

Научная статья

УДК 37.042.2

DOI: 10.25683/VOLBI.2024.68.1035

Tatyana Gennadievna Kiseleva

Candidate of Psychology, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Defectology,
Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky
Yaroslavl, Russian Federation
Kisseleva2108@mail.ru

Zhanar Askerbekovna Yerzholova

3rd year Master's student of the Department of Special
(Correctional) Pedagogy and Psychology, field of training
44.04.03 — Special (defectological) education,
Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky
Yaroslavl, Russian Federation
kar-oblpmpk@krg-edu.kz

Татьяна Геннадьевна Киселева

канд. психол. наук, доцент,
декан дефектологического факультета,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского
Ярославль, Российская Федерация
Kisseleva2108@mail.ru

Жанар Аскербековна Ержолова

магистрант 3-го курса кафедры специальной (коррекционной)
педагогике и психологии, направление подготовки
44.04.03 — Специальное (дефектологическое) образование,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского
Ярославль, Российская Федерация
kar-oblpmpk@krg-edu.kz

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВАРИАТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

5.8.1 — Общая педагогика, история педагогики и образования

Аннотация. Инклюзивное образование требует, чтобы в любой образовательной организации были созданы условия для детей с ограниченными возможностями здоровья, в т. ч. для детей с ментальными нарушениями. Сложности в организации образовательного процесса для этой категории детей связаны с тем, что у них существенно отстает речевое развитие, что влияет и на собственно образовательную деятельность, и на повседневное общение в режимных моментах. Сенситивным периодом для развития речи является дошкольный возраст. Именно поэтому в фокусе данного исследования оказались неговорящие дети дошкольного возраста с ментальными нарушениями. В статье представлены результаты двухлетнего формирующего эксперимента, в котором принимали участие дошкольники из Российской Федерации и Республики Казахстан. На первом этапе была проведена диагностика по одним и тем же методикам, направленным на оценку речевого развития. По результатам диагностики и сравнительного анализа удалось выделить факторы, влияющие на речевое развитие, зависящие и не зависящие от национальных языковых осо-

бенностей. Далее была разработана и апробирована единая коррекционно-логопедическая программа по активизации речевой деятельности с использованием разнообразных педагогических технологий: информационно-коммуникационных технологий, моделирования, метода пиктограмм, ароматерапии, арт-терапии, хромотерапии. Диагностика, проведенная по окончании реализации коррекционно-логопедической программы, показала наличие положительной динамики и устойчивых результатов как у российских, так и у казахстанских дошкольников. Полученные результаты позволили сформулировать выводы об эффективности использования в коррекционно-логопедической работе с неговорящими дошкольниками с ментальными нарушениями разнообразных вариативных педагогических технологий.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольники с ментальными нарушениями, неговорящие дети, речевая активность, вариативные педагогические технологии, сенсорное развитие, невербальная коммуникация, метод моделирования, метод пиктограмм, ароматерапия, арт-терапия, хромотерапия

Для цитирования: Киселева Т. Г., Ержолова Ж. А. Использование вариативных педагогических технологий для активизации речевой деятельности у дошкольников с нарушениями интеллекта // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 3(68). С. 320—327. DOI: 10.25683/VOLBI.2024.68.1035.

Original article

USING VARIABLE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES TO ENHANCE SPEECH ACTIVITY IN CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS

5.8.1 — General pedagogy, history of pedagogy and education

Abstract. Inclusive education requires that any educational organization create conditions for children with disabilities, including children with mental disorders. Difficulties in organizing the educational process for this category of children are due to the fact that their speech development is significantly lagging behind,

which affects both the educational activity itself and everyday communication at sensitive moments. The sensitive period for speech development is preschool age. That is why the focus of this study was non-speaking preschool children with mental disorders. The article presents the results of a two-year formative experiment in

which preschoolers from Russia and the Republic of Kazakhstan took part. At the first stage, diagnostics was carried out using the same methods aimed at assessing speech development. According to the results of diagnostics and comparative analysis, it was possible to identify factors affecting speech development, depending and independent of the national characteristics of the language. Further, a unified corrective and speech therapy program was developed and tested to intensify speech activity using a variety of pedagogical technologies: computer technologies, modeling, pictogram method, aromatherapy, art therapy, chromotherapy. Diagnostics carried out at the end of the correctional and speech therapy

program showed the presence of positive dynamics and stable results in both preschoolers from Russia and preschoolers from the Republic of Kazakhstan. The results made it possible to formulate conclusions about the effectiveness of using various variable pedagogical technologies in correctional and speech therapy work with non-speaking preschoolers with mental disorders.

Keywords: inclusive education, preschoolers with mental disorders, non-speaking children, speech activity, variable pedagogical technologies, sensorimotor development, non-verbal communication, modeling method, pictogram method, aromatherapy, art therapy, chromotherapy

For citation: Kiseleva T. G., Yerzholova Zh. A. Using variable pedagogical technologies to enhance speech activity in children with mental disorders. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law.* 2024;3(68):320—327. DOI: 10.25683/VOLBI.2024.68.1035.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена ростом численности детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), среди которых дети с ментальными нарушениями (далее — МН) составляют самую большую нозологическую категорию, поэтому при организации образовательной деятельности потребности этой категории детей должны быть обязательно учтены. С другой стороны, провозглашение принципов инклюзивного образования в России и закрепление их в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» привело к тому, что родители, воспитывающие детей с МН, чаще стали выбирать не специализированные, а массовые детские сады, поэтому дети с МН оказались в одном образовательном пространстве с нормотипичными детьми. Эта ситуация привела к трудностям в организации игровой и коммуникативной деятельности в инклюзивных группах.

Еще одним фактором, обуславливающим актуальность выбранной темы, являются педагогические трудности, которые испытывают учителя во взаимодействии с детьми с МН, что обусловлено особенностями развития этих детей, а именно: нарушенное понимание обращенной речи и инструкций взрослому; недостаточно сформированные навыки диалогической и монологической речи. Следовательно, возникает потребность в поиске эффективных педагогических технологий, которые способствовали бы активизации речевой деятельности у детей с МН. В научном плане эта проблема успешно была решена при организации обучения детей с МН в специализированных детских садах и школах, но по отношению к инклюзивной среде вопрос остается открытым, чем и обусловлена необходимость в разработке данной темы.

Обозначенные выше проблемы и противоречия определили **цель** исследования — теоретическое обоснование и практическая разработка психолого-педагогических условий, обеспечивающих активизацию речевой деятельности у неговорящих детей с нарушением интеллекта посредством вариативных технологий. Цель конкретизировалась в следующих **задачах**:

1. Проанализировать особенности развития речи у детей с нарушением интеллекта.
2. Проанализировать подходы, приемы, технологии, направленные на активизацию речевой деятельности дошкольников
3. Разработать и обосновать психолого-педагогические условия, обеспечивающие активизацию речевой деятельности у неговорящих детей с нарушением интеллекта.

Экспериментально проверить эффективность выделенных условий по активизации речевой деятельности у неговорящих детей с нарушением интеллекта.

Теоретическая значимость выполненного исследования состоит в выделении и обосновании условий активизации речевой деятельности детей с МН, уточнены особенности формирования речи у неговорящих детей с МН; конкретизированы условия использования вариативных педагогических технологий в работе с неговорящими детьми.

Ментальные нарушения представляют собой комплекс стойких, необратимых изменений, обусловленных органическим поражением головного мозга, затрагивающих высшие психические функции, в т. ч. речь. Речь у детей с МН появляется позднее по сравнению с нормой, требует специальных педагогических методов и приемов, но с педагогической точки зрения проблема состоит в том, что даже при комплексном воздействии речь не всегда оказывается сформированной, и у ребенка с МН начинают формироваться вторичные дефекты, касающиеся вопросов коммуникации.

К проблеме исследования, связанной с поиском технологий активизации речевой деятельности у детей с МН, приковано внимание многих исследователей как в России, так и за рубежом. Значительный вклад в исследование недоразвития речи у детей с МН внесли А. К. Аксенова, Р. И. Лалаева, С. Я. Рубинштейн, Е. А. Стребелева и др. Все специалисты в области коррекционной педагогики едины во мнении о том, что ранний и дошкольный возраст являются благоприятными периодами для коррекции речи и вероятность запуска речи у детей с МН в этот период высока; проблема состоит в том, что в дальнейшем вероятность появления речи у детей с МН будет снижаться.

Активизация речевой деятельности тесно связана с желанием ребенка поделиться с другими людьми своими открытиями об окружающем мире. Так, В. Штерн [1] отмечал факт открытия ребенком того, что объекты имеют свои названия, свои имена — именно это открытие, по мнению В. Штерна, стимулирует речевую деятельность, но у детей с МН познавательная и коммуникативная потребности снижены. Эту же мысль разделял и К. Бюлер, подчеркивая, что когда ребенок понимает, что предметы имеют свое название, то он начинает использовать слова не только для обозначения предметов, но и для выражения отношений между объектами и действиями [2]. Эти открытия происходят в определенный чувствительный период между 3 и 4 годами, но если речь идет о детях с МН, то сроки несколько сдвигаются. Не утрачивает своей актуальности тезис Ж. Пиаже [3] о взаимосвязи мышления и речи, следовательно, стимулируя интерес к познанию

окружающего мира, мы можем стимулировать и речевую активность детей с МН. Опираясь на теорию Л. С. Выготского [4], можно говорить о том, что активизация речевой деятельности у детей является не только психологическим, но и социальным процессом, следовательно, для ребенка важна коммуникация со взрослым или сверстником для выражения своих чувств и мыслей. В работе с детьми с МН возникает сложность в организации общения со сверстниками: ребенок с таким же уровнем мышления не всегда его понимает, а нормотипичный сверстник не стремится к установлению контакта и речевому взаимодействию со сверстником с МН, т. к. последний не всегда понимает обращенную речь, не выполняет игровые инструкции, не может объяснить свои желания или действия. В связи с этим роль взрослого во взаимодействии и общении с ребенком с МН приобретает особое значение. Это положение раскрыто в ряде исследований. Например, Э. З. Муртазаева отмечает, что речевые навыки ребенок усваивает в процессе активной деятельности по преобразованию окружающего мира при взаимодействии и направляющей роли взрослого, но в условиях инклюзии ребенку с МН не хватает внимания педагога [5]. В. А. Купчик и В. Э. Болдырева отмечают, понятие «общение» не тождественно понятию «совместная деятельность», и очень важно, чтобы в процессе общения со взрослым ребенок становился то объектом, то субъектом деятельности, что успешно реализуется в специальных коррекционных школах, но затруднено в инклюзивном образовании [6].

В исследованиях, посвященных особенностям детей с МН, отмечен ряд особенностей, характеризующих речевое развитие данной нозологической категории. Так, О. С. Глухоедова рассматривает формирование альтернативной коммуникации и жестовой речи у детей с МН, что может быть учтено при подборе приемов и методов активизации речевой деятельности [7]. К существенным особенностям детей с МН, согласно исследованиям А. В. Алексовой, В. А. Дегальцевой, стоит отнести:

- нарушение познавательной деятельности при сниженной мотивации;
- ограниченный словарный запас;
- проблемы с пониманием обращенной речи;
- невыполнение речью регулирующей функции;
- снижение потребности в речевом общении, неиспользование речи как средства общения [8].

Л. З. Абдразакова дополняет перечень речевыми особенностями детей с МН:

- трудности с формированием монологической и диалогической речи;
- проблемы с формированием письменной речи;
- недоразвитие фонематической, лексической и грамматической сторон речи [9].

Коррекционные задачи в работе с детьми с МН, согласно положению Е. В. Руденского, связаны с формированием предпосылок речевого развития, активизацией сенсомоторных функций; формирование навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками через подражание, в т. ч. на уровне невербального общения [10]. Т. А. Дорофеева и К. Н. Чащина настаивают на том, что первичный дефект, касающийся интеллектуального снижения, определяет всю дальнейшую работу и по коррекции МН, и по активизации речевой деятельности, что может служить предпосылками для формирования словесно-логического мышления [11].

Наблюдения педагогов и психологов показывают тенденцию к снижению речевой активности у всех детей, поэтому

исследователи, например Л. И. Овчарова, рассматривают приемы и способы, которые позволили бы повысить речевую мотивацию, преодолеть речевой негативизм, для детей с МН это актуально вдвойне [12]. Среди педагогических приемов, которые рекомендованы детям для стимулирования речевой активности, в т. ч. и детям с МН, расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна и смешанными специфическими расстройствами психологического развития, А. А. Балякова, О. В. Фролова, Е. Е. Ляско предлагают следующие:

- эмоционально насыщенная среда;
- сенсорная стимуляция, сочетание различных материалов, игр, игрушек, задействующих различные анализаторы;
- использование музыкального, ритмического сопровождения [13].

Одним из педагогических приемов, который используется для активизации речи, являются вариативные педагогические технологии. Вариативность играет важную роль в процессе обучения и развития ребенка с нарушением интеллекта. Разнообразие подходов и методов обучения, учитывающих индивидуальные особенности каждого ребенка, позволяет добиться лучших результатов в коррекционной работе.

Научная новизна состоит в выявлении, обосновании и апробации психолого-педагогических условий, обеспечивающих активизацию речевой деятельности у неговорящих детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством вариативных технологий.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и внедрении в образовательный процесс программы по активизации речевой деятельности у неговорящих детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Данная программа может быть использована в работе педагогов, психологов, логопедов, дефектологов, родителей и других специалистов, занимающихся проблемами речевого и психического развития детей с нарушениями интеллекта.

Основная часть

Методология. Исследование включало три этапа: диагностическое обследование речевого развития детей с МН; формирующий эксперимент по запуску и активизации речи у дошкольников с МН с использованием вариативных педагогических технологий; сравнительный анализ и оценка эффективности разработанной программы по активизации речевой деятельности неговорящих детей с МН посредством вариативных технологий.

С целью обеспечения достоверности эксперимента при комплектовании контрольной и экспериментальной группы были учтены следующие факторы:

- репрезентативность, т. е. уровень речевого развития должен быть приблизительно одинаковым;
 - валидность и надежность используемых методов;
 - математическая и статистическая обоснованность.
- Выявление уровня развития речи у неговорящих детей с МН определялось по следующим критериям:
- импрессивная речь;
 - сенсомоторное развитие;
 - невербальная коммуникация.

Уровень сформированности импрессивной речи оценивался по пониманию речи. Уровень сформированности сенсомоторного развития оценивался по моторным навыкам. Уровень сформированности невербальной коммуникации оценивался по эмоциональному состоянию. Для обследования речевого развития детей были использованы следующие методики:

– упражнения «Возьми, положи, брось», «Покатай мишку» [14] для оценки понимания речи;

– упражнения на воспроизведение оральных поз [15]; «Проба Н. И. Озерецкого», упражнение «Мишка спрятался» [14] для оценки сенсомоторного развития;

– «Маски эмоций» [16] для оценки уровня невербальной коммуникации.

Все показатели оценивались по трехбалльной шкале.

Рассмотрев различные версии вариативных технологий, для целей данного эмпирического исследования были выбраны наглядное моделирование, информационно-коммуникационные технологии, хромотерапия, арт-терапия, ароматерапия, игровые методы.

Результаты исследования и их интерпретация. Исследование проводилось в России (Ярославская область) и Казахстане (Карагандинская область). В нем приняли участие 56 детей в возрасте 6–7 лет с МН легкой степени. Сравнительный анализ речевого развития дошкольников представлен в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ речевого развития неговорящих дошкольников с нарушением интеллекта

Выборка	Понимание речи (Хср.)	Сенсомоторное развитие (Хср.)	Невербальная коммуникация (Хср.)
Российская	1,98	1,39	1,34
Казахстанская	1,73	1,27	1,88
Сводная	1,86	1,33	1,60

Все показатели речевого развития у детей в обеих группах оказались на уровне ниже среднего, в т. ч. и понимание. С нашей точки зрения, это очень важный компонент речевого развития, т. к. от понимания инструкции, требований к ребенку со стороны взрослого будет во многом зависеть эффективность коррекционно-логопедической работы. Для развития и формирования этого компонента речи целесообразно взрослому проговаривать и комментировать любые свои действия, а в ходе совместной деятельности с ребенком — проговаривать и комментировать действия ребенка. В качестве коррекционных заданий можно предложить вербальные инструкции, которые сопровождаются визуальными подсказками, дозированной помощью со стороны взрослого при возникновении затруднений у ребенка.

Наиболее проблемной областью является сенсомоторное развитие. Известно, что уровень развития речи детей напрямую зависит от сформированности мелкой и артикуляционной моторики. Если развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие. Доказано, что движения пальцев рук стимулируют развитие центральной нервной системы и ускоряют развитие речи ребенка. Низкие результаты диагностики убедительно доказывают это. У детей обеих групп выявлена неуверенность в движениях, вялость, слабость, потеря направления движений, отсутствие согласованности, хаотичность, нецеленаправленность, неловкость двигательных реакций. Всё это характерно как для общей моторики, так и для мелкой. Особые затруднения вызывают движения артикуляционного аппарата: дифференциация, объем, быстрота, плавность

включения в движение, переключение с одного движения на другое, застревание на предыдущем движении. В некоторых случаях артикуляционные задания оказались недоступными детям даже при предъявлении по образцу. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленного коррекционного воздействия на общую, мелкую и артикуляционную моторику детей, от которой во многом зависит и результат развития речи.

Результаты диагностики невербальной коммуникации детей свидетельствуют о том, что развитие эмоциональной сферы, безусловно, зависит от состояния интеллектуального развития ребенка. В целом по выборке наблюдается недостаточная дифференцированность эмоциональных реакций, их амбивалентность, примитивность, неадекватность, незрелость. Понимание собственных эмоциональных состояний детьми и умение внешне выразить личные переживания, а также понимание эмоциональных состояний окружающих людей резко затруднено. Большинство детей не умеет правильно воспринимать, понимать и выражать эмоции и эмоциональные состояния, слабо дифференцируют эмоции, не умеют жестами, мимикой и позой изобразить данное эмоциональное состояние, не умеют передавать интонации и различные оттенки мелодики речи. Несомненно, все эти особенности требуют проведения коррекционной работы по развитию невербальных компонентов коммуникации.

Статистическая проверка достоверности отличий между национальными группами детей по критерию Манна — Уитни показала отсутствие достоверных отличий в понимании речи и уровню сенсомоторного развития, что указывает на тот факт, что характер интеллектуальных нарушений однонаправленно влияет на особенности речевой деятельности и не зависит от осваиваемого языка. Достоверные отличия ($p = 0,05$) обнаружены в отношении уровня невербальных коммуникативных навыков: казахстанские дошкольники, не владея вербальными средствами, более активно и более адекватно используют невербальные средства. Мы связываем эту особенность с методикой дошкольного воспитания в Республике Казахстан, которая в качестве обязательного компонента включает фольклор, национальные песни и танцы, которые сопровождаются соответствующими движениями и действиями, передающими смысл действия героя. Как следствие такой методики воспитания, неговорящий дошкольник с МН оказывается в состоянии перенести эти же навыки и в ситуацию повседневного общения, компенсируя отсутствие речи.

Итак, обобщая результаты данного этапа исследования, можно констатировать, что диагностика позволила уточнить особенности развития речи у неговорящих детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта: речь отсутствует или наблюдаются ее элементы, дети пользуются лепетными словами, звукоподражаниями или искаженными формами слов; обнаружено наличие нескольких простых звуков, плохо артикулируемых в речи. Это подтверждает необходимость проведения коррекционно-логопедической работы с неговорящими детьми с нарушением интеллекта с использованием вариативных технологий.

Результаты формирующего эксперимента. Коррекционная работа была направлена на активизацию речевой деятельности у неговорящих детей с нарушением интеллекта. Достижению заявленной цели способствовали следующие условия, которые были реализованы в процессе работы:

– дифференцированный подход с учетом структуры и степени нарушений и индивидуальных особенностей ребенка,

- поэтапность коррекционно-логопедической работы,
- применение вариативных технологий.

Содержание коррекционной программы включало следующие разделы:

1. Развитие понимания речи.
2. Развитие фонематического слуха.
3. Развитие артикуляционного аппарата.
4. Обогащение словарного запаса.
5. Формирование морфологической стороны речи.
6. Формирование грамматического строя речи.

Проиллюстрируем использование вариативных технологий на одном из этапов работы. На начальном этапе работа была нацелена:

- на развитие понимания речи; преодоление речевого негативизма через развитие речевой активности, мотивации к общению;

- развитие речевого звукоподражания;

- формирование первичного словаря, обеспечивающего минимальное общение;

- переход от отдельных слов к элементарным словосочетаниям и отдельным фразам.

В процессе работы дети учились понимать и усваивать названия предметов, действий, признаков, качеств, словесных просьб, вопросов; постепенно формировались предметная отнесенность слова и его обобщенное значение. Работа по усвоению лексики и грамматического строя тесным образом связана с развитием слухового восприятия. Усвоение новых слов, грамматических форм и связей для неговорящего ребенка с нарушением интеллекта без навыка различения на слух звуковых и слоговых элементов слова, их порядка и последовательности является мало доступным. Для решения этой задачи было использовано наглядное моделирование. В коррекционно-развивающем процессе применялись разные виды моделей: предметные; предметно-схематические модели; графические модели (схемы). Введение наглядных моделей в процесс коррекционно-логопедической работы позволило целенаправленно развивать импрессивную речь, обогащать активную лексику, в ходе звукового анализа использовать модели звука (согласный, гласный, твердый, мягкий, глухой, звонкий), слова (определенный символ, с помощью которого обозначается начало, середина и конец), использовались различные схемы, мнемотаблицы, знаки, символы.

На этом же этапе мы применили метод «пиктограмм» или картинок-символов, использование которого способствовало накоплению тематического словаря и формированию фразовой речи. Слова группировались по темам, – в которых отрабатывались наиболее часто употребляемые слова, затем из них составлялись фразы, необходимые для повседневного общения, что позволило расширить компенсаторные возможности и повысить эффективность коррекционной работы. Использование знаково-жестовой системы способствовало растормаживанию устной речи, благодаря включению трех каналов восприятия — зрительного, слухового и тактильного. При помощи метода пиктограмм стимулировали процесс собственных конструктивно-речевых возможностей детей, особенно в разговорной речи; таким образом, создавались предпосылки для более успешного коммуникативного общения с окружающими. Для этого предлагались задания, отражающие потребности ребенка: найди карточку, где это отражено; самостоятельное конструирование предложений с помощью картинок, отражающих желание ребенка.

Применяемые нами технологии были дополнены информационно-коммуникационными технологиями, использование которых было ориентировано на ведущую деятельность ребенка — игру: все задания носили игровой, занимательный характер, не превышали доступный уровень сложности; в работе на компьютере соблюдались санитарно-гигиенические нормы и правила. Использование компьютера в работе с детьми стало дополнительным стимулом для развития мелкой моторики, зрительно-моторной координации.

Вариативность технологий обеспечивалась сочетанием методов, направленных на коррекцию познавательной и эмоциональной сфер, активацию как правого, так и левого полушарий. В частности, на занятиях использовались элементы ароматерапии, что позволило нормализовать мышечный тонус, повысить работоспособность, настроение. Так, применение масла лимона, обладающего тонизирующим воздействием, улучшало настроение детей, у них пропадало ощущение усталости, дети хотели заниматься. Для повышения интеллектуальной работоспособности использовались розмарин, шалфей, лаванда и масло чайного дерева.

Было замечено, что на коррекционно-развивающих занятиях благотворно действовала на детей хромотерапия. Так, в зависимости от состояния ребенка создавался цветовой фон освещения (на светильник наклеивали шифоновый шарф определенного цвета, который не затемняет, а создает мягкий свет, определенной цветовой гаммы). Применяемая нами технологическая вариативность предполагала включение арт-терапии — совокупности методик, построенных на применении различных видов искусства. Нами использовались приемы кляксографии, пальчиковой живописи, рисование мягкой бумагой, рисование тычком жесткой полусухой кистью; рисование на стекле и др., что стимулировало моторику, было направлено на развитие пространственной ориентации.

Неговорящим детям с нарушением интеллекта из-за сниженной мотивации часто было неинтересно рассматривать картинки, поэтому каждое занятие было насыщено игровыми приемами или имело игровой сюжет. Используемые игровые методы были направлены на формирование механизмов речевой деятельности, ее мотивационно-побудительного, сенсомоторного уровней. Нами максимально использовались «говорящие» игрушки и пособия. Игровая форма занятия предусматривала «визит» гостя — игрушка или герой любимого детьми мультфильма/сказки, которому ребенок показывает то, чему он сам научился. Сюжеты не ограничивались только «визитами гостей»; детям предлагалось спасти игрушки, научить чему-то новому, выучить какие-либо движения вместе и пр. На протяжении развивающего «игрового сеанса» проводилась работа на формирование невербальной формы коммуникации (фиксирование взгляда на говорящем, использование жеста), побуждение к сопряженному, отраженному и произвольному звукоподражанию и расширение пассивного словаря.

Используя игровые методы, методы наглядного моделирования, пиктограмм и пр., была выстроена работа по ознакомлению с основными эмоциональными состояниями и способами их выражения через мимику, жесты, позу; развитию и укреплению мышечного аппарата, участвующего в воспроизведении мимических, жестовых, пантомимических движений; закреплению выразительных движений в этюдах и игровой деятельности; перенос неречевых способов общения в самостоятельную коммуникативную деятельность. Перечисленные методы и приемы сочетались между

собой, применялись по принципу «от простого к сложному» с учетом индивидуальных особенностей детей, т. е. с применением дифференцированного подхода. Особенностью дифференцированного подхода в работе стало определение круга интересов детей, поддержание мотивации к участию в коррекционном процессе, эмоциональное вовлечение.

Весь коррекционно-логопедический процесс был направлен на развитие исследуемых показателей и критериев, а именно на развитие импрессивной речи, сенсомоторного развития и невербальной коммуникации и построен на общедидактических и специальных принципах: систематичность проведения занятий, их организация с учетом принципа «от простого к сложному»; опора на разные модальности (зрительную, слуховую, тактильную и т. д.); опора на разные виды деятельности ребенка, их индивиду-

альные особенности; постоянная смена видов деятельности в течение занятия; вариативность наглядного и дидактического материала, методов и приемов и др. Таким образом, нами были созданы следующие психолого-педагогические условия для активизации речевой деятельности детей:

- дифференцированный подход с учетом структуры и степени нарушений и индивидуальных особенностей ребенка,
- поэтапность коррекционно-логопедической работы,
- применение вариативных технологий.

Оценка результативности коррекционной работы. Коррекционная программа реализовывалась в течение 2 лет как в Российской Федерации, так и в Республике Казахстан, в конце программы была проведена диагностика по тем же методикам для оценки ее эффективности. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнительные данные результатов до и после формирующего эксперимента по формированию речевой активности у дошкольников с ментальными нарушениями

Выборка	Понимание речи (Хср.)			Сенсомоторное развитие (Хср.)			Невербальная коммуникация (Хср.)		
	до	после	<i>W</i> -Уилкоксона, <i>p</i>	до	после	<i>W</i> -Уилкоксона, <i>p</i>	до	после	<i>W</i> -Уилкоксона, <i>p</i>
Российская	1,98	2,21	<i>W</i> = 623 <i>p</i> = 0,05	1,39	1,95	<i>W</i> = 231 <i>p</i> = 0,05	1,34	1,70	<i>W</i> = 439 <i>p</i> = 0,1
Казахстанская	1,73	2,09	<i>W</i> = 438 <i>p</i> = 0,1	1,07	1,91	<i>W</i> = 210 <i>p</i> = 0,05	1,88	2,14	<i>W</i> = 654 <i>p</i> = 0,05
Сводная	1,86	2,15	<i>W</i> = 651 <i>p</i> = 0,05	1,33	1,93	<i>W</i> = 222 <i>p</i> = 0,05	1,6	1,93	<i>W</i> = 442 <i>p</i> = 0,1

Примечание: выделены достоверные отличия.

Анализ динамики изменений результатов показал, что при реализации идентичных психолого-педагогических условий позитивная динамика в обеих национальных группах наблюдается в области сенсомоторного развития, что указывает на инвариантность и универсальность использованных для этой цели методов. В понимании обращенной речи изменения минимальные: в группе российских детей они статистически не значимы, в группе казахстанских детей улучшения можно считать достоверными, но на уровне значимости $p = 0,1$. Этот факт мы тоже склонны рассматривать как инвариантный, не имеющий привязки к национальному языку и в большей мере обусловленный характером нарушений и степенью тяжести ментального дефекта. Включение в коррекционно-логопедическую работу национального языкового материала, фольклора, культурных традиций позволило несколько повысить уровень невербальной коммуникации у русскоязычной выборки на уровне значимости $p = 0,1$, тогда как в казахской выборке достоверных изменений не произошло. Возможно, это связано с тем, что изначально логопедическая работа с этими детьми велась на материале национальной культуры, особенно при освоении средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

В целом, результаты формирующего эксперимента позволяют сделать вывод о том, что создание специальных психолого-педагогических условий, таких как:

- дифференцированный подход с учетом структуры и степени нарушений и индивидуальных особенностей ребенка,
- поэтапность коррекционно-логопедической работы,
- применение вариативных технологий, —
- способствуют развитию речи как средству общения, успешному процессу активизации речевой деятельности у неговорящих детей с нарушением интеллекта.

Выводы и заключение

Все поставленные задачи исследования были решены. Работа по реализации первой задачи включала изучение литературы, анализ которой позволил выявить следующие особенности речи детей с МН:

- недоразвитие всех сторон речи (фонетико-фонематической, лексической, грамматической, связной речи);
- недоразвитие общей и речевой моторики;
- снижение потребности в речевом общении, устная речь не используется как средство общения;
- бедность и ограниченность словарного запаса, сложности в формировании активного словарного запаса;
- ситуативность, односложность, алогичность речи.

Реализация второй задачи позволила определить организационные аспекты, структуру, направления коррекционно-педагогической работы, а также логопедические технологии по активизации речевой деятельности у неговорящих детей старшего дошкольного возраста с МН. Оценка развития речи неговорящих детей с нарушением интеллекта, выполненная по трем показателям, а именно: импрессивная речь, сенсомоторное развитие, невербальная коммуникация, — показала, что низкий уровень развития речи не зависит от национального языка и в большей степени зависит от характера и степени тяжести нарушений, что позволяет интегрировать и использовать опыт коллег из других стран для повышения эффективности коррекционной работы.

Реализация третьей задачи была связана с разработкой и обоснованием психолого-педагогических условий, обеспечивающих активизацию речевой деятельности у неговорящих детей с нарушением интеллекта. Дети этой группы в рамках коррекционно-логопедической работы требуют создания специальных психолого-педагогических условий, которыми выступают следующие:

– дифференцированный подход должен быть построен на основе структуры нарушения;

– коррекционно-логопедическую работу необходимо проводить поэтапно, развивая все компоненты речемыслительной деятельности;

– на разных этапах обучения следует применять вариативные технологии активизации и развития речи с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Нами была разработана программа активизации речевой деятельности у неговорящих детей с нарушением интеллекта посредством вариативных технологий, в которой особое внимание уделяется комплексному воздействию на все компоненты речи; выбору эффективных методов и приемов; повторяемости предъявляемого дидактического материала и постепенному усложнению.

На этапе реализации четвертой задачи была экспериментально проверена эффективность психолого-педагогических условий по активизации речевой деятельности у неговорящих детей с МН, была апробирована коррекционно-логопедическая программа и экспериментально доказана ее эффективность. Программа содержит шесть разделов, которые соответствуют направлениям развития речи у неговорящих детей с МН. Специалисты и родители могут использовать задания, игры и игровые упражнения, которые подобраны в соответствии с характером нарушения речевой деятельности детей с нарушением интеллекта. Статистически было доказано, что внедрение в коррекци-

онно-педагогический процесс данной программы оказывает положительное влияние на речевое развитие детей.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сформулировать следующие **рекомендации**. Особое внимание в коррекционно-логопедической работе с детьми с ментальными нарушениями необходимо уделять комплексному воздействию на все компоненты речи, выбору эффективных методов и приемов, повторяемости предъявляемого дидактического материала и постепенному усложнению. Поурочное и поэтапное предъявление речевого материала повышает результативность логопедической работы за счет мотивированности речевой деятельности. Более высокие и устойчивые результаты в работе с детьми с ментальными нарушениями можно получить, если в структуру традиционных логопедических занятий по активизации речи включать такие приемы, как наглядное моделирование, игровые методы, метод пиктограмм, информационно-коммуникационные технологии, хромотерапию, арт-терапию и ароматерапию.

Несмотря на позитивные результаты исследования, проблема речевых расстройств всегда остается актуальной, поскольку связана с интеллектуальным развитием, с успешностью в учебной деятельности, с развитием личности, с социализацией и интеграцией детей с нарушением интеллекта в общество и образовательную среду, поэтому поиск эффективных приемов, методов и технологий будет продолжен, в т. ч. благодаря интеграции усилий логопедов и дефектологов из разных стран.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. СПб. : Союз, 2005. 124 с.
2. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. М. : Букинист, 2005. 528 с.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М. : Педагогика-Пресс, 2014. 526 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Эксмо, 2023. 544 с.
5. Муртазаева Э. З. Влияние особенностей коммуникативной функции речи на социальную адаптацию умственно отсталых младших школьников // Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. 2021. № 7(11). С. 111—116.
6. Купчик В. А., Болдырева В. Э. Развитие коммуникативных навыков учащихся специальных (коррекционных) школ на уроках социально-бытовой ориентировки // Образование России и актуальные вопросы современной науки : сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конф. Пенза : Пенз. гос. аграр. ун-т, 2019. Ч. 1. С. 146—148.
7. Глухоедова О. С. Жестовая система для активизации речи у неговорящих детей. М. : Изд-во Ольги Кузнецовой, 2023. 60 с.
8. Алексова А. В., Дегальцева В. А. Особенности личности умственно отсталых детей // Вестник современных исследований. 2019. № 1.6(28). С. 26—27.
9. Абдразакова Л. З. Развитие речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями // Вопросы науки и образования. 2020. № 38(122). С. 41—45.
10. Руденский Е. В. Психология отклоняющегося развития. М. : Юрайт, 2020. 392 с.
11. Дорофеева Т. А., Чашина К. Н. Особенности словесно-логического мышления у умственно отсталых детей // Меридиан. 2021. № 1(54). URL: <https://meridian-journal.ru/site/article16af/> (дата обращения: 22.06.2024).
12. Овчарова Л. И. Роль информационно-коммуникационных технологий в процессе воспитательной работы с учащимися с умственной отсталостью // Вопросы педагогики. 2023. № 11-1. С. 47—48.
13. Балякова А. А., Фролова О. В., Ляксо Е. Е. Диагностика нарушений устной речи: анализ речи детей 4—7 лет с расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна, умственной отсталостью и смешанными специфическими расстройствами психологического развития // Специальное образование и социокультурная интеграция — 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии : сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. Саратов : Саратовский источник, 2019. С. 29—36.
14. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М. : БУК-МАСТЕР, 2010. 191 с.
15. Визель Т. Г. Функциональные взаимодействия и вопросы мозговой организации речи // Современная дефектология: междисциплинарный подход к теоретическим проблемам нарушений развития у детей : сб. материалов IV Междунар. науч. конф. М. : Моск. ин-т психоанализа, 2022. С. 12—19.
16. Гордеева О. В. Исследования продолжительности эмоций в западной психологии: сколько «живет» радость? (окончание) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 230—245. DOI: 10.11621/vsp.2019.01.230.

REFERENCES

1. Stern W. Mental giftedness: Psychological methods for testing mental giftedness in their application to school-age children. Saint Petersburg, Soyuz, 2005. 124 p. (In Russ.)
2. Buhler K. Theory of language. Representative function of language. Moscow, Bukinist, 2005. 528 p. (In Russ.)
3. Piaget J. Child speech and thinking. Moscow, Pedagogika-Press, 2014. 526 p. (In Russ.)
4. Vygotsky L. S. Thinking and speech. Moscow, Eksmo, 2023. 544 p. (In Russ.)
5. Murtazaeva E. Z. Influence of the peculiarities of the communicative function of speech on the social adaptation of mentally retarded primary school children. *Put` v pedagogicheskuyu nauku: problemy i resheniya*. 2021;7(11):111—116. (In Russ.)
6. Kupchik V. A., Boldyreva V. E. Development of communication skills at the lessons of social and domestic orientation. *Obrazovanie Rossii i actual'nye voprosy sovremennoi nauki = Education of Russia and current issues of modern science. Collection of articles of the II all-Russian scientific and practical conference*. Penza, Penza State Agrarian University publ., 2019;1:146—148. (In Russ.)
7. Glukhoedova O. S. Gesture system for activating speech in non-speaking children. Moscow, Olga Kuznetsova publ., 2023. 60 p. (In Russ.)
8. Aleksova A. V., Degaltseva V. A. Personality traits of mentally retarded children. *Vestnik sovremennykh issledovaniy*. 2019;1.6(28):26—27. (In Russ.)
9. Abdrazakova L. Z. Development of speech communication in preschool children with intellectual disabilities. *Voprosy nauki i obrazovaniya*. 2020;38(122):41—45. (In Russ.)
10. Rudensky E. V. Psychology of deviant development. Moscow, Yurait, 2020. 392 p. (In Russ.)
11. Dorofeeva T. A., Chashchina K. N. Features of verbal and logical thinking in mentally retarded children. *Meridian*. 2021;1(54). (In Russ.) URL: <https://meridian-journal.ru/site/article16af/> (accessed: 22.06.2024).
12. Ovcharova L. I. The role of information and communication technologies in the process of educational work with students with mental retardation. *Voprosy pedagogiki*. 2023;11-1:47—48. (In Russ.)
13. Balyakova A. A., Frolova O. V., Lyakso E. E. Diagnostic of speech disorders: analysis of speech in 4-7 year-old children with autism spectrum disorders, down syndrome, intellectual disabilities, and mixed specific developmental disorders. *Spetsial'noe obrazovanie i sotsiokul'turnaya integratsiya — 2019: formirovanie kommunikativno-rechevoi kompetentsii v usloviyakh inklyuzii = Special education and socio-cultural integration - 2019: formation of communication and speech competence in conditions of inclusion. Collection of scientific articles based on the materials of the international scientific and practical conference*. Saratov, Saratovskii istochnik, 2019:29—36. (In Russ.)
14. Kataeva A. A., Strebeleva E. A. Didactic games and exercises in teaching mentally retarded preschoolers. Moscow, BUK-MASTER, 2010. 191 p. (In Russ.)
15. Vizel T. G. Functional interactions and questions of the brain organization of speech. *Sovremennaya defektologiya: mezhdistsiplinarnyi podkhod k teoreticheskim problemam narushenii razvitiya u detei = Modern defectology: an interdisciplinary approach to theoretical problems of developmental disorders in children. Collection of materials of the IV international scientific conference*. Moscow, Moscow Institute of Psychoanalysis publ., 2022:12—19. (In Russ.)
16. Gordeeva O. V. Studies of the duration of emotions in western psychology: how long does joy “live”? *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Lomonosov Psychology Journal*. 2019;1:230—245. (In Russ.) DOI: 10.11621/vsp.2019.01.230

Статья поступила в редакцию 07.05.2024; одобрена после рецензирования 11.06.2024; принята к публикации 25.06.2024.
The article was submitted 07.05.2024; approved after reviewing 11.06.2024; accepted for publication 25.06.2024.