4-х до 7 лет).

Таблица 4

Примеры игровых форм заданий по конструированию

Возраст	Навыки	Форма и содержание
Средний дошкольный возраст (4-5 лет)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Пришивание. ➤ Прокалывание. ➤ Закручивание. ➤ Зажимание. ➤ Обматывание. ➤ Разворачивание (сворачивание). ➤ Вырезание. <p>и др. ранее приобретенные навыки (приклеивание, складывание и т.д.).</p>	<p>Конструирование по образцу: Детям предлагают образцы построек, выполненных из деталей конструктора, и показывают способы их воспроизведения.</p> <p>Конструирование по модели: Детям в качестве образца, предъявляют модель, скрывающую от ребенка очертание отдельных ее элементов. Эту модель дети должны воспроизвести из имеющихся у них деталей конструктора.</p> <p>Конструирование по условиям: Не давая детям образца постройки, рисунков и способов ее возведения, определяют лишь условия, которым постройка должна соответствовать и которые, как правило, подчеркивают практическое ее назначение.</p> <p>Конструирование по простейшим чертежам: Моделирующий характер самой деятельности, в которой детали строительного материала воссоздают внешние и отдельные функциональные особенности объектов, создает возможности для развития внутренних форм наглядного моделирования.</p> <p>Конструирование по замыслу: Дети сами решают, что и как будут</p>

		<p>конструировать. Данная форма не средство по замыслу обучения детей созданию замыслов, она лишь позволяет самостоятельно и творчески использовать знания и умения, полученные ранее.</p> <p>Конструирование по теме: Детям предлагают общую тематику конструкций, и они сами создают замыслы конкретных построек, выбирают материал и способы их выполнения. Основная цель конструирования по заданной теме – закрепление знаний и умений.</p>
--	--	--

Результаты апробации-модели

Цель контрольного эксперимента: определение динамики произвольного регуляторного праксиса экспериментальной группы.

Задачи:

1. Определение уровня и динамики развития зрительно-моторной координации.
2. Определение уровня и динамики развития кинестетической и кинетической основ движений руки.
3. Определение уровня и динамики развития конструктивного праксиса.
4. Определение уровня и динамики развития общей произвольной моторики.
5. Определение уровня и динамики развития регуляторного праксиса.

Опишем результаты данной работы.

Проанализировав показатели качества выполнения экспериментальных заданий по шести блокам исследования: исследование зрительно-моторной координации (графические пробы), исследование развития кинестетической основы движений руки, исследование кинетической основы движений руки, обследование общей произвольной моторики, определение конструктивного и регуляторного праксиса, было выявлено, что у детей экспериментальной группы наблюдается положительная динамика

развития основных моторных компонентов произвольного регуляторного праксиса.

В наибольшей степени у экспериментальной группы динамика отмечается в конструктивном праксисе (разница с контрольной группой составляет 15%). Остальные виды праксиса дети освоили примерно одинаково. Это совпадает со спецификой реализуемой модели и комплекса апробируемых заданий и упражнений, занятий с детьми.

Таблица 5

Изменение показателей конструктивного праксиса после апробации модели (без обучающей помощи экспериментатора)

№	Ф.И.О.	Графические пробы – дорожка № 1-3	Исследование развития кинестетической основы движений руки	Исследование развития кинетической основы движений руки	Обследование произвольной общей моторики	Определение конструктивного праксиса	Определение регуляторного праксиса
1	Экспериментальная группа	40%	40%	40%	50%	40%	40%
2	Контрольная группа	40%	54,16%	50%	50%	25%	40%

Следует отметить повышение восприимчивости к обучающей помощи педагогов у воспитанников экспериментальной группы, рост способности к переносу способов конструктивных действий, усвоенных на занятиях, в самостоятельную деятельность детей, а также значительную динамику показателей конструктивного праксиса.

Таблица 6

Изменение показателей конструктивного праксиса после апробации модели (с обучающей помощью экспериментатора)

№	Ф.И.О.	Графические пробы – дорожка № 1-3	Исследование развития кинестетической основы движений руки	Исследование развития кинетической основы движений руки	Обследование произвольной общей моторики	Определение конструктивного праксиса	Определение регуляторного праксиса
1	Экспериментальная группа	55%	65%	65%	70%	55%	55%
2	Контрольная группа	35%	54,16%	50%	54,16%	25%	35%

Разница в СрАр составляет 19% (от 61% и 42% у экспериментальной и контрольной групп).

Выводы

Следовательно, мы смогли доказать, что формирование произвольного регуляторного праксиса у старших дошкольников будет успешным, если выполнить следующие психолого-педагогические условия:

- Подобрать задания и критерии исследования произвольного праксиса у дошкольников с дизартрией, составить дифференцированные характеристики подгрупп детей с ЗПР и ФФНР.

- С учетом уровней развития произвольного регуляторного праксиса детей разработать комплекс конструктивных игр по формированию праксиса у старших дошкольников с ЗПР и ФФНР, осложненных дизартрией.

- Включить комплекс в систему занятий учителя-логопеда и воспитателя.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии: Учебное пос. / Е.Ф. Архипова. - М.: Астрель (серия «Библиотека логопеда»), 2008. - 255 с.
2. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. - М.: Медицина, 1966.
3. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: Учебник для студентов вузов. - М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005.
4. Гуревич М.О., Озерецкий Н.И. Психомоторика. - 2-е изд. - СПб.: ПИТЕР, 2009.
5. Ишмакова М.С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС: Пособие для педагогов. - М., 2013.
6. Комарова Л.Г. Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO). - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2011.
7. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пос. - М.: Изд. Московского ун-та, 1985.
8. Лопатина Л.В. Уровневый подход в изучении психомоторики детей с речевой патологией // Психологическая наука и образование / В.В. Рубцов, А.А. Марголис. - 2003. - № 2. - С. 38-44.
9. Парамонова Л.А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста: Учебно-метод. пос. - М.: Академия, 2010. - 80 с.
10. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / - Екатеринбург: Издатель - Калинина Г.П., 2008. - 140 с.

Автор публикации

Максимова Анастасия Геннадьевна, магистрант Института детства
ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия. E-mail: ag_reshina@mpgu.org.

MODEL OF PRAXIS FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTRIA BY CONSTRUCTION TOOLS

Maksimova A., master student of the Institute of Childhood of the Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: ag_reshina@mpgu.org.

***Absrtact.** The article describes a functional model of the formation of praxis in older preschoolers with dysarthria (in the structure of FFNR and ZPR), provides complexes of*

games and guidelines for educators and teachers-defectologists on its development in pupils in the process of designing, evaluates the results of testing the model.

Key words: *praxis, children of senior preschool age, dysarthria, FFNR, ZPR, construction.*

References

1. Arkhipova E. Correctional and speech therapy work to overcome erased dysarthria: Textbook. - M.: Astrel (series «Library of a speech therapist»), 2008. - 255 p.
2. Bernstein N. Essays on the physiology of movements and the physiology of activity. - M.: Medicine, 1966.
3. Wizel T. Fundamentals of neuropsychology: Textbook for university students. - M.: ASTAstrel Transitkniga, 2005.
4. Gurevich M., Ozeretsky N. Psychomotor. - 2nd ed. - St. Petersburg: PETER, 2009.
5. Ishmakova M. Construction in preschool education in the context of the introduction of the Federal State Educational Standard: Handbook for teachers. - M., 2013.
6. Komarova L. Building from LEGO (modeling of logical relations and objects of the real world using the LEGO constructor). - M.: LINKA-PRESS, 2011.
7. Lebedinsky V. Disorders of mental development in children: Textbook. - M.: Moscow University Publishing House, 1985.
8. Lopatina L. Level approach in the study of psychomotor in children with speech pathology // Psychological science and education / V. Rubtsov, A. Margolis. - 2003. - № 2. - P. 38-44.
9. Paramonova L. Designing as a means of developing the creative abilities of older preschool children: A teaching aid. - M.: Academy, 2010. - 80 p.
10. Repina Z. Neuropsychological study of children with severe speech disorders: A textbook for students of defectological faculties of pedagogical universities. - Yekaterinburg: Publisher - Kalinina G., 2008. - 140 p.

Дата поступления: 02.06.2022.

УДК 376,4

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА РИТМА У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА****И.И. Зубрий**ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются результаты исследования чувства ритма у старших дошкольников с нарушением интеллекта, на основе обобщения теоретических и практических данных описывается структурная модель его развития, которая может быть реализована в условиях взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя в инклюзии.*

***Ключевые слова:** чувство ритма, дошкольники с нарушением интеллекта, методика диагностики, структурная модель развития чувства ритма.*

Введение

Ритм нас окружает повсюду, мы сталкиваемся с ним постоянно. Это понятие всеобъемлющее, обозначающее организацию чего-либо; в широком смысле - ритм жизни, ритм времени, чередование времен года, явлений, времени суток и т.д. В более узком, прикладном, – ритм сердца, дыхания, стихотворный ритм, порядок предметов, процессов.

Особое значение ритма в жизни человека объясняла Н.Г. Александрова, считавшая, что отсутствие ритма – это дефект, от которого страдает вся деятельность человека, в том числе и детская [1]. И, наоборот, развивая чувство ритма через движения в единстве с музыкой, человек совершает временно и пространственно упорядоченное целенаправленное движение, т.е. определенный биомеханический акт; решает поставленную перед ним задачу с большей экономией энергии, т.е. выполняет интеллектуальное действие; испытывает эстетические ощущения, заключающиеся, в частности, в удовлетворении при слиянии с музыкой. Таким образом, ребенок становится более ловким, более способным к расчету, анализу,

он начинает лучше контролировать свои действия и, наконец, становится способным к большей эмоциональной подвижности.

Е.В. Назайкинский утверждает, что чувство ритма как психическое новообразование включает следующие структурные компоненты: чувство темпа, то есть способность к восприятию-воспроизведению темпа звуков; чувство метра, состоящее в способности воспринимать-воспроизводить акцентированные и неакцентированные звуки; чувство ритмического рисунка, определяемое как способность воспринимать-воспроизводить отношения звуков по их длительности [13].

На сегодня осуществлены научные исследования, в которых авторы предлагают структурное определение чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста.

Литературный обзор

В исследованиях, проведенных в последние годы, убедительно показано, что развитие психики ребенка напрямую связано с формированием у него ритмической способности. Вместе с тем, отмечается, что даже дети с нормальным интеллектом полноценно овладевают различными видами ритмических структур лишь при целенаправленном педагогическом воздействии (Л.А. Венгер, В.Ф. Котляр и др. [5; 9]).

На сегодняшний день доказаны чрезвычайная полезность и коррекционно-развивающая значимость работы по развитию чувства ритма для психического развития умственно отсталых детей дошкольного возраста (О.П. Гаврилушкина, Л.С. Медникова и др.) – продемонстрировано, как в процессе целенаправленного формирования чувства ритма возможны сглаживание и частичное преодоление существенных недостатков как различных видов деятельности детей данной категории, так и их личности в целом [4; 12].

В исследованиях последних лет (О.Е. Дрень, О.П. Гаврилушкина, Л.С. Медникова и др.) был разработан коррекционно-развивающий комплекс педагогических воздействий, направленный на становление у воспитанников специальных групп

ритмической способности в процессе обучения их различным видам деятельности [6; 11]. При этом учитывались синкретический характер ритмической способности, покомпонентность и поэтапность ее формирования, двигательная природа ритма, включение всех видов анализаторов.

Метод исследования

Цель констатирующего эксперимента заключалась в сравнении состояния чувства ритма у старших дошкольников с нарушением интеллекта и у нормально развивающихся сверстников в определении особенностей его проявления у воспитанников с ОВЗ.

Для реализации цели констатирующего эксперимента были поставлены следующие **задачи**:

- 1) разработка заданий для диагностики чувства ритма у старших дошкольников с нормальным и нарушенным интеллектом;
- 2) проведение обследования нормально развивающихся детей и детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста;
- 3) выявление уровня развития чувства ритма у старших дошкольников с нарушением интеллекта в сравнении с нормально развивающимися сверстниками;
- 4) анализ и обобщение результатов констатирующего эксперимента.

На первом этапе нами были определены компоненты, критерии, показатели и уровни развития чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста. В соответствии с этим была разработана методика диагностики чувства ритма у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Диагностические задания условно разделены на 3 блока: ознакомительный, деятельностный, коллективный. Диагностика проводилась поэтапно, поскольку последовательность проведения диагностических заданий необходимо соблюдать.

Первый блок заданий «Ознакомительный» позволяет определить способность воспринимать ритмы окружающей среды, для чего использовались задания диагностического характера, которые традиционно используются для определения уровня восприятия.

Второй блок заданий «Деятельностный» направлен на выявление способности детей передавать ритмы в различных видах деятельности.

Способность передавать ритмы в процессе деятельности проверялась при выполнении четырех заданий. Каждое задание направлено на выявление компонентов ритма: визуального, аудиального или кинестетического.

Третий блок «Коллективный» включает задания, которые выявляют способность ребенка управлять ритмами в различных условиях, в коллективе, в условиях полиритмии, при этом сохранять автономность, переключаемость, естественность и мобильность.

Основой для определения компонентов, критериев и показателей развития чувства ритма детей стали теоретические работы А.Ф. Лобовой, В.Н. Ягодинского [10; 16].

Опишем теперь организационные условия эксперимента: он проходил в ноябре-декабре 2021 г. Эксперимент проводился на базе ГБОУ «Школа № 920» и ГБОУ «Школа № 1420» (отделение дошкольного образования) и в семейном центре «Пространство» пос. Лесной.

В экспериментальную группу вошли дошкольники с нарушением интеллекта в возрасте 6-7 лет, посещающие ГБОУ «Школа № 920» и ГБОУ «Школа № 1420». В дальнейшем предполагалось разделить экспериментальную группу на 2 подгруппы: 1-я – экспериментальная группа (дошкольники с нарушением интеллекта дошкольного отделения ГБОУ «Школа № 920» – 4 человека) и 2-я – контрольная группа (3 ребенка с нарушением интеллекта из дошкольного отделения ГБОУ «Школа № 1420»).

Опишем результаты детей ниже.

Таблица 1

Общий уровень развития чувства ритма детей
(экспериментальная группа)

ФИ ребенка	1-й блок	2 блок	3-й блок	СрАр	Уровень
Али В.	16,7%	24,9%	33,4%	25%	Спонтанный
Алихан А.	33,4%	33,2%	33,4%	33%	Спонтанный
Артем Щ.	50,1%	66,8%	66,8%	61%	Ситуативный
Виктория Г.	50,1%	58,1%	50,1%	53%	Ситуативный
Максим Л.	50,1%	33,2%	33,4%	39%	Спонтанный
Михаил Б.	16,7%	16,6%	16,7%	17%	Спонтанный
София Ш.	50,1%	41,5%	50,1%	47%	Ситуативный
СрАр	40%	39%	40%		

В результате выявления СрАр по трем блокам можно сделать вывод, что дошкольники сравнительной группы справились со всеми блоками удовлетворительно (менее 41%). Результаты по всем блокам примерно одинаковые, что говорит о том, что все компоненты чувства ритма у дошкольников с нарушением интеллекта требуют развития. Дети не тяготели к ритмично организованной среде, выделяли предложенные ритмы случайно. В процессе различных видов деятельности в основном исполняли ритмы хаотичным образом. Больше всего детям понравилась пластическая деятельность, у них было желание выполнять задание, но у них не наблюдалось эмоциональных движений, смены движений под музыку. При выполнении заданий из третьего блока дошкольники с трудом переключались с одного ритма на другой, не чувствовали полиритмии.

В результате можно сделать следующие выводы о структурных различиях в проявлении чувства ритма у двух групп. Подавляющее большинство испытуемых экспериментальной группы не способны передать ритм в процессе деятельности. У дошкольников наблюдались изменение скорости следования звуков (в основном наблюдалось ускорение темпа), невозможность выделения акцентированных и неакцентированных долей. Лишь некоторым дошкольникам удалось воспроизвести простой равномерный ритмический рисунок после нескольких показов экспериментатором, однако темп следования при

этом сохранить не удавалось. В то время большинство детей сравнительной группы смогли сохранить все структурные компоненты ритма, у некоторых детей сложности вызывало выделение акцентированных и неакцентированных долей. Однако после повторного показа дети исправляли свои ошибки.

В целом, у нормально развивающихся дошкольников чувство ритма развито гораздо лучше, чем у их сверстников с нарушением интеллекта. Так, в сравнительной группе 6 детей из 7-ми имеют константный уровень развития, в то время как у детей с нарушением интеллекта данный уровень не выявлен.

Ситуативный уровень наблюдается у 1-го ребенка сравнительной группы и 3-х детей экспериментальной группы. И то, если провести качественный анализ, то ребенок из сравнительной группы находится практически на грани перехода из ситуативного на константный уровень (69%).

Самый низкий уровень развития - спонтанный - имеют большинство детей с нарушением интеллекта (4 человека), у нормально развивающихся детей данный уровень не выявлен.

Таким образом, можно сделать вывод, что со старшими дошкольниками с нарушением интеллекта необходимо проводить целенаправленную коррекционно-педагогическую работу по развитию чувства ритма в различных видах деятельности.

Цель формирующего эксперимента заключалась в разработке модели развития чувства ритма старших дошкольников с нарушением интеллекта в условиях дошкольной группы.

Данная цель реализовалась путем выполнения ряда **задач**:

1. Определить задачи и содержание работы по развитию чувства ритма у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

2. Разработать и апробировать комплекс дидактических игр по развитию чувства ритма у старших дошкольников с нарушением интеллекта на занятиях учителя-дефектолога (на примере работы по ознакомлению детей с предметным миром).

3. Составить методические рекомендации для воспитателей по преимуществах коррекционно-развивающей работы по развитию чувства ритма с учителем-дефектологом.

В результате нами была разработана структурная модель развития чувств ритма старших дошкольников с нарушением интеллекта в условиях дошкольной группы, которая состоит из трех компонентов:

I. Теоретическое обоснование модели: представления, идеи и принципы, подходы к организации коррекционно-педагогической работы в условиях дошкольной группы.

II. Целевой и содержательный компоненты: направления, задачи и содержание работы, методические рекомендации для воспитателей по преимуществах содержания работы по развитию чувства ритма с учителем-дефектологом.

III. Деятельностный компонент модели: методы, приемы и формы коррекционно-педагогической работы.

Опишем данную модель подробнее.

Теоретическое обоснование модели

В основе модели лежат концептуальные позиции и основные положения отечественных психологов и педагогов: Б.Г. Ананьева, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, О.П. Гаврилушкиной, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Л.С. Медниковой, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова:

- о ведущей роли деятельности в психическом развитии человека, о существовании общих закономерностей психического развития в норме и при различных отклонениях в развитии;

- о формировании структуры деятельности как основы для проектирования содержания и методов коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими нарушения интеллектуального развития;

- о сензитивности дошкольного возраста к зарождению и развитию ритмической способности, о проблеме развития ритмической способности и чувства ритма у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью;

- о поэтапном формировании ритмических действий в процессе обучения, об учете принципов индивидуального и деятельностного подхода к организации совместной образовательной деятельности с детьми.

В качестве принципов реализации модели использовались:

- принцип единства диагностики и коррекции развития;
- принцип динамической организации обучения;
- принцип деятельностного подхода к развитию и коррекции нарушения интеллектуального развития у дошкольников.

Целевой и содержательный компоненты

Цель модели - развитие чувства ритма детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи модели:

- формирование положительного отношения к предлагаемым играм и упражнениям;
- развитие умения передавать равномерный ритм повторности в различных видах деятельности;
- обучение восприятию-воспроизведению темповых отличий на основе ритма повторности в различных видах деятельности;
- развитие умения воспринимать и воспроизводить ритм чередования в различных видах деятельности;
- развитие умения воспроизводить отдельные элементы ритмической структуры стихотворения;
- обучение воспроизведению смены движений под музыку;
- развитие умения воспроизводить визуально-ритмический рисунок в коллективе;
- выделение и воспроизведение равнометричного ритма в условиях полиритмии в коллективе;
- развитие умения выполнять действия, производить смену движений с изменением темпа под музыку и счет в коллективе.

Содержание работы по развитию чувства ритма старших дошкольников с нарушением интеллекта в условиях дошкольной

группы включает следующие направления коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога и воспитателей:

- развитие визуального компонента ритма;
- развитие аудиального компонента ритма;
- развитие кинестетического компонента ритма.

Работа по развитию всех компонентов ритма состоит из двух этапов, каждый из которых включает ряд задач и разработанные под каждую задачу дидактические игры. Игры разработаны с учетом усложнения – от равномерного повтора на основе темповых различий (от быстрого к умеренному и медленному темпу) к ритму чередования.

Опишем методику их реализации подробнее.

Первый этап направлен на развитие способности детей передавать ритмы в различных видах деятельности.

Развитие визуального ритма на данном этапе включает следующие задачи:

▪ Для детей ситуативного уровня: развивать умение равномерно наносить мазки («Ба-ба»); развивать умения различать правильно переданный равномерный ритм от неправильного («Покажи, где красиво»); формирование восприятия темпа и воспроизведение его через нанесение мазков («Нарисуй и сыграй»); развитие умения передавать ритм чередования с помощью пластилина («Барабан»).

▪ Для детей спонтанного уровня: развивать умение равномерно наносить мазки с помощью педагога («Ба-ба»); развивать умения различать правильно переданный равномерный ритм от неправильного с помощью педагога («Покажи, где красиво»); формирование восприятия темпа и воспроизведение его через нанесение мазков с помощью педагога («Нарисуй и сыграй»); развитие умения передавать ритм чередования с помощью пластилина под руководством педагога («Барабан»).

К задачам по развитию аудиального ритма на данном этапе относятся:

▪ Для детей ситуативного уровня: развивать умение

равномерично воспроизводить ритм на музыкальных инструментах («Повтори за мной»); формирование восприятия темпа и воспроизведение его на музыкальных инструментах («Быстро-медленно»); развитие умения воспринимать и воспроизводить ритм чередования при помощи музыкальных инструментов («Сыграй на музыкальном инструменте»); развивать умение воспроизводить отдельные элементы ритмической структуры стихотворения («Расскажи стихотворение»).

▪ Для детей спонтанного уровня: развивать умение равномерично воспроизводить ритм на музыкальных инструментах с помощью педагога («Повтори за мной»); формирование восприятия темпа и воспроизведение его на музыкальных инструментах с помощью педагога («Быстро-медленно»); развитие умения воспринимать и воспроизводить ритм чередования при помощи музыкальных инструментов с помощью педагога («Сыграй на музыкальном инструменте»); развивать умение воспроизводить отдельные элементы ритмической структуры стихотворения с помощью педагога («Расскажи стихотворение»).

Развитие кинестетического ритма на данном этапе включает следующие задачи:

▪ Для детей ситуативного уровня: развивать желание двигаться под музыку; учить выражать эмоциональность движений; учить воспроизводить смену движений под музыку («Танец зверей»).

▪ Для детей спонтанного уровня: развивать желание двигаться под музыку с помощью педагога; учить выражать эмоциональность движений с помощью педагога; учить воспроизводить смену движений под музыку с помощью педагога («Танец зверей»).

Второй этап работы направлен на развитие способности ребенка управлять ритмами в различных условиях, в коллективе, в условиях полиритмии.

Развитие визуального ритма на данном этапе включает следующие задачи:

▪ Для детей ситуативного уровня: развитие умения воспроизводить визуально-ритмический рисунок в коллективе при

соотнесении ритма со звучанием музыкальных инструментов («Разноцветные звуки»).

▪ Для детей спонтанного уровня: развитие умения воспроизводить визуально-ритмический рисунок в коллективе при соотнесении ритма со звучанием музыкальных инструментов с помощью педагога («Разноцветные звуки»).

К задачам по развитию аудиального ритма на данном этапе относятся:

▪ Для детей ситуативного уровня: выделение и воспроизведение равнометричного ритма в условиях полиритмии в коллективе («Сыграем вместе»).

▪ Для детей спонтанного уровня: выделение и воспроизведение равнометричного ритма в условиях полиритмии в коллективе с помощью педагога («Сыграем вместе»).

Развитие кинестетического ритма на данном этапе включает следующие задачи:

▪ Для детей ситуативного уровня: выполнять действия, производить смену движений с изменением темпа под счет и музыку («Бегаем, прыгаем»).

▪ Для детей спонтанного уровня: выполнять действия, производить смену движений с изменением темпа под счет и музыку с помощью педагога («Бегаем, прыгаем»).

Деятельностный компонент модели

В деятельностном компоненте выделены **формы работы** с детьми с нарушением интеллекта. Формы работы зависят от уровня развития чувства ритма. Для детей со спонтанным уровнем предпочтительнее индивидуальная работа, а для детей с ситуативным – в паре. Однако развитие чувства ритма на втором этапе происходит в коллективе, поэтому на данном этапе форма работы для детей с ситуативным и спонтанным уровнями одинаковая – в паре.

Кроме того, в деятельностный компонент модели вошли следующие **методы и приемы** [8]:

• Словесный метод – перед началом игры взрослый дает инструкцию, сопровождая ее наглядным материалом; в ходе

проведения игр дефектолог и воспитатели фиксируют в речи сам ход детской деятельности, а затем и полученный результат; используют словесную мотивацию на каждом этапе (обещание, поощрение, опережающее одобрение ритмических действий).

- **Наглядный метод** – происходит демонстрация взрослым реального, эмоционального и речевого, игрового поведения. Педагог становится равноправным участником всех игр, действуя на глазах детей и вместе с ними, заражая детей эмоциональным отношением к материалам, процессу и результатам деятельности. Во время проведения игр для детей с ситуативным уровнем используются развернутый образец и подражание, а для детей со спонтанным уровнем – подражание и совместные действия с педагогом.

- **Практический метод** – все игры по развитию чувства ритма проходят под руководством взрослого в естественной для дошкольников деятельности: игра, лепка, рисование, чтение стихов, работа с музыкальными инструментами и др. Кроме того, в модели особый акцент делается на комплекс дидактических игр и упражнений по развитию чувства ритма у старших дошкольников с нарушением интеллекта на занятиях учителя-дефектолога по ознакомлению детей с предметным миром (музыкальными инструментами).

Дефектолог включает данные игры, направленные на развитие чувства ритма, в индивидуальные занятия и занятия в паре с детьми по ознакомлению с предметным миром, а именно музыкальными инструментами. Воспитатели используют данные игры и упражнения на занятиях по рисованию, лепке. Некоторые игры могут проводиться на прогулке, во время физкультурминуток, режимных моментов.

Опишем рекомендованный комплекс игр и упражнений.

Комплекс игр и упражнений

Цель: развитие чувства ритма старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Первый этап

Игры и упражнения, направленные на развитие способности детей передавать ритмы в различных видах деятельности

Развитие визуального компонента ритма**«Ба-ба»**

Цель: развивать умение равномерно наносить мазки под словесное сопровождение.

Демонстрационный материал: бумага, краски-гуашь, кисточки, салфетки, стакан с водой, барабан, барабанные палочки.

Ход проведения:

Детям предлагается рассмотреть музыкальный инструмент – барабан. После этого педагог предлагает каждому нарисовать барабанные палочки: производить равномерные мазки сверху вниз под словесное сопровождение – «ба».

Инструкция:

- Посмотрите на этот музыкальный инструмент. Как он называется? Это барабан. Покажите барабанные палочки. Сейчас мы их будем рисовать. Рисуем барабанные палочки сверху вниз - ба, еще одну – ба, третью – ба и т.д.

«Покажи, где красиво»

Цель: развивать умения различать правильно переданный равномерный ритм от неправильного.

Демонстрационный материал: два листа, один из которых содержит равномерно расположенные изображения одинаковых барабанов, а другой – с грубо нарушенным расположением.

Ход проведения:

Детям предлагаются два листа с изображением барабанов. Один лист содержит равномерное расположение однородных элементов, заполнивших все пространство листа, а на другом принцип равномерности грубо нарушен (изображения барабанов нагромождались в какой-либо одной части, остальное пространство оставалось незаполненным). Узоры с правильно переданным ритмом относились к «красивым, правильным», так как все барабаны расположены равномерно, «красиво»; другие определялись как

«некрасивые» (здесь «неровно, некрасиво»).

Инструкция:

- Покажи, где красиво расположены барабаны. Правильно, на этом листе барабаны расположены красиво, ровно. Покажи, где неправильно. Молодец, здесь неправильно – некрасиво, неровно расположены барабаны.

«Нарисуй и сыграй»

Цель: формирование восприятия темпа и воспроизведение его через нанесение мазков.

Демонстрационный материал: бумага, краски, кисточки, салфетки, стакан с водой, картинка с изображением пианино.

Ход проведения:

Детям предлагается рассмотреть на картинке музыкальный инструмент – пианино. После этого педагог предлагает каждому нарисовать клавиши, как бы играя на пианино в разном темпе (медленном, среднем, быстром), при этом проговаривая слог «та».

Инструкция:

- Посмотрите на этот музыкальный инструмент. Как он называется? Это пианино. Покажите клавиши. Сейчас мы их будем рисовать. Рисуем барабанные палочки сверху вниз - та, еще одну – та, третью – та. Давайте теперь нарисуем в быстром темпе – та, та, та, та. Посмотрите, какое маленькое расстояние получилось между клавишами. Теперь рисуем в медленном темпе – та, та, та. Посмотрите, какое большое расстояние между клавишами. А сейчас мы с вами сыграем на пианино. Берем указательный палец и воспроизводим ритм по клавишам, проговаривая – «та». Как мы играем – быстро или медленно? А сейчас?

«Барабан»

Цель: развитие умения передавать ритм чередования с помощью пластилина.

Демонстрационный материал: пластилин, картонка для лепки из пластилина.

Ход проведения:

Детям предлагается слепить из пластилина маленькие

барабанные палочки – колбаски и несколько больших барабанов – шариков. После этого дети должны расположить свои изделия, чередуя друг с другом колбаски и шарики, далее – воспроизвести получившийся ритм при помощи слогов «ба».

Инструкция:

- Сейчас мы с вами будем лепить из пластилина шарики – это у нас будут барабаны и колбаски (барабанные палочки). Сделали? Теперь давайте расположим наши изделия на картонке. Сначала барабан – шарик, потом барабанная палочка, продолжайте. Посмотрите, наши изделия чередуются. А теперь расположите сначала барабан - шарик, потом две палочки – колбаски, продолжайте чередовать. Сделали? Теперь мы с вами будем воспроизводить ритм при помощи слога «ба». Сначала барабан – произносим «ба» громко, а теперь две палочки – произносим «ба, ба» - тихо, снова барабан – «ба» громко, палочки – «ба» тихо.

Развитие аудиального компонента ритма

«Повтори за мной»

Цель: развивать умение равномерно воспроизводить ритм на маракасах.

Демонстрационный материал: маракасы.

Ход проведения:

Каждому ребенку педагог выдает по одному маракасу. Детям предлагается прослушать несколько ритмических комбинаций на маракасе и повторить. Ритм состоит из четырех равномерных повторов: «I – I – I – I».

Инструкция:

- Как называется этот инструмент. Правильно, это маракасы. Возьми маракас и повтори за мной. Сначала я, потом ты.

«Быстро-медленно»

Цель: формирование восприятия темпа и воспроизведение его на барабане.

Демонстрационный материал: барабан, барабанные палочки.

Ход проведения:

Детям предлагается прослушать несколько ритмических

комбинаций на барабане в разном темпе и повторить.

Инструкция:

- Возьми барабан и повтори за мной: сначала я, потом ты. А теперь я буду играть на барабане то быстро, то медленно. Внимательно слушай «I-I-I-I» - это быстро или медленно? Да, быстро, это прыгает зайчик. Повтори, как прыгает зайчик. «I - I - I - I» - а сейчас быстро или медленно? Да, медленно. Это идет медведь. Повтори, как идет медведь.

«Сыграй на музыкальном инструменте»

Цель: развитие умения воспринимать и воспроизводить ритм чередования при помощи барабана.

Демонстрационный материал: барабан, барабанные палочки.

Ход проведения:

Детям предлагается прослушать несколько ритмических комбинаций на барабане и повторить.

Ритмические комбинации постепенно усложняются:

- I - II I - II
- II - I II - I

Инструкция:

- Сейчас мы с тобой превратимся в барабанщиков. Возьми барабан и повторяй за мной: сначала я, потом ты.

«Расскажи стихотворение»

Цель: развивать умение воспроизводить отдельные элементы ритмической структуры стихотворения.

Демонстрационный материал: текст стихотворения А. Барто «Барабан», барабан, барабанные палочки.

Ход проведения:

Детям предлагается послушать ритм стихотворения А. Барто «Барабан», исполненный педагогом. Далее дети должны отхлопать ритм, после – прослушать текст стихотворения и в заключение – отхлопать ритм с проговариванием. Затем педагог раздает детям барабанные палочки. Задача детей – на ударный слог поднимать палочки вверх, на безударный – опускать вниз. Сначала дети выполняют движения, а педагог проговаривает стихотворение. Потом

дети выполняют эти действия вместе.

Инструкция:

- Сейчас мы с тобой будем рассказывать стихотворение про барабан. Сначала послушай ритм стихотворения. Отхлопай ритм. Послушай стихотворение. Повтори ритм и проговори. А теперь возьми барабанные палочки. Когда я буду произносить ударный слог – громко, поднимай палочки вверх, а когда безударный – тихо, опускай палочки вниз. Слушай внимательно. А теперь проговори стихотворение с движениями.

Развитие кинестетического ритма

«Танец зверей»

Цель: развивать желание двигаться под музыку, учить выражать эмоциональность движений с помощью педагога, учить воспроизводить смену движений под музыку.

Демонстрационный материал: аудиозапись «Барабанная музыка».

Ход проведения:

Детям предлагается послушать барабанную музыку, подобрать движения совместно с педагогом и исполнить. После первого прослушивания ребята готовятся к исполнению. Затем вновь включается музыка, и дети свободно двигаются под музыку, производя смену движений.

Инструкция:

- Послушайте, что звучит? Это барабан. Сейчас барабанная музыка играет медленно или быстро? Медленно. Давайте представим, что мы медведи и танцуем медленно, нерасторопно, вот так. А теперь музыка быстрая – мы превращаемся в зайчиков и начинаем танцевать быстро, вот так. Послушайте музыку еще раз и станцуйте под нее.

Второй этап

Игры и упражнения, направленные на развитие способности ребенка управлять ритмами в различных условиях, в коллективе, в условиях полиритмии

Развитие визуального компонента ритма «Разноцветные звуки»

Цель: развитие умения воспроизводить визуально-ритмический рисунок в коллективе при соотнесении ритма со звучанием музыкальных инструментов.

Демонстрационный материал: карточки красного и синего цветов, окошки для карточек, барабан, маракасы.

Ход проведения:

Игра проводится в паре. Предварительно детям предлагается образец звучания двух различных инструментов – барабана и маракасов. Каждое звучание соотносится с карточкой соответствующего цвета. Затем детям предъявляется повторяющийся или чередующийся ритм музыкальных инструментов. Задача детей – воспроизвести визуально-ритмический ряд с помощью карточек, действуя поочередно. Карточки предлагается класть в окошки по очереди. Детям предлагается от трех до пяти звучаний. После этого ритм нужно прохлопать.

Визуально-ритмические ряды:

1. К-К-К.
2. С-С-С.
3. К-С-К-С.
4. К-С-С-К-С-С.
5. С-С-К-С-С-К.

Инструкция:

- Сейчас вы услышите звучание музыкальных инструментов. Послушайте, что звучит. Это барабан. Барабан – это красная карточка. А теперь что звучит? Это маракасы. Маракасы – это синяя карточка. Давайте потренируемся. Угадывать будем по очереди. Что сейчас звучит? Барабан. Какая карточка – красная или синяя? Положите ее на стол. А теперь? Какая карточка? Синяя. Положите ее рядом с красной. Вот так, молодцы! А теперь давайте поиграем. Внимательно слушайте: какой инструмент звучит? Кладите карточку в первое окошко. А теперь какой инструмент звучит? Кладите карточку во второе окошко. Давайте прохлопаем получившийся ритм.

Развитие аудиального компонента ритма

«Сыграем вместе»

Цель: выделение и воспроизведение равнометричного ритма в условиях полиритмии в коллективе.

Демонстрационный материал: бубен, аудиозапись «Барабан», маракасы.

Ход проведения:

Детям необходимо определить, что они слышат и повторить действия в подгруппе. Звучит аудиозапись «барабан», одновременно педагог играет в такт на маракасах. Задача детей – определить, что они слышат и повторить ритмический рисунок совместно – один играет на барабанах, другой – на бубне.

Ритмический рисунок барабана: I-I-I-I-I-I

Ритмический рисунок маракас: I - I - I - I

Инструкция:

- Послушай. Что ты слышишь? Какие инструменты играют? Ты возьми бубен, а ты – барабан. Сейчас мы будем исполнять ритм, который вы услышали. Какой инструмент играл быстрее? Барабан. А какой медленнее? Маракасы. Давайте попробуем показать ритм по отдельности. Сначала на барабанах, теперь на маракасах. Давайте исполним ритм вместе.

Развитие кинестетического компонента ритма

«Бегаем, прыгаем»

Цель: выполнять действия, производить смену движений с изменением темпа в коллективе.

Демонстрационный материал: аудиозапись «Музыкальный оркестр».

Ход проведения:

Дети встают, поставив руки на пояс. Под легкую подвижную музыку игроки бегут по часовой стрелке, изображая прыгающих и бегающих зайчиков. Их задача: точно выполнять правила игры — чередовать бег с подпрыгиванием вверх под музыку и счет педагога в такт музыке.

Инструкция:

- Послушайте. Что звучит? Это музыкальные инструменты. Какие инструменты вы слышите? Сейчас мы будем бегать, прыгать под музыку и мой счет. Раз - прыгаем один раз, два - бежим. Итак, начинаем двигаться под музыку и мой счет. Раз - прыгаем, два - бежим. Раз - прыгаем, два - бежим. Теперь музыка меняется. Раз-раз-два-раз-раз-два.

**Методические рекомендации для воспитателей по
преемственности содержания работы по развитию чувства ритма
с учителем-дефектологом**

Как уже было сказано, дефектолог включает игры и упражнения на занятия по ознакомлению с предметным миром (музыкальными инструментами). Форма работы – индивидуальная и в паре, зависит от уровня развития чувств ритма и от этапа работы над развитием чувства ритма старших дошкольников с нарушением интеллекта. Воспитатели используют данные игры и упражнения в процессе рисования, лепки, во время прогулки, режимных моментов и физкультурминуток.

В качестве основы для совместной работы педагогов используется планирование преемственности содержания работы воспитателей и специалистов.

В качестве дополнительных методических рекомендаций для педагогов мы разработали памятку для учителя-дефектолога и воспитателя по развитию чувства ритма дошкольников.

Памятка для учителя-дефектолога

- Развитие ритма должно проходить в естественной для дошкольников деятельности (игра, лепка, рисование, чтение стихов, работа с музыкальными инструментами и др.).
- Большое внимание должно уделяться созданию положительного эмоционального отношения к предлагаемым педагогом видам деятельности.
- Для развития мотивации к деятельности следует использовать обещание, поощрение, опережающее одобрение ритмических действий.

- Педагог должен быть равноправным участником всех игр, действуя на глазах детей и вместе с ними, заражая детей эмоциональным отношением к материалам, процессу и результатам деятельности.

- Развитие чувства ритма должно происходить в процессе подгрупповых и индивидуальных занятий с детьми с нарушением интеллекта.

- Работа по развитию чувства ритма должна происходить поэтапно с включением всех компонентов (аудиального, визуального, кинестетического): от равномерного повтора на основе темповых различий (от быстрого к умеренному и медленному темпу) к ритму чередования с включением всех компонентов.

- Игры и упражнения должны быть организованы во время индивидуальных и подгрупповых занятий по ознакомлению с предметным миром (музыкальными инструментами) в процессе рисования, лепки, аппликации, физкультминуток, во время игры на музыкальных инструментах и др. В занятие включаются 1-2 игры.

- Игры и упражнения должны предъявляться по степени увеличения сложности.

- Для детей со спонтанным уровнем следует предъявлять игры и упражнения в совместных действиях, действиях по подражанию; для детей со спонтанным уровнем – в действиях по подражанию и развернутому образцу с предъявлением действия.

- При восприятии и воспроизведении ритма следует предоставить детям большое количество повторений.

- В ходе проведения игр и упражнений следует фиксировать в речи сам ход детской деятельности, а затем и полученный результат.

Памятка для воспитателя

- Развитие ритма должно проходить в естественной для дошкольников деятельности.

- Большое внимание должно уделяться созданию положительного эмоционального отношения к предлагаемым педагогом видам деятельности.

- Для развития мотивации к деятельности следует использовать обещания, поощрения, опережающие одобрения ритмических действий.

- Педагог должен оказаться равноправным участником всех игр, действуя на глазах детей и вместе с ними, заражая детей эмоциональным отношением к материалам, процессу и результатам деятельности.

- Работа по развитию чувства ритма должна происходить поэтапно с включением всех компонентов (аудиального, визуального, кинестетического): от равномерного повтора на основе темповых различий (от быстрого к умеренному и медленному темпу) к ритму чередования.

- Игры и упражнения должны быть организованы во время занятий по рисованию, лепке, аппликации, во время прогулки, физкультминуток в виде индивидуальной и подгрупповой работы с детьми с нарушением интеллекта.

- Игры и упражнения должны предъявляться по степени увеличения сложности.

- Перед началом игр и упражнений, направленных на развитие чувства ритма у детей с нарушением интеллекта, важно дать словесную инструкцию обязательно в сопровождении с наглядным материалом.

- Следует предъявлять игры и упражнения в совместных действиях, действиях по подражанию; действия по образцу требуют развернутого анализа образца (дефектолог дает рекомендации по виду предъявления игр и упражнений для каждого ребенка).

- В ходе проведения игр и упражнений следует фиксировать в речи сам ход детской деятельности, а затем и полученный результат.

Таким образом, оказывается возможным совместная деятельность учителя-дефектолога и воспитателей по развитию чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, что делает возможным лучшее освоение всех структур ритма как в индивидуальной форме, так и в паре.

Выводы

Экспериментальное изучение основывалось на проведении ряда заданий и упражнений, направленных на выявление уровня развития чувства ритма старших дошкольников, а также на количественном и качественном анализе полученных данных. Использованные задания и упражнения были разработаны с учетом возраста и структуры нарушения участников констатирующего эксперимента.

Анализ полученных данных, проведенный нами по завершении экспериментального изучения, позволил сделать вывод о том, что чувство ритма участников экспериментальной группы имеет спонтанный и ситуативные уровни, в то время как у большинства нормально развивающихся детей выявлен константный уровень. Дошкольники с нарушением интеллекта не тяготеют к ритмично организованной среде, выделяют предложенные ритмы случайно, в основном исполняют предложенные ритмы хаотичным образом, не сохраняя основные структурные компоненты ритма. Таким образом, можно сделать вывод, что со старшими дошкольниками с нарушением интеллекта необходимо проводить целенаправленную и систематическую коррекционно-педагогическую работу по развитию чувства ритма в различных видах деятельности.

Учитывая особенности развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, была разработана модель по развитию чувства ритма детей с нарушением интеллекта в условиях дошкольной группы, включающая три компонента: теоретическое обоснование модели, целевой и содержательный компоненты, деятельностный компонент.

Кроме того, она включала в себя комплекс игр и упражнений, а также методические рекомендации для воспитателей по преемственности содержания работы. В данных рекомендациях представлено планирование для воспитателей, а также памятка для дефектолога и воспитателя по развитию чувства ритма старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Результаты, полученные по итогам проведения контрольного эксперимента, продемонстрировали эффективность комплекса игр и

упражнений, направленных на развитие чувства ритма детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Оценка данных, полученных в ходе контрольного этапа исследования, позволила выявить общую положительную динамику: все дети проявляли интерес к заданиям, у одного ребенка повысились показатели до ситуативного уровня, половина детей экспериментальной группы научились передавать с небольшими отклонениями равнометрично повторяющийся ряд в рисунке с минимальной помощью педагога. Некоторые дети, ранее не воспроизводившие ритм повтора, смогли его воспроизвести на этапе контрольного эксперимента.

Полученные результаты контрольного эксперимента позволяют нам сделать вывод об эффективности комплекса игр и упражнений, направленных на развитие чувства ритма у дошкольников с нарушением интеллекта. Также можно сделать вывод, что представленная в работе модель по развитию чувства ритма в условиях дошкольной группы с включением апробированного комплекса игр и упражнений может быть успешно использована в целях развития чувства ритма у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Литература

1. Александрова Н.Г. Ритмическое воспитание. - М.: Политиздат, 1924. - С. 578.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. - М.: Академия, 2002. - С. 320.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. - М., 2010. - С. 414.
4. Гаврилушкина О.П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: Кн. для воспитателя. - М.: Просвещение, 1985. - С. 72.
5. Генезис сенсорных способностей: Монография / Под ред. Л.А. Венгер. - М.: Педагогика, 1976. - С. 256.
6. Дрень О.Е. Развитие чувства ритма у старших дошкольников в процессе музыкально-игровой деятельности: Дис. ... канд. пед. Наук. - Екатеринбург, 2003.
7. Карпенко В.Н., Тарасова Д.С., Карпенко И.А. Влияние музыкально-ритмических упражнений на общее развитие детей // Вестник науки и творчества. - 2016. - №. 5 (5). - С. 201-205.
8. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. - М.: ВЛАДОС, 2005. - С. 208.

9. Котляр В.Ф. Формирование чувства ритма в изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1975.
10. Лобова А.Ф. Развитие чувства ритма у детей в музыкально-игровой деятельности. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. - С. 168.
11. Медникова Л.С. Развитие пространственно-временной организации деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - СПб., 2004.
12. Медникова Л.С. Развитие чувства ритма у дошкольников с отставанием в умственном развитии: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1995.
13. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. - М.: Музыка, 1972. - С. 384.
14. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - М.: Наука, 2003. - С. 355.
15. Хорошилова Т. Развиваем у детей чувство ритма // Дошкольное воспитание. - 2017. - № 1. - С. 100-104.
16. Ягодинский В.Н. Ритм, ритм, ритм! Этюды хронобиологии. - М.: Знание, 1985. - С. 192.

Автор публикации

Зубрий Иранда Ильинична, магистрант Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия. E-mail: ii_zubrii@mpgu.org.

MODEL OF THE DEVELOPMENT OF THE SENSE OF RHYTHM IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLIGENT IMPAIRMENT

Zubriy I., Master of the Institute of Childhood of the Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: ii_zubrii@mpgu.org.

***Abstract.** The article summarizes the results of a study of the sense of rhythm in older preschoolers with intellectual disabilities, on the basis of a generalization of theoretical and practical data, a structural model of its development is described, which can be implemented in the conditions of interaction between a defectologist teacher and an educator in inclusion.*

***Key words:** sense of rhythm, preschoolers with intellectual disabilities, diagnostic technique, structural model of the development of a sense of rhythm.*

References

1. Aleksandrova N. Rhythmic education. - М.: Politizdat, 1924. - P. 578.
2. Bogoyavlenskaya D. Psychology of creative abilities. - М.: Academy, 2002. - P. 320.

3. Vetlugina N. Musical development of the child. - M., 2010. - P. 414.
4. Gavrilushkina O., Sokolova N. Education and training of mentally retarded preschoolers: Book. for the educator. - M.: Education, 1985. - P. 72.
5. Genesis of sensory abilities: Monograph / Ed. L. Wenger. - M.: Pedagogy, 1976. - P. 256.
6. Dren O. Development of a sense of rhythm in older preschoolers in the process of musical and gaming activities: Dis. ... Cand. ped. Sciences. - Ekb., 2003.
7. Karpenko V., Tarasova D., Karpenko I. The influence of musical-rhythmic exercises on the overall development of children // Bulletin of Science and Creativity. - 2016. - № 5 (5). - P. 201-205.
8. Kataeva A., Strebeleva E. Preschool oligophrenopedagogy. - M.: VLADOS, 2005. - P. 208.
9. Kotlyar V. Formation of a sense of rhythm in visual activity in preschool children: Abstract of the thesis. dis. ... Cand. ped. Sciences. - M., 1975.
10. Lobova, A. Development of a sense of rhythm in children in musical and gaming activities. - Yekaterinburg: Ural. state ped. un-t, 2003. - P. 168.
11. Mednikova L. Development of the spatio-temporal organization of the activities of preschool children with intellectual disabilities: Abstract of the thesis. dis. ... Dr. ped. Sciences. - St. Petersburg, 2004.
12. Mednikova L. Development of a sense of rhythm in preschool children with mental retardation: dis. ... Cand. ped. Sciences. - M., 1995.
13. Nazaikinsky E. On the psychology of musical perception. - M.: Muzyka, 1972. - P. 384.
14. Teplov B. Psychology of musical abilities. - M.: Nauka, 2003. - P. 355.
15. Khoroshilova T. Developing a sense of rhythm in children // Preschool education. - 2017. - № 1. - P. 100-104.
16. Yagodinsky V. Rhythm, rhythm, rhythm! Etudes of Chronobiology. - M.: Knowledge, 1985. - P. 192.

Дата поступления: 02.06.2022.