

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**БУ ВО ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМ. В. М. ШУКШИНА
ФГБОУ ВО «АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**



**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
II Всероссийской студенческой
научно-практической конференции
«СТУДЕНЧЕСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ»**

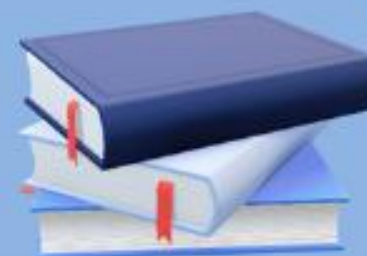


Том 2

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
БУ ВО ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМ. В. М. ШУКШИНА
ФГБОУ ВО «АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»



**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
II Всероссийской студенческой
научно-практической конференции
«СТУДЕНЧЕСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ЧТЕНИЯ»**



Том 2

г. Донецк
2026 г.

ТОМ 2

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ II Всероссийской студенческой научно-практической конференции
«СТУДЕНЧЕСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ»

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМЕНИ В.М. ШУКШИНА
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

II Всероссийская студенческая научно-практическая конференция

Материалы
конференции

Студенческие педагогические чтения

Том 2

г. Д о н е ц к
2 6 марта 2 0 2 6 г.

Д о н е ц к
И з д а т е л ь с т в о
Д о н Г У
2 0 2 6

ББК Ч30Я431
УДК 37 (062.552)
С88

Рекомендовано к изданию Ученым советом ФГБОУ ВО «ДонГУ»
(протокол № 4 от 6 апреля 2026 г.)

Редакционная коллегия:

А.В. Белый, И.А. Кудрейко (главный редактор), Е.Ю. Чумакова (отв. секретарь),
В.А. Метусова, Т.С. Ручица

Рецензенты:

Чернышев Д.А., д-р пед. н., доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк.

Стефаненко П.В., д-р пед.н., проф., профессор кафедры гуманитарных дисциплин ФГКОУ ВО «Донецкий институт ГПС МЧС России», г. Донецк.

Студенческие педагогические чтения: Материалы II Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Донецк, 26 марта 2026 г.). – Том 2 / под общей редакцией И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2026. – 291 с.

Ответственность за содержание статей, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы статей.

Во второй том материалов II Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Студенческие педагогические чтения» вошли исследования по актуальным вопросам дефектологического образования. Публикуемые материалы освещают широкое поле актуальных проблем в системе специального образования: теоретические и практические аспекты обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями; современные требования и подходы коррекционно-воспитательной работы в процессе организации деятельности обучающихся с ОВЗ; применение инновационных технологии обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях.

Результаты исследований могут представлять интерес и быть полезны для преподавателей, аспирантов, студентов, специалистов системы специального и инклюзивного образования, а также для широкого круга читателей, решающих практические и теоретические задачи образования.

ББК Ч30Я431
УДК 37 (062.552)

© Коллектив авторов, 2026
© Донецкий государственный университет, 2026

Программный комитет конференции

Председатель: Белый А. В., к. хим. н., доцент, проректор ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк, РФ)

Заместитель председателя:

Кудрейко И.А., к. филол. н., доцент, директор института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк, РФ).

Члены программного комитета:

Ахаян А.А., д-р пед. н., проф. кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, РФ).

Ахметзадина З.Р., к. филол. н., доцент, зам. декана по научной работе педагогического факультета Сибайский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», (г. Сибай, Республика Башкортостан, РФ).

Вайндорф-Сысоева М.Е., д-р пед. н., доцент, проф. кафедры технологии и профессионального обучения ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, РФ).

Гаврутенко Т.В., к. пед. н., доцент, директор Бийского филиала им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, РФ).

Евсеева Е.Г., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры высшей математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк, ДНР, РФ).

Колыванова Л.А., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры биологии, экологии и методики обучения ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, РФ).

Косенок С.М., д-р пед. н., профессор, ректор БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет» (г. Сургут, РФ).

Кирьякова А.В., д-р пед. н., профессор, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, РФ).

Муллер О.Ю., к. пед. н., директор Института профессионального образования коренных народов Югры, доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования Института гуманитарного образования и спорта, Сургутский государственный университет (г. Сургут, РФ).

Манузина Е.Б., к. пед. н., доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии Бийского филиала им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский

государственный педагогический университет (г. Бийск, РФ).

Неволина В.В., д-р пед. н., доцент, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики ГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, РФ).

Норина Е.Э., к. пед. н., доцент кафедры педагогики и психологии Бийского филиала им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, РФ).

Попова Л.В., д-р пед. н., доцент, ведущий научный сотрудник и руководитель группы образовательных и экскурсионных программ Музея Землеведения ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва, РФ).

Скафа Е.И., д-р пед. н., профессор, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, ДНР, РФ).

Серёжникова Р.К., д-р. п. н., профессор, профессор кафедры педагогики, ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево, РФ).

Супрун В.И., д-р. филол. н., профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Волгоградский социально-педагогический университет» (г. Волгоград, РФ).

Тагильцева Н.Г., д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург, РФ).

Чернышев Д.А., д-р пед. н., доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Чжан Тинтин, к. пед. н. (PhD), доцент, профессор Чанчуньского гуманитарного университета (КНР).

Секция 3.

Теоретические и методологические аспекты обучения детей с особыми образовательными потребностями

УДК 373.2.015.3:159.953.3-056.264

О РАЗВИТИИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ И ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Абрашкин Д.А.

*Научный руководитель: Петруня О.М., канд. мед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, Российская Федерация
Solarpower13@yandex.ru*

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема, связанная с тем, что современный образ жизни и активное использование цифровых устройств изменяют баланс сенсорной нагрузки у детей дошкольного возраста: усиливается зрительная модальность и снижается уровень слухового восприятия. В связи с этим возможно недостаточное развитие слухоречевой и зрительной памяти, что может отрицательно сказаться на формировании речи, фонематических процессов, зрительного восприятия и предпосылок к обучению грамоте. Это требует особого внимания логопедов и педагогов к развитию слухового и фонематического восприятия, слухоречевой памяти, а также зрительного анализа, синтеза и зрительной памяти в коррекционно-педагогической работе.

Ключевые слова: слухоречевая память, зрительная память, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

Введение Проблема развития познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста занимает одно из центральных мест в логопедии и дошкольной педагогике. Особое значение она получает при работе с детьми, у которых есть общее недоразвитие речи III уровня. Эта категория детей отличается наличием развернутой фразовой речи с выраженными нарушениями грамматического строя, фонематических процессов и связной речи. Вместе с этим у них часто выявляются особенности развития высших психических функций – слухоречевой и зрительной памяти. Недостаточная сформированность этих видов памяти негативно влияет на усвоение речевого материала, формирование предпосылок к обучению грамоте и общую готовность к школьному обучению.

Слухоречевая память представляет собой возможность воспринимать, удерживать и воспроизводить речевую информацию. Она обеспечивает

запоминание звуковых рядов, слов, предложений, инструкций, текстов, что и есть основа полноценного речевого развития. Зрительная память, в свою очередь, связана с хранением и воспроизведением визуальных образов, последовательностей предметов и графических символов. В старшем дошкольном возрасте оба вида памяти активно развиваются и становятся более осознанными. Однако у детей с ОНР III уровня этот процесс может быть замедлен и проходить неравномерно.

Современные научные работы убедительно показывают глубокую связь между развитием речи и когнитивными способностями. Когда у ребенка ограничен словарный запас, не сформированы грамматические структуры и нарушено фонематическое восприятие, это напрямую препятствует осмысленному запоминанию. Как следствие, дети сталкиваются с проблемами при пересказе, заучивании наизусть и следовании сложным инструкциям. Аналогично, если зрительный анализ и синтез развиты недостаточно, это отрицательно сказывается на зрительной памяти, что выражается в трудностях с запоминанием последовательностей картинок, узнаванием образов и пространственной ориентацией.

Целью данной работы является теоретическое обоснование необходимости целенаправленного развития слухоречевой и зрительной памяти у старших дошкольников с ОНР III уровня и разработать основные направления коррекционной работы. Для этого мы рассмотрим специфику проявления этих видов памяти у данной категории детей, оценим их влияние на речевое развитие и выявим наиболее эффективные коррекционные подходы.

В организме человека функционируют механизмы сенсорной интеграции – получения информации от рецепторов всех органов чувств, их распознавание и объединение для целенаправленной деятельности. Сенсорная интеграция – это одна из главных составляющих полноценного развития детей [6]. Эффективность сенсорной интеграции во многом определяется состоянием познавательных процессов, среди которых особое место занимает память.

Память – это сложный психический процесс, основанный на сохранении, накоплении и воспроизведении информации. Она неразрывно связана с другими психическими функциями: ни одна из них не существует без памяти, и наоборот. Как отмечал И. М. Сеченов, без способности к запоминанию, ощущения и восприятия мгновенно бы рассеивались, оставляя человека в состоянии абсолютной неопытности, подобно новорожденному [7].

Многие ученые полагают, что память – это не просто один из многих мыслительных процессов, а нечто особенное. Они видят ее как связующее звено, которое помогает всем нашим умственным способностям работать вместе и обеспечивает плавный переход от одного психического состояния к другому [1,2].

Разнообразие форм памяти демонстрирует неравномерность своего становления, коррелируя с различными уровнями развития когнитивных процессов. По мере своего совершенствования, память переходит на более высокие уровни сознания, приближаясь к мышлению и интегрируясь с речевыми механизмами [1].

Память не может развиваться изолированно от речи. Напротив, закономерности и особенности её развития тесно связаны с развитием речевых навыков. Именно благодаря появлению речи у детей формируется осмысленное запоминание. Этот процесс совершенствуется по мере того, как ребёнок овладевает речью и накапливает жизненный опыт [4].

Слуховая память – это способность нашего мозга запоминать звуки, как не связанные с речью, так и саму речь. Она является неотъемлемой частью образной памяти и тесно связана с работой нашего слуха. Слухоречевая память – это основа для обучения и приобретения знаний. Она позволяет нам эффективно усваивать информацию, формировать умения и навыки. Люди с хорошей слухоречевой памятью легко и точно запоминают содержание текстов и логику рассуждений [3].

Современные исследования подчеркивают исключительную роль слухоречевой памяти. Эта функция формируется в процессе жизни, будучи социально обусловленной и опосредованной речью. Ее развитие неразрывно связано с другими психическими процессами и претерпевает изменения на разных этапах возрастного развития. Без адекватного функционирования слухоречевой памяти невозможно гармоничное развитие личности и эффективное функционирование общества.

Недостаточное развитие или проблемы со слухоречевой памятью у детей создают барьеры в общении. Ребенок испытывает трудности в понимании обращенной к нему речи и следовании инструкциям, что затрудняет его взаимодействие как с другими детьми, так и со взрослыми.

У детей с ОНР III уровня наблюдается ослабленная слухоречевая память, проявляющаяся в меньшем объеме запоминаемой информации и ее нестойкости. Они испытывают затруднения при воспроизведении длинных высказываний, склонны пропускать слова, заменять их на более доступные или менять их порядок. Особенно проблематично для них запоминание грамматически насыщенных предложений и текстов с новой лексикой. Частая утомляемость при выполнении заданий на запоминание указывает на неполноценное развитие произвольной регуляции.

Недостаточное развитие фонематического слуха является одной из ключевых причин возникновения подобных затруднений. Неспособность четко дифференцировать звуки родного языка влечет за собой неточное декодирование речевой информации и, как следствие, ее искаженное продуцирование. Дополнительным фактором, усугубляющим ситуацию у детей с ОНР III уровня, является ограниченность их лексического запаса и грамматических навыков, что препятствует применению стратегий осмысленного запоминания. Вследствие этого процесс запоминания

приобретает преимущественно механический характер и характеризуется низкой результативностью.

Роль зрения в жизни человека трудно переоценить. Зрение обеспечивает возможность трудовой и творческой деятельности. Благодаря глазам мы получаем 95 % информации об окружающем мире [5].

Зрительная память, являясь частью памяти на образы, опирается на работу нашего зрения. Ее функция – фиксировать, хранить и затем восстанавливать визуальную информацию: облик предметов, картинок, символов, их расположение в пространстве и порядок следования. Для ребенка развитая зрительная память – это фундамент для многих его познавательных навыков. Она необходима для успешного обучения, формирования мышления, основанного на наглядных образах, и освоения базовых навыков чтения и письма.

Ребенок с развитой зрительной памятью легко запоминает образы предметов, сравнивает их, строит цепочки по визуальным признакам.

В отечественной психологии зрительная память рассматривается как сложная психическая функция, развивающаяся под влиянием социально-культурных условий. Она тесно связана с восприятием, вниманием, мышлением, речью. Происходит значительное преобразование зрительной памяти в процессе психического развития ребенка. Развитие зрительной памяти необходимо для восприятия наглядной информации, пространственной ориентировки, формирования навыков графического изображения.

Зрительная память при её недоразвитии и нарушении затрудняет зрительное опознавание и запоминание образов, снижает качество воспроизведения, ухудшает запоминание порядков предметов, пространственных отношений. Всё это может усложнять развитие предпосылок к обучению грамоте, восприятию наглядного материала и, как следствие, познавательной активности ребенка.

Зрительная память у данной категории детей также имеет свои особенности. Отмечаются трудности в запоминании и воспроизведении последовательности изображений, недостаточная точность узнавания ранее предъявленных объектов, замедленность формирования зрительных образов. Дети могут путать сходные по форме предметы, испытывать трудности при составлении целого изображения из частей, что свидетельствует о недостаточной сформированности зрительного анализа и синтеза. Уровень подготовки к освоению грамоты напрямую зависит от состояния зрительной памяти, так как именно она отвечает за фиксацию в сознании графического облика букв. Рассмотренные нами особенности играют в этом процессе первостепенную роль.

Для старшего дошкольного возраста характерен переход к произвольной памяти: ребенок уже способен использовать приемы для запоминания, осознавать задачи и контролировать воспроизведение. При ОНР III уровня этот переход замедлен. Дети нуждаются в систематической

помощи взрослого и специально организованной работе по формированию осмысленного запоминания и воспроизведения.

Построение коррекционной работы по развитию слухоречевой памяти должно опираться на принципы системности и последовательности. На начальном этапе приоритет отдается упражнениям на слуховое внимание и фонематическое восприятие. В качестве основных приемов используются задания на повторение слогов, слов и коротких предложений с постепенным усложнением. Эффективность повышается при использовании игровых форм, включающих соревнования и наглядный материал. Закреплению навыков служат малые фольклорные формы: заучивание стихов, потешек, чистоговорок, что также развивает чувство ритма и увеличивает объем памяти.

Важно обучать детей приемам осмысленного запоминания: выделению смысловых опор, группировке слов, составлению плана. Пересказ по серии картинок связывает слухоречевую и зрительную память, что повышает прочность усвоения.

Развитие зрительной памяти предполагает использование упражнений на запоминание и воспроизведение изображений, поиск изменений в ряду предметов, составление разрезных картинок. Эффективными являются игры: «что изменилось?», «запомни и назови», «чего не стало?». Постепенное усложнение заданий положительно влияет на увеличение объема и устойчивости зрительной памяти. Работа с геометрическими фигурами, узорами, графическими диктантами помогает развивать зрительно-пространственные представления и готовит ребёнка к овладению письменной речью.

Успех коррекционной работы базируется на трех ключевых составляющих. Во-первых, это системное развитие всех когнитивных функций (памяти, внимания, мышления) в тесной связи с речью. Во-вторых, поддержание интереса через положительные эмоции, игровые приемы и похвалу, что повышает мотивацию ребенка. В-третьих, согласованность действий логопеда, воспитателей и родителей, позволяющая переносить новые умения из кабинета специалиста в повседневную жизнь и закреплять их в разных видах деятельности.

Развитие слухоречевой и зрительной памяти оказывает положительное влияние как на речевую сферу, так и на общее интеллектуальное развитие ребёнка. Благодаря улучшению памяти растёт познавательная активность, расширяется кругозор, формируется произвольная регуляция поведения. Данный подход обеспечивает высокий уровень готовности к дальнейшему обучению и успешную адаптацию к образовательным условиям.

Заключение. Недостаточная сформированность слухоречевой и зрительной памяти у старших дошкольников с ОНР III уровня является серьезным препятствием не только для речевого развития, но и для подготовки к обучению грамоте. Слухоречевая и зрительная память

являются ключевыми компонентами познавательной сферы. Систематическая коррекционная работа, построенная с учетом индивидуальных особенностей и разнообразия методов, способствует росту объема, точности и произвольности запоминания.

Список литературы

1. Веракса, А. Н. Развитие памяти дошкольников / А. Н. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2008. – № 3. – С. 46–54.
2. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учеб.-метод. пособие / Г.А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2003. – 144 с.
3. Журавлева, Ю. Б. Особенности развития слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / Ю. Б. Журавлева // Педагогические науки. – 2017. – № 67. – С. 1–4.
4. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание и деятельность / П. И. Зинченко // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – Москва : АСТ, 2008. – 646с.
5. Петруня, О. М. Основы тифлопедагогики : учебное пособие / О. М. Петруня. – Луганск : ИП Орехов Д.А., 2024. – 300 с. – ISBN 978-5-605-22904-9. – EDN IDVGLV.
6. Петруня, О. М. Роль сенсорной интеграции в коррекционной работе со слепыми и слабовидящими детьми / О. М. Петруня, А. Ю. Белоусова // Современные НАУЧНЫЕ ЗНАНИЯ : сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 17 апреля 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 142-146. – EDN JCMVGY.
7. Сеченов, И. М. Психология поведения : избранные труды / И. М. Сеченов. – Москва : Юрайт, 2019. – 223 с.

ON THE DEVELOPMENT OF AUDITORY-VERBAL AND VISUAL MEMORY IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH LEVEL III GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abrashkin D.A.

Scientific Supervisor: Olga M. Petrunya, MD, PhD

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR, Russian Federation

Annotation. This article addresses a relevant problem related to the fact that the modern lifestyle and the active use of digital devices change the balance of sensory load in preschool children: visual modality is intensified while the level of auditory perception decreases. In this regard, insufficient development of auditory-verbal and visual memory is possible, which may negatively affect speech formation, phonemic processes, visual perception, and prerequisites for literacy acquisition. This requires special attention from speech therapists and educators to the development of auditory and phonemic perception, auditory-verbal memory, as well as visual analysis, synthesis, and visual memory in correctional and pedagogical work.

Keywords: auditory-verbal memory, visual memory, senior preschool children, general speech underdevelopment.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ И КОГНИТИВНЫХ НАРУШЕНИЙ

Алтухова А.В.

Научный руководитель: Петруня О.М., канд. мед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, Российская Федерация
ali_foxee@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к коррекции речевых и когнитивных нарушений с использованием технологий, основанных на нейропластичности: биологической обратной связи (БОС), транскраниальной магнитной стимуляции (ТКМС) и нейроинтерфейсов (интерфейсов «мозг-компьютер»). Анализируются механизмы действия данных методов, их специфика и потенциал применения при таких нарушениях, как заикание, дизартрия, СДВГ, афазия и последствия черепно-мозговых травм. Особое внимание уделяется перспективам внедрения этих технологий в практику специальной педагогики и логопедии в рамках междисциплинарного подхода.

Ключевые слова: нейропсихологические технологии, биологическая обратная связь (БОС), транскраниальная магнитная стимуляция (ТКМС), интерфейс «мозг-компьютер» (ИМК), логопедия.

Введение. Традиционные методы коррекции речевых и когнитивных нарушений, доказавшие свою эффективность на протяжении десятилетий, преимущественно направлены на тренировку высших психических функций через внешние, поведенческие проявления [4, 8]. Однако при таких сложных расстройствах, как заикание, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), афазия или последствия закрытой черепно-мозговой травмы (ЗЧМТ), глубинная причина дефекта часто кроется в нарушении работы центральной нервной системы [11, 15]. Это порождает потребность в методах, способных воздействовать непосредственно на нейрофизиологическую основу патологии, запуская механизмы нейропластичности и саморегуляции [2].

Современная наука предлагает инструменты, которые позволяют «заглянуть» внутрь физиологических процессов и научиться управлять ими либо целенаправленно модулировать активность мозговых структур [9]. К таким инновационным направлениям относятся технологии биоуправления (БОС), неинвазивной стимуляции мозга (ТКМС) и нейроинтерфейсы. Цель данной статьи – проанализировать потенциал, механизмы действия и перспективы применения этих технологий в коррекционной педагогике и логопедии.

Основная часть.

1. Технология биологической обратной связи (БОС) как метод

функционального биоуправления

Метод биологической обратной связи (БОС), или биоуправления, базируется на принципе предоставления пациенту информации о состоянии его физиологических процессов в реальном времени [1, 5]. С помощью специальных датчиков регистрируются параметры, которые обычно не осознаются человеком: мышечное напряжение (электромиография), ритмы головного мозга (электроэнцефалография), частота сердечных сокращений, кожно-гальваническая реакция и др. [3, 14]. Эта информация в преобразованном виде (в виде игры, звукового сигнала или анимации) выводится на экран, позволяя пациенту усилием воли научиться корректировать собственное состояние [12].

В контексте коррекции речевых и когнитивных нарушений БОС открывает широкие возможности:

При заикании: Электромиографическая (ЭМГ-БОС) обратная связь от мышц гортани, губ и диафрагмы позволяет логопату увидеть уровень мышечного спазма и освоить навык плавной, релаксированной речи на выдохе, что является ключевым звеном в преодолении судорог речевого аппарата [6, 19].

При дизартрии: БОС-тренинги помогают нормализовать мышечный тонус артикуляционной мускулатуры, повысить точность и дифференцированность движений, что напрямую влияет на качество звукопроизношения и просодики [10].

При СДВГ и когнитивных нарушениях: наиболее перспективным является нейробиоуправление (ЭЭГ-БОС, или нейрофидбек). Пациент учится усиливать активность бета-ритма (отвечающего за концентрацию внимания) и подавлять тета-ритм (связанный с отвлекаемостью) [4, 13]. Это приводит к улучшению показателей внимания, рабочей памяти и снижению импульсивности без фармакологического вмешательства [8, 16].

Ключевое преимущество БОС заключается в том, что пациент становится активным участником коррекционного процесса, формируя у себя устойчивый навык саморегуляции, а не просто пассивно принимая лечение [1, 5].

2. Транскраниальная магнитная стимуляция (ТКМС): инструмент неинвазивной нейромодуляции

В отличие от БОС, транскраниальная магнитная стимуляция (ТКМС) является методом внешнего воздействия на нейроны коры головного мозга [2]. Короткие магнитные импульсы, генерируемые специальным аппликатором (катушкой), беспрепятственно проникают через кости черепа и индуцируют в заданной области коры слабый электрический ток [11]. Это вызывает либо возбуждение, либо временное торможение активности нейронов в зависимости от параметров стимуляции (частоты, интенсивности). Наиболее часто в коррекционных целях применяется повторяющаяся ТКМС (pТКМС) [7].

Применение ТКМС в нейрореабилитации и специальной педагогике

выглядит следующим образом:

Восстановление речи при афазии: рТМС позволяет стимулировать угнетенные речевые зоны левого полушария (например, зону Брока или Вернике) или, напротив, подавить гиперактивность компенсаторных зон правого полушария, которые часто блокируют восстановление «родных» речевых центров [7, 15].

Коррекция заикания: Воздействие на речевые моторные зоны и префронтальную кору помогает нормализовать межполушарное взаимодействие и снизить патологическую активность в структурах, ответственных за мышечный тонус и эмоциональное сопровождение речи [6].

Улучшение когнитивных функций при СДВГ и последствиях ЧМТ: Стимуляция дорсолатеральной префронтальной коры, ключевой зоны рабочей памяти и исполнительного контроля, демонстрирует положительные результаты в повышении концентрации внимания и скорости обработки информации [11].

ТКМС не является заменой логопедическим занятиям, но выступает мощным катализатором, создающим оптимальные нейрофизиологические условия для усвоения новых речевых и когнитивных навыков [2].

3. Нейроинтерфейсы (интерфейсы «мозг-компьютер»): мост между мыслью и действием

Интерфейсы «мозг-компьютер» (ИМК) представляют собой технологию, которая создает прямой канал связи между активностью головного мозга и внешним устройством (компьютером, экзоскелетом, синтезатором речи) [9]. Система регистрирует паттерны мозговой активности (чаще всего с помощью ЭЭГ), расшифровывает их и преобразует в управляющие команды [3, 14].

Для коррекционной педагогики и реабилитации это открывает уникальные возможности:

Коммуникация при тяжелых нарушениях речи: для пациентов с анартрией, тяжелыми формами афазии или синдромом «блокировки» (locked-in syndrome) нейроинтерфейсы могут стать единственным способом коммуникации [9]. Пользователь учится усилием мысли (например, представляя движение рукой) выбирать буквы или слова на экране, тем самым формируя высказывание.

Коррекция письменной речи: разрабатываются тренажеры, где нейроинтерфейс помогает анализировать уровень концентрации внимания в процессе письма, подавая сигнал в моменты отвлечения [13, 16].

Развитие произвольности и контроля: у детей с СДВГ и РАС применение ИМК в игровой форме (например, управление персонажем с помощью фокусировки внимания) способствует развитию навыков произвольной регуляции деятельности и повышает мотивацию к занятиям [4, 12].

Главная ценность нейроинтерфейсов заключается в возможности

восстановления коммуникативной функции и произвольного контроля там, где другие методы бессильны [3, 9].

Перспективы и проблемы внедрения

Несмотря на впечатляющий потенциал, широкое внедрение описанных технологий в практику работы логопеда или дефектолога сталкивается с рядом вызовов. Во-первых, это необходимость междисциплинарного взаимодействия. Эффективное использование БОС, ТКМС и ИМК требует тесного сотрудничества педагогов с нейропсихологами, нейрофизиологами и инженерами [1, 5, 10]. Во-вторых, требуется разработка строгих, научно обоснованных протоколов применения для разных нозологических групп (нозоспецифичность) [7, 11]. В-третьих, важна оценка отдаленных результатов, чтобы подтвердить устойчивость сформированных навыков и функциональных перестроек мозга [2, 15].

Заключение. Нейропсихологические и нейрофизиологические технологии знаменуют собой переход от компенсаторного подхода к восстановительному и развивающему, непосредственно воздействующему на нейрофизиологическую основу дефекта [4, 8]. БОС, ТКМС и нейроинтерфейсы не заменяют классические логопедические методики, но многократно усиливают их эффективность, позволяя работать с глубинными механизмами речи и когнитивной деятельности [6]. Дальнейшее развитие этих направлений открывает перспективу создания высокоэффективных персонализированных программ коррекции, возвращающих пациентам с тяжелыми нарушениями возможность полноценной коммуникации и социальной адаптации [3, 14].

Список литературы

1. Богданов, О. В. Применение метода биологической обратной связи в клинической практике / О. В. Богданов, Д. Ю. Пинчук, И. В. Михайленко. – СПб. : СпецЛит, 2018. – 187 с.
2. Никитин, С. С. Транскраниальная магнитная стимуляция в неврологии и психиатрии / С. С. Никитин, А. Л. Куренков. – М. : МЕДпресс-информ, 2020. – 256 с.
3. Каплан, А. Я. Интерфейсы мозг-компьютер: теория и практика / А. Я. Каплан // Успехи физиологических наук. – 2019. – Т. 50, № 3. – С. 15–28.
4. Лебедева, И. С. Нейробиоуправление в коррекции когнитивных нарушений у детей с СДВГ / И. С. Лебедева, И. К. Козлова // Дефектология. – 2021. – № 4. – С. 24–32.
5. Штарк, М. Б. Биоуправление в медицине и педагогике: теория и практика / М. Б. Штарк, А. Б. Скок. – Новосибирск : Наука, 2017. – 312 с.
6. Лохов, М. И. Заикание: неврологические и психофизиологические аспекты / М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко. – СПб. : Детство-Пресс, 2019. – 144 с.
7. Червяков, А. В. Применение ритмической транскраниальной магнитной стимуляции в нейрореабилитации / А. В. Червяков, М. А. Пирадов // Анналы клинической и экспериментальной неврологии. – 2020. – Т. 14, № 2. – С. 45–51.
8. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2018. – 474 с.
9. Фролов, А. А. Интерфейс мозг-компьютер: реальность и перспективы / А. А. Фролов,

- П. Д. Бобров // Вестник Российской академии медицинских наук. – 2019. – № 74 (3). – С. 185–194.
10. Архипова, Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с дизартрией: современные подходы / Е. Ф. Архипова. – М. : ВЛАДОС, 2020. – 215 с.
 11. Вассерман, Л. И. Нейропсихологическая диагностика и реабилитация пациентов с последствиями ЧМТ / Л. И. Вассерман, С. А. Дорофеева. – СПб. : Наука, 2019. – 302с.
 12. Сороко, С. И. Нейрофизиологические механизмы биоуправления / С. И. Сороко, В. В. Трубачев // Физиология человека. – 2018. – Т. 44, № 5. – С. 98–108.
 13. Грибанов, А. В. СДВГ: нейрофизиологические маркеры и методы коррекции / А. В. Грибанов, А. Н. Подоплекин // Экология человека. – 2020. – № 6. – С. 32–39.
 14. Иваницкий, А. М. Естественные и искусственные интерфейсы мозг-компьютер / А. М. Иваницкий // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. – 2019. – Т. 69, № 2. – С. 147–159.
 15. Цветкова, Л. С. Афазия и восстановительное обучение / Л. С. Цветкова. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2017. – 256 с.
 16. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н. Н. Заваденко. – М. : Юрайт, 2021. – 274 с.

NEUROPSYCHOLOGICAL AND NEUROPHYSIOLOGICAL TECHNOLOGIES (BOS, TKMS, NEUROINTERFACES) IN THE CORRECTION OF SPEECH AND COGNITIVE IMPAIRMENTS

Altukhova A.V.

***Scientific supervisor: Petrunya O.M., Candidate of Medical Sciences, Associate Professor
Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR, Russian Federation***

Annotation. The article discusses modern approaches to the correction of speech and cognitive impairments using technologies based on neuroplasticity: biofeedback (biofeedback), transcranial magnetic stimulation (TCM) and neural interfaces (brain-computer interfaces). The mechanisms of action of these methods, their specificity and potential for use in disorders such as stuttering, dysarthria, ADHD, aphasia and the consequences of traumatic brain injuries are analyzed. Special attention is paid to the prospects of introducing these technologies into the practice of special pedagogy and speech therapy within the framework of an interdisciplinary approach.

Keywords: neuropsychological technologies, biofeedback (BOS), transcranial magnetic stimulation (TKMS), brain-computer interface (BCI), speech therapy.

КОРРЕКЦИИ ПАМЯТИ И ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Атрощенко О.А.

Научный руководитель: Перишина Н.А. канд. пед. наук, доцент

Бийский филиал им. В.М. Шукшина
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»
г. Бийск, Алтайский край, Российская Федерация
olga.a2019@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты деятельности учителя начальных классов по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) в инклюзивной среде. Автор анализирует специфику познавательных процессов (памяти и внимания) у данной категории детей и определяет ключевые методические подходы к их коррекции в рамках реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, младшие школьники, задержка психического развития, коррекция внимания и памяти.

Введение. В условиях современной системы образования инклюзивное обучение становится ведущим вектором развития начальной школы. Одной из актуальных проблем психолого-педагогического сопровождения является обучение детей с задержкой психического развития (ЗПР). Современное состояние решения данной проблемы характеризуется наличием широкой нормативно-правовой базы (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), однако на практике педагоги сталкиваются с серьезным противоречием: необходимостью реализации общей образовательной программы при наличии у детей выраженных дефицитов когнитивной сферы. Нерешенной остается часть проблемы, связанная с конкретизацией методического инструментария учителя начальных классов, который позволил бы интегрировать коррекцию памяти и внимания непосредственно в канву урока, не нарушая логики обучения всего класса.

Цель статьи – теоретически обосновать и систематизировать направления работы учителя по коррекции внимания и у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзии.

Основная часть. В основу исследования положена гипотеза, согласно которой коррекционная работа учителя начальных классов в инклюзивном пространстве приобретает характер системного воздействия, обеспечивающего качественный прирост показателей памяти и внимания у младших школьников с ЗПР. Эффективность данной деятельности обосновывается реализацией трех основных педагогических условий.

Первым условием выступает строгий учет индивидуальных особенностей развития и образовательных потребностей каждого ребенка. Теоретический анализ (по В.В. Лебединскому) подтверждает, что группа детей с ЗПР крайне неоднородна. У одних обучающихся доминирует нарушение динамики внимания (быстрая истощаемость), у других – дефицит объема кратковременной памяти [3]. Научное обоснование данного условия заключается в реализации дифференцированного подхода: учитель адаптирует темп подачи материала и объем диагностических процедур под конкретный психофизиологический профиль ученика. Индивидуализация позволяет избежать состояния «охранительного торможения», когда при переутомлении ребенок полностью перестает воспринимать информацию, что критически важно для сохранения attentionных ресурсов.

Вторым условием является использование комплексных методических приемов и стратегий, направленных на развитие различных видов памяти (наглядно-образной, словесно-логической, двигательной) и характеристик внимания (устойчивости, переключаемости, распределения) [4].

Научные результаты подтверждают эффективность следующих стратегий. Рассмотрим их.

Мнемотехнические приемы – использование визуальных опор и карточек-подсказок, которые снижают нагрузку на кратковременную память и переводят процесс запоминания из механического в осмысленное.

Методы активного переключения – включение в урок корректурных проб и коррекционных пауз, направленных на тренировку концентрации внимания.

Комплексность подхода гарантирует, что коррекция не ограничивается отдельными упражнениями, а пронизывает все этапы урока от актуализации знаний до рефлексии [1].

Третьим условием эффективности является создание среды для активного включения детей в познавательную деятельность и взаимодействия со сверстниками. В условиях инклюзии социальный фактор выступает сильнейшим стимулятором когнитивного развития. Согласно теории Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», взаимодействие с более сильными сверстниками в парах сменного состава или малых группах вынуждает ребенка с ЗПР удерживать внимание на коллективной задаче дольше, чем при индивидуальной работе [2]. Включение элементов игровой деятельности и проектных задач стимулирует интерес к поиску, что активизирует произвольное внимание и способствует более прочному закреплению учебного материала в долговременной памяти за счет эмоциональной окрашенности процесса.

Реализация данных теоретических условий на практике требует от педагога применения специфического методического инструментария.

1. Приемы развития внимания. Научно обосновано, что у младших

школьников с ЗПР преобладает непроизвольное внимание. Для его перевода в произвольную форму учитель использует прием «сигнальных карточек» (цветовые маркеры смены деятельности), который выполняет роль внешнего стимула. Дополнительно в структуру урока интегрируются элементы «корректирующих проб», адаптированных под предметный материал. Это позволяет тренировать устойчивость и концентрацию внимания без отрыва от учебного процесса.

2. Технологии коррекции памяти. Учитывая преобладание наглядно-образной памяти у обучающихся данной категории, в основную часть урока внедряется метод «пиктограмм» и «интеллект-карт». Суть метода заключается в кодировании вербальной информации (правил, определений) в простые графические символы. Научный результат применения данной стратегии проявляется в переходе от механического заучивания к установлению смысловых связей, что значительно увеличивает объем долговременного хранения информации. Для компенсации дефицита оперативной памяти учитель использует многократное варьированное повторение инструкции, предъявляемой одновременно в слуховой и зрительной модальностях.

3. Организационно-педагогические аспекты. В условиях инклюзии важным методическим аспектом является «дозирование» учебной нагрузки. Учитель проектирует урок таким образом, чтобы пик интеллектуального напряжения (введение нового материала) приходился на первые 15-20 минут, когда ресурс внимания ребенка с ЗПР еще не истощен. Содержание заданий для таких детей упрощается не по качеству, а по объему и количеству звеньев в логической цепи.

4. Социальное взаимодействие как коррекционный фактор. Работа в парах «ученик с ЗПР – нормотипичный сверстник» позволяет реализовать механизм имитации и подражания. Наблюдая за действиями партнера, ребенок с ЗПР непроизвольно копирует способы концентрации на задаче и приемы запоминания последовательности действий. Это создает естественную среду для развития регулятивных функций, которые у детей с ЗПР часто являются наиболее дефицитными.

Эффективность реализации гипотезы напрямую зависит от соблюдения этапности в работе учителя. На первом, пропедевтическом этапе, основной задачей педагога является минимизация стрессовых факторов, которые блокируют когнитивные ресурсы младшего школьника с ЗПР. Внимание таких детей в начале обучения в инклюзивном классе крайне фрагментарно. Обоснование эффективности этого этапа заключается в создании «сенсорно-щадящей» среды: минимизация визуального шума в классе, четкое зонирование пространства, использование индивидуальных визуальных расписаний. Это позволяет ребенку с ЗПР быстрее войти в рабочий ритм, снижая уровень тревожности, что благотворно сказывается на объеме оперативного запоминания.

На втором, основном (деятельностном) этапе, учитель интегрирует в содержание уроков русского языка и математики специфические коррекционные упражнения. В рамках нашей концепции, развитие внимания осуществляется через метод «активного слушания». Например, при объяснении нового правила учитель вводит «стоп-слово» или жест, на который ребенок с ЗПР должен отреагировать физическим действием (поднять руку, хлопнуть в ладоши). Это тренирует распределение внимания и способность к переключению с восприятия речи на мелкую моторику.

Особое внимание на данном этапе уделяется преодолению дефицитов кратковременной и долговременной памяти через технологию смыслового кодирования. Для учеников с ЗПР понимание логических связей является наиболее сложным компонентом. Научный результат исследования показывает, что использование «логических цепочек» и «опорных схем-алгоритмов» позволяет ребенку не зазубривать материал, а восстанавливать его в памяти на основе логического вывода. Так, при изучении состава слова (корень, суффикс, окончание), использование цветовой маркировки каждой части слова создает устойчивый зрительный образ, который хранится в памяти дольше, чем вербальное определение.

Третий оценочно-рефлексивный этап, предполагает мониторинг динамики развития когнитивных функций. Учитель начальных классов в инклюзии должен использовать критериально-ориентированный подход к оценке. Важным научным обоснованием здесь выступает переход от констатации ошибок к анализу их причин (например, ошибка из-за невнимательности или из-за забывания алгоритма). Использование портфолио достижений, где фиксируется качественный рост концентрации внимания (например, «сегодня Петя смог удерживать фокус на задаче 10 минут вместо 5»), позволяет поддерживать познавательную мотивацию обучающегося с ЗПР на высоком уровне.

Неотъемлемой частью работы учителя в условиях инклюзии является тесное взаимодействие со специалистами (психологом, дефектологом). В рамках нашей гипотезы, коррекция внимания и памяти не может быть изолированной педагогической задачей. Она реализуется через проведение интегрированных уроков и консультаций, где учитель получает от психолога рекомендации по индивидуальному «профилю внимания» ребенка.

Научно обосновано, что включение в урок элементов релаксации (минуток тишины, дыхательной гимнастики) предотвращает фазу глубокого утомления у детей с ЗПР. Это критически важно, так как утомление у данной категории обучающихся наступает скачкообразно и сопровождается полным выключением внимания («уходом в себя» или двигательной расторможенностью). Организация коротких динамических пауз каждые 15 минут урока позволяет перезагрузить систему восприятия, что повышает общую продуктивность усвоения материала всем классом,

включая нормотипичных сверстников [5].

Заключение. Таким образом, комплексная работа учителя начальных классов в инклюзивном пространстве превращается из простой трансляции знаний в сложный процесс когнитивного моделирования. Учитель не просто учит предмету, он создает условия для созревания психических функций ребенка с ЗПР, используя учебный материал как тренажер для развития дефицитарных процессов внимания и памяти. Это обеспечивает не только достижение предметных результатов ФГОС, но и социализацию ребенка в коллективе сверстников.

Список литературы

1. Волкова, В. Е. Использование методов мнемотехники в обучении детей дошкольного возраста / В. Е. Волкова // Актуальные задачи педагогики : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). – Москва : Буки-Веди, 2018. – С. 18-20.
2. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 281 с.
3. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В.В. Лебединский. – 4-е изд., перераб. и доп. - Москва: Издательский центр «Академия», 2023 — 144 с.
4. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. - Москва: Питер, 2025. - 384 с.
5. Макарова, О.А. Аспектный анализ задержки психического развития в отечественной психологии / О.А. Макарова // Концепт. - 2023. - № 1. - С. 1-11.

CORRECTION OF MEMORY AND ATTENTION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH HEPHAESTIA IN INCLUSIVE EDUCATION

Atroshchenko O.A.

***Scientific adviser: Pershina N.A. PhD. ped. Sciences, Associate Professor
FGBOU VO «Altai State University», Biysk branch named after V.M. Shukshin,
Biysk, Altai Territory, Russian Federation***

Annotation. The article discusses the theoretical aspects of the primary school teacher's activities in providing psychological and pedagogical support to students with mental retardation (MR) in an inclusive environment. The author analyzes the specific features of cognitive processes (memory and attention) in this category of children and identifies key methodological approaches to their correction within the framework of the implementation of the Federal State Educational Standard for Students with Disabilities.

Keywords: inclusive education, primary school students, mental retardation, attention and memory correction.

РАЗВИТИЕ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ВЕБ-РЕСУРСА

Барзунова А.Е.

Научный руководитель: Николаева Е.А., канд. пед. наук, доцент

*ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»*

г. Белгород, Белгородская область, Российская Федерация

barzunova.anastasia@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования предложно-падежных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи. Анализируются трудности усвоения грамматического строя речи данной категорией обучающихся. Обосновывается эффективность применения специализированного веб-ресурса в коррекционной работе, направленной на развитие навыков словоизменения и правильного употребления предложно-падежных форм.

Ключевые слова: предложно-падежные конструкции, младшие школьники, общее недоразвитие речи, веб-ресурс, цифровые технологии.

Введение. Изучение механизмов коррекции речевых нарушений у детей является одной из приоритетных задач современной логопедии. В тех случаях, когда дефект затрагивает не отдельные звуки, а всю языковую систему, включающую фонетику, лексику и грамматику, принято говорить об общем недоразвитии речи. Особую значимость приобретает проблема формирования грамматического строя у младших школьников с ОНР. Грамматический строй речи – это сложная система взаимодействия слов в связном высказывании, включающая навыки словоизменения и словообразования. Многие авторы, при описании характерных особенностей речи детей с ОНР подчеркивают, что нарушение лексического и грамматического компонентов являются наиболее важными в структуре данного нарушения (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.). Такая категория детей зачастую испытывает трудности в выражении мыслей, поскольку не могут комбинировать слова в грамматически правильные предложения.

Проблема специфики употребления предложно-падежных конструкций у детей с ОНР стала предметом всестороннего освещения в трудах ряда выдающихся исследователей. Существенный вклад в изучение специфики языкового развития данной категории детей внесли такие учёные, как Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, С.Н. Шаховская и другие. Проведенные ими исследования были целенаправленно ориентированы на выявление характерных особенностей формирования

предложно-падежных конструкций и механизмов их усвоения в условиях речевого недоразвития [5, 1, 4].

Нарушения в использовании предложно-падежных конструкций являются одним из наиболее стойких проявлений аграмматизмов у младших школьников с ОНР. Употребление предлогов и падежных окончаний представляет сложность для данной категории детей, что проявляется в пропусках или заменах предлогов, неверном использовании падежных форм существительных и прилагательных. Это обусловлено несформированностью пространственных представлений, трудностями понимания логико-грамматических отношений и недостаточностью языковых обобщений.

В последние годы в коррекционной педагогике активно внедряются информационно-коммуникационные технологии. Как отмечает Л.В. Краснова: «Сегодня компьютерная грамотность – необходимое условие успешного обучения и воспитания детей. В сочетании с традиционными средствами коррекционного воздействия, компьютерные технологии способствуют развитию психических процессов у детей с нарушением интеллекта, личности ребенка в целом, повышают качество его обучения» [2, с. 364].

Практика работы образовательных учреждений свидетельствует о необходимости расширения использования цифровых инструментов в организации коррекционно-образовательного процесса. Современные информационные технологии являются перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Они позволяют повысить эффективность коррекционного процесса, сделать занятия более привлекательными для детей, обеспечить индивидуализацию обучения.

Основная часть. Нарушение грамматического строя речи является одним из важных компонентов в структуре ОНР. Это проявляется в непонимании предложно-падежных форм и в ошибках словоизменения (нарушениях падежных окончаний), а также неверном использовании предлогов (пропусках, заменах), что связано с трудностями их дифференциации.

Как показывают экспериментальные данные, при обследовании грамматического строя речи лишь незначительная часть детей с ОНР демонстрирует высокий уровень сформированности грамматических категорий. Большинство детей находятся на среднем и низком уровнях развития грамматического строя речи [3].

Традиционные методы коррекции не всегда в достаточной мере учитывают особенности современных детей, выросших в цифровой среде. Процесс обучения ребенка с нарушениями речи требует длительного времени и отнимает много сил. Со временем у обучающихся может утрачиваться интерес к занятиям с логопедом, теряться мотивация говорить правильно.

Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе открывает новые возможности для коррекции речевых нарушений. Применение ИКТ позволяет разумно сочетать традиционные и современные средства обучения, оптимизировать процесс коррекционной работы, повысить мотивацию обучающихся.

В современной трактовке веб-ресурс – это цифровой объект в сети Интернет, доступный по уникальному адресу (URL) и отображаемый в браузере. Он может включать разноформатный контент и интерактивные элементы, объединённые общей целью и структурой.

Ключевыми преимуществами использования веб-ресурсов является повышение учебной мотивации, доступность, интерактивность, отработка навыков через многократные повторения с помощью тренажеров.

Особую значимость веб-ресурсы приобретают в контексте возможности организации дистанционной поддержки родителей. Через специализированный сайт они могут получать доступ к материалам для закрепления навыков в домашних условиях, что повышает эффективность коррекционного процесса в целом.

При проектировании веб-ресурса необходимо учитывать следующие этапы коррекционной работы:

Подготовительный этап. На данном этапе решаются задачи развития пространственных представлений, понимания логико-грамматических конструкций, накопления пассивного словаря. Ребенок выступает в роли наблюдателя и исполнителя простых инструкций. Веб-ресурс может включать интерактивные игры на соотнесение предметов и их местоположения, понимание инструкций с предлогами.

Основной этап. Целью данного этапа является формирование умения правильно употреблять предложно-падежные конструкции в импрессивной и экспрессивной речи. Можно использовать упражнения на:

- 1) соотнесение предлога и схемы пространственного расположения предметов;
- 2) выбор правильной падежной формы существительного относительно предлога;
- 3) дифференциация предлогов, близких по значению;
- 4) изменение существительного по падежам (склонение).

Заключительный этап (автоматизация и закрепление). На данном этапе происходит закрепление правильных грамматических форм в различных видах речевой деятельности. Используются упражнения на составление предложений по картинкам, ответы на вопросы, описание ситуаций.

В рамках разработки веб-ресурса создается сайт, который ориентирован на развитие и закрепление навыка использования предложно-падежных конструкций у младших школьников с ОНР. Структура сайта включает в себя информацию о предлогах и падежах, тестовые задания, онлайн-тренажеры, а также раздел с материалами для

скачивания, содержащие вспомогательные карточки, интерактивные презентации, тесты и задания (рис. 1).

Как это работает?

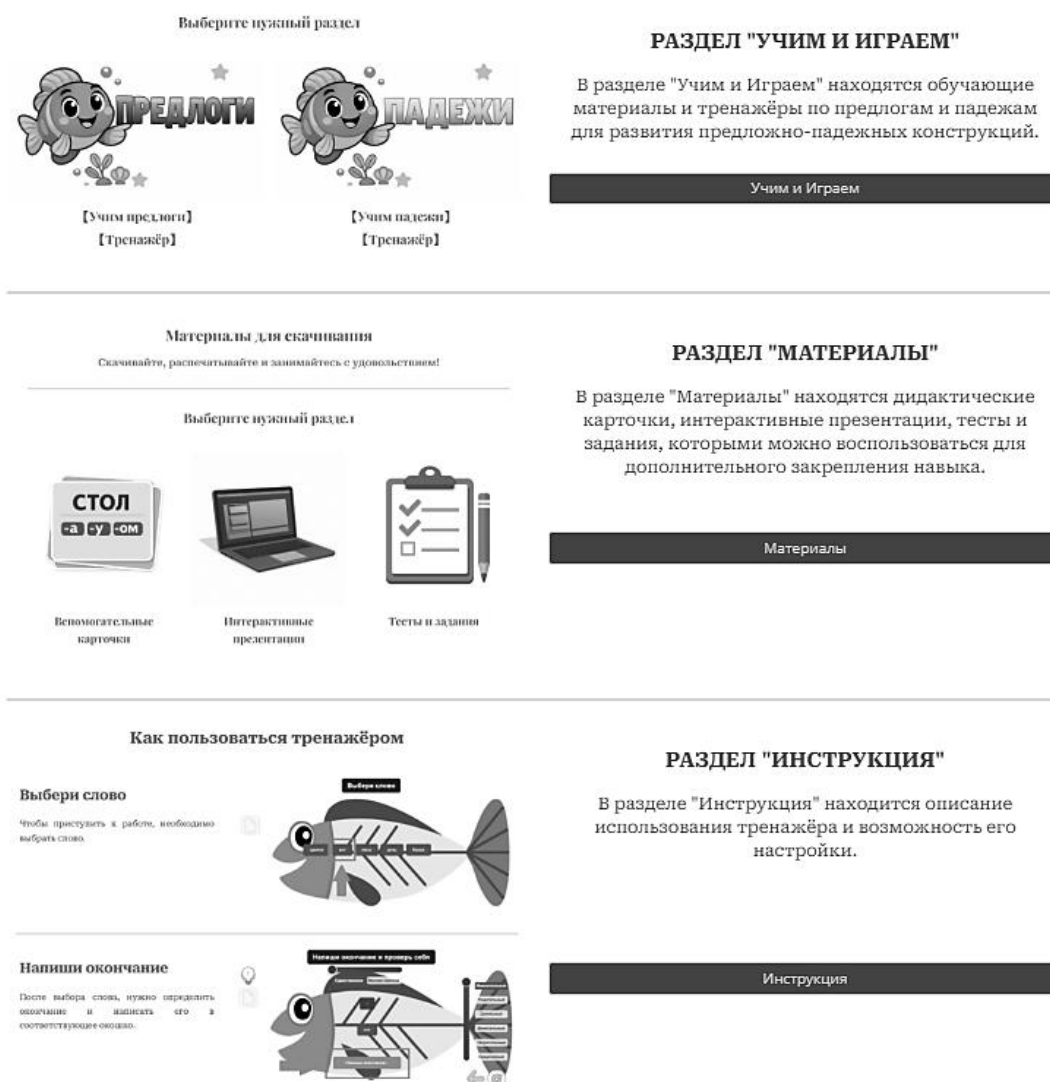


Рисунок 1. – Описание разделов сайта

Важно отметить, что использование веб-ресурса не должно полностью заменять живое общение логопеда с ребенком. Цифровые инструменты выступают как дополнительное средство, позволяющее оптимизировать коррекционный процесс. Необходимо соблюдать требования СанПиН к организации работы детей с компьютерной техникой, ограничивать время взаимодействия с экраном и чередовать различные виды деятельности.

Заключение. Развитие предложно-падежных конструкций у младших школьников с нарушениями речи представляет собой сложную логопедическую задачу. Традиционные методы коррекции не всегда в полной мере учитывают познавательные особенности современных детей,

что снижает эффективность педагогического воздействия.

Использование специализированного веб-ресурса открывает новые возможности для формирования грамматического строя речи. Интерактивность, наглядность, игровой характер заданий и многократное повторение материала позволяют повысить мотивацию детей к логопедическим занятиям и ускорить процесс коррекции. М.В. Черняева подчеркивает: «Применение информационных технологий в логопедической работе является перспективным направлением, позволяющим повысить эффективность коррекционно-развивающего процесса, индивидуализировать обучение, автоматизировать коррекцию речевых нарушений и расширить доступность специализированной помощи. Необходимо дальнейшее развитие и внедрение информационных технологий в логопедическую практику, а также повышение квалификации логопедов в области использования современных информационных технологий» [6, с. 65].

Разработанный с учетом принципов коррекционной педагогики веб-ресурс может включать разнообразные типы упражнений, направленных на формирование понимания и правильного употребления предложно-падежных конструкций. Важным преимуществом является возможность использования ресурса как в работе логопеда, так и в домашних занятиях под руководством родителей.

Список литературы

1. Ковшиков, В.А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных / В.А. Ковшиков. – СПб: КАРО, 2024. – 79 с.
2. Краснова, Л.В. Использование ассистивных сквозных цифровых технологий в работе с обучающимися с ОВЗ как предиктор оптимизации сопровождающей деятельности / Л.В. Краснова, Э.Е. Слюсаренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-4. – С. 364-367.
3. Минниханова, Г.Ф. Формирование лексико-грамматической стороны речи у детей с ОНР средствами цифровых технологий / Г.Ф. Минниханова // Новые вызовы новой науки: опыт теоретического и эмпирического анализа : Сборник статей VII Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 17 апреля 2023 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. – С. 37-41.
4. Обучение русскому языку детей с нарушениями речевого развития : учебно-методическое пособие для студентов высшего и среднего педагогических учебных заведений / С. Н. Шаховская, Е. И. Разуван, Ж. В. Антипова ; Российская академия образования, Московский психолого-социальный университет. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2020. – 150 с.
5. Преодоление общего недоразвития речи у детей: [книга для логопедов: учебное пособие] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Литур, 2011. – 316 с.
6. Черняева, М.В. Применение информационных технологий в логопедической работе / М.В. Черняева // Инновационная наука. – 2025. – №8-2. – С. 63-65.

THE DEVELOPMENT OF PREPOSITIONAL AND CASE CONSTRUCTIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DISORDERS USING A WEB

RESOURCE

Barzunova A.E.

*Scientific supervisor: Nikolaeva E.A., Candidate of Pedagog. Sciences, Associate Professor
Belgorod State National Research University
Belgorod, Belgorod region, Russian Federation*

Annotation. The article discusses the problem of the formation of prepositional-case constructions in younger schoolchildren with general speech underdevelopment. The difficulties of mastering the grammatical structure of speech by this category of students are analyzed. The effectiveness of using a specialized web resource in correctional work aimed at developing the skills of inflection and correct use of prepositional forms is substantiated.

Keywords: prepositional and case constructions, primary school students, speech disorders, web resource, digital technologies.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Барковская В.В.

*Научный руководитель: Сафонова В.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, Российская Федерация
Niko4ka2002@yandex.com*

Аннотация. Статья посвящена анализу методологических подходов к диагностике нарушений звукопроизношения и лексико-грамматического строя у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Обосновывается выбор диагностических заданий. Ключевое значение придается диагностическому процессу как основе для выявления приоритетных направлений коррекционной деятельности, в рамках которой активно применяются наглядно-игровые методики.

Ключевые слова: диагностика, общее недоразвитие речи, звукопроизношение, старшие дошкольники, лексико-грамматический строй.

Введение. Возраст от 5 до 7 лет является наиболее благоприятным периодом для формирования устной речи и подготовки к школьному обучению. Среди детей этого возраста значительную группу составляют дети с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Согласно классификации Р.Е. Левиной, данный уровень характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, что проявляется в стойких нарушениях звукопроизношения и системных ошибках в грамматическом оформлении высказывания [4].

Ключевую роль в преодолении этих нарушений играет комплексная

диагностика. Анализ результатов диагностического процесса дает логопеду возможность определить характер речевого нарушения, понять причины ошибок и разработать адаптированную общеобразовательную программу логопедической помощи. Диагностика в таком возрасте особенно важна при использовании наглядно-игровых средств, поскольку игровая деятельность является ведущей для дошкольников. Данные, которые получены в процессе диагностики, позволяют целенаправленно выбирать игровые приемы и наглядные материалы, соответствующие индивидуальным способностям ребенка, что способствует активной коррекции и повышению ее результативности.

Теоретический фундамент диагностики речевых нарушений заложили такие ученые, как Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина. Существенный вклад в развитие методик обследования лексико-грамматических структур внесли Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская и О.Е. Грибова. Особого внимания заслуживает диагностический комплекс Н.В. Нищевой, который представляет собой стандартизированный инструмент, включающий детализированную речевую карту, систематизированные наглядные материалы и четкую систему оценивания.

Несмотря на многообразие существующих диагностических инструментов, актуальной является проблема выбора наиболее информативных заданий, позволяющих точно классифицировать нарушения у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Это обусловило цель данной статьи: проанализировать и систематизировать методики обследования произношения звуков детьми и лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня, представленные в работах Н.В. Нищевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой и О.Е. Громовой, определить выбор диагностических заданий и представить параметры оценки их выполнения, значимые для планирования коррекционной работы с применением игровых средств.

Основная часть. Для эффективной диагностики необходимо понимать, какие именно особенности речи характерны для ребенка с ОНР III уровня. Искажения и замены в произношении звуков у детей обычно затрагивают сразу несколько групп звуков, включая свистящие, шипящие и сонорные. В речи часто встречаются сокращения при стечении согласных. Характерной чертой является нестабильность произношения: дети могут правильно произносить звук в изолированном виде, но в спонтанной речи возникают замены или смешения звуков, близких по артикуляции или акустическим характеристикам [1].

Стоит отметить, что несмотря на относительно развернутую речь дошкольников, имеющих ОНР III уровня, отечественный педагог Л.С. Волкова указывает на то, что у них наблюдаются неточные использования многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, в то время как слов, обозначающих качества, признаки и состояния предметов и действий,

недостаточно. Неспособность эффективно использовать способы словообразования приводит к трудностям в подборе однокоренных слов и образовании новых слов с помощью суффиксов и приставок. Дети часто заменяют название части предмета на название целого, а нужное слово — другим, близким по значению. В свободных высказываниях преобладают простые предложения, а сложные конструкции практически не используются. Отмечается аграмматизм, проявляющийся в ошибках согласования числительных с существительными, прилагательных и существительных по роду, числу и падежу. Также часто встречаются ошибки в использовании как простых, так и сложных предлогов [1].

При выборе диагностических методик для оценки речевых нарушений у детей с ОНР III уровня необходимо учитывать ряд методологических принципов:

1. Принцип системности. Оценка произношения звуков и лексико-грамматического строя должна проводиться не изолированно, а в их взаимосвязи, так как при ОНР III уровня эти компоненты нарушены комплексно и взаимно влияют друг на друга.

2. Принцип качественного анализа предполагает не просто выявление речевых нарушений, а понимание механизмов, лежащих в их основе.

3. Принцип динамического наблюдения. Важно учитывать не только текущий уровень развития речи ребенка, но и его потенциальные возможности, способность к обучению и переносу освоенных навыков на новые материалы. Это позволяет определить зону ближайшего развития.

В логопедии существует множество методик, которые можно использовать для диагностики детей с ОНР III уровня.

С нашей точки зрения, наиболее достоверными для диагностики звукопроизношения считаются классические методики, описанные Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [7], поскольку они позволяют анализировать правильность произнесения звуков в разных фонетических условиях — в изолированном виде, в слогах, словах и связной речи. Такой подход позволяет не только зафиксировать наличие нарушения конкретной стороны речи, но и установить конкретные условия, при которых оно возникает.

Что касается исследования лексико-грамматического компонента речи, то наибольшую ценность представляют задания Р.И. Лалаевой, разработанные на основе психолингвистической модели [3], так как они позволяют проследить процессы выбора лексем и грамматических форм из соответствующих парадигм. Дополнительно полезны пробы О.Е. Грибовой, основанные на функционально-семантической концепции, которые позволяют оценить способность использовать языковые единицы в контекстах, близких к естественной коммуникации [2].

Особого внимания заслуживает диагностический комплекс Н.В. Нищевой. Его ценность для практической работы заключается в

следующем:

- речевая карта, разработанная Н.В. Нищевой подробно структурирована по всем компонентам речи, что исключает вероятность пропустить какой-либо важный раздел обследования;

- альбом содержит систематизированный по лексическим темам наглядный материал (предметные и сюжетные картинки, серии картинок), что обеспечивает единообразие предъявляемых заданий и повышает их результативность;

- Н. В. Нищевой разработаны подробные критерии оценки в баллах, что позволяет не только качественно, но и количественно оценить результаты, объективизировать их и отслеживать динамику в процессе коррекции;

- методика предусматривает не только констатацию актуального уровня, но и выявление потенциальных возможностей ребенка благодаря дозированной помощи [5, 6].

Таким образом, сочетание классических проб (Филичева, Чиркина, Лалаева, Грибова) с стандартизированным комплексом Н.В. Нищевой способствует созданию полной и объективной картины речевого статуса ребенка.

Предлагаемый диагностический блок исследования структурирован по двум направлениям, соответствующим ключевым компонентам речевой системы.

Раздел 1. Обследование звукопроизношения

Цель: определить характер нарушений звукопроизношения в различных фонетических условиях.

1. Обследование изолированного произношения: ребенку предлагается назвать картинки или повторить за логопедом звуки всех групп (гласные, свистящие [с, с', з, з', ц], шипящие [ш, ж, ч, щ], соноры [л, л', р, р'], йотированные). Используются картинки из альбома Н.В. Нищевой.

2. Обследование произношения в слогах: дошкольник повторяет за логопедом слоги с проверяемыми звуками в прямой (са, ша, ра), обратной (ас, аш, ар) позиции и со стечением согласных (ста, шка, рта).

3. Обследование произношения в словах: ребенок называет предметные картинки (из альбома Н.В. Нищевой), где проверяемый звук находится в начале, середине и конце слова (например, для звука [с]: *санки, оса, автобус*).

4. Обследование произношения во фразовой речи: ребенок повторяет предложения, содержащие слова на исследуемые звуки, или составляет предложения по сюжетным картинкам.

Критерии оценки по первому разделу представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Критерии оценки уровня звукопроизношения

Критерий	Характеристика
Высокий уровень (4-5 баллов)	ребенок чисто, без искажений произносит все звуки во всех позициях. В свободной речи замен и смещений не наблюдается.
Средний уровень (2-3 балла)	нарушено произношение 1-2 групп звуков (например, шипящих или соноров). Нарушения проявляются преимущественно в виде искажений или нестойких замен. В спонтанной речи возможна нестабильность произношения.
Низкий уровень (0-1 балл)	полиморфное нарушение (3 и более групп звуков). Преобладают замены и смещения звуков. Нарушения звукопроизношения носят стойкий характер во всех видах речевой деятельности.

Раздел 2. Обследование лексико-грамматического строя речи

Цель: определить объем и качество словарного запаса, выявить характер и стойкость аграмматизмов, оценить уровень сформированности грамматических операций словоизменения и словообразования.

2.1. Обследование лексического запаса

Упражнения (с использованием наглядного материала Н. В. Нищевой, систематизированного по лексическим темам, а также проб Р. И. Лалаевой):

1. Номинативный словарь: воспроизведение названий предметов и их частей по темам: «Одежда», «Овощи», «Фрукты», «Посуда», «Мебель», «Профессии», «Животные» и др.

2. Предикативный словарь: название действий по картинкам (Кто что делает?); подбор действий к предмету (Например: *Собака что делает? — лает, бежит, ест, спит*).

3. Атрибутивный словарь: подбор прилагательных к существительным (по цвету, форме, величине, материалу); подбор антонимов.

4. Обобщающие понятия: определение и использование обобщающих слов для классификации однородных групп объектов.

Критерии оценки по разделу 2.1 представлены в табл. 2.

Таблица 2.

Критерии оценки уровня лексической стороны речи

Критерий	Характеристика
Высокий уровень (4-5 баллов)	словарный запас соответствует возрасту, активный словарь разнообразен. Ребенок правильно называет предметы, действия, качества, без труда подбирает обобщающие слова и антонимы.
Средний уровень (2-3 балла)	запас активного и пассивного словаря ограничен обиходно-бытовой тематикой. Отмечаются трудности при назывании деталей предметов. Наблюдаются вербальные парафазии. Возникают трудности с подбором антонимов и обобщающих слов.
Низкий уровень	крайне бедный словарный запас. Ребенок не знает многих

(0-1 балл)	общеупотребительных слов, заменяет их жестами или лепетными словами. Обобщающие понятия не сформированы.
------------	--

2.2. Обследование уровня развития грамматического строя речи (словоизменение и словообразование)

Упражнения (с использованием классических проб Р.И. Лалаевой, О.Е. Грибовой и стандартизированных заданий Н.В. Нищевой):

а) словоизменение:

– употребление существительных в косвенных падежах (например, родительный падеж множественного числа: *много чего?* — *стульев, окон, карандашей*);

– **употребление пространственных предлогов** (*в, на, под, над, за, перед, из, из-за, из-под*) в составе падежных конструкций — на материале предметных и сюжетных иллюстраций;

– согласование прилагательных с существительными (*синий шар, синяя машина*);

– согласование существительных с числительными 2 и 5 (*два стула, пять стульев*).

б) словообразование:

– образование уменьшительно-ласкательных форм существительных (*дом-домик, ложка-ложечка*);

– образование **существительных, обозначающих детенышей**, от названий взрослых особей (*у кошки — котята, у козы — козлята*);

– образование относительных прилагательных (*варенье из яблок — яблочное*);

– образование притяжательных прилагательных (*чей хвост? — лисий, заячий*).

Критерии оценки по разделу 2.2 представлены в табл. 3.

Таблица 3.

Критерии оценки уровня сформированности грамматического строя речи

Критерий	Характеристика
Высокий уровень (4-5 баллов)	все грамматические формы употребляются правильно; дошкольник понимает и использует в речи сложные предложно-падежные конструкции, правильно согласует слова, без ошибок образует новые слова
Средний уровень (2-3 балла)	ребенок допускает ошибки в сложных грамматических формах (родительный падеж множественного числа, предлоги <i>из-за, из-под</i>); ошибки носят негрубый характер, часто ребенок может исправить себя при указании на них
Низкий уровень (0-1 балл)	грубые и стойкие аграмматизмы, нарушающие даже простые падежные окончания и согласование, непонимание пространственных предлогов, невозможность выполнения словообразовательных проб

Заключение. Диагностика нарушений звукопроизношения и лексико-грамматического строя у воспитанников старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня должна носить комплексный, системный характер. Отбор методик для исследования данных параметров должен учитывать не только факт наличия нарушения, но и его качественные характеристики, что, свою очередь, является важным для понимания механизмов и выбора направления коррекционной логопедической работы.

Особую ценность представляют методики, учитывающие специфику речевых нарушений при ОНР III уровня, разработанные Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой и О.Е. Грибовой. Практико-ориентированное значение имеет диагностический комплекс Н.В. Нищевой, который благодаря стандартизированному стимульному материалу и четкой балльной системе оценки позволяет стандартизировать само обследование и объективно оценивать его результаты.

Практическое применение результатов логопедической диагностики является ключевым элементом в разработке индивидуальных программ коррекционной работы. Глубокое понимание специфики нарушений звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, а также условий, при которых эти нарушения проявляются, позволяет логопеду эффективно применять наглядно-игровые средства коррекции. В контексте работы над коррекцией произношения звуков целесообразно использование игровых комплексов артикуляционной гимнастики, карточек-символов звуков, а также дидактических игр, направленных на автоматизацию и дифференциацию звуков. Развитию лексико-грамматического уровня речи способствуют сюжетно-игровые и печатные настольные игры, изображённые схемы и мнемотаблицы, которые помогают формировать правила изменения и образования слов. Следовательно, данные диагностического обследования становятся фундаментом для построения цельной и направленной коррекционной стратегии.

Перспективы дальнейших исследований в данной области связаны с изучением корреляции между характером выявленных нарушений и эффективностью использования различных методов коррекционного воздействия с применением наглядно-игровых средств. Особое внимание следует уделить разработке более тонких диагностических методик, позволяющих оценивать динамику речевого развития на различных этапах коррекционного обучения.

Список литературы

1. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под редакцией Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 6-е изд., перераб. и доп. - Москва : ВЛАДОС, 2020. - 748 с. - ISBN 978-5-907101-38-6. - Текст : непосредственный.
2. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие / О. Е. Грибова. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Айрис-пресс, 2017. - 96 с. - Текст : непосредственный.

3. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : Наука-Питер, 2021. – 192 с. – Текст : непосредственный.
4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Н. А. Никашина; под редакцией Р. Е. Левиной. – Москва : Альянс, 2014. – 368 с. – ISBN 978-5-91872-037-0. – Текст : непосредственный.
5. Нищева, Н. В. Картинный материал к речевой карте ребенка с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. – 3-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2023. – 280 с. – ISBN 978-5-907540-83-3. – Текст : непосредственный.
6. Нищева, Н. В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет) / Н. В. Нищева. – 3-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2023. – 64 с. – ISBN 978-5-907540-82-6. – Текст : непосредственный.
7. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с. – ISBN 978-5-8112-3390-8. – Текст : непосредственный.

FEATURES OF DIAGNOSTICS OF SOUND PRONUNCIATION AND LEXICO-GRAMMATICAL STRUCTURE DISORDERS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT LEVEL III

Barkovskaya V.V.

***Scientific supervisor: Safonova V.V., PhD, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation***

Annotation. The article is devoted to the analysis of methodological approaches to the diagnosis of violations of pronunciation and lexico-grammatical structure in older preschoolers with general speech underdevelopment of the III level. The choice of diagnostic tasks is justified. The key importance is attached to the diagnostic process as a basis for identifying priority areas of correctional activity, in which visual game techniques are actively used.

Keywords: general speech underdevelopment, older preschoolers, diagnosis, pronunciation, lexico-grammatical structure.

ПРОФИЛАКТИКА ПРЕДПОСЫЛОК НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Безсонова Т.Е.

Научный руководитель: Ручица Т.С.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, Российская Федерация
beztania07@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается применение сенсорной интеграции в профилактике предпосылок нарушений чтения у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: сенсорная интеграция предпосылки чтения, профилактика нарушений чтения, старший дошкольный возраст, дислексия.

Введение. В условиях модернизации системы дошкольного образования особую актуальность приобретает проблема профилактики нарушений чтения у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями [2, 5, 6]. У данной категории детей высокий риск развития дислексии, особенно оптикопространственной и фонематической, что связано с недостаточной сформированностью фонематических процессов, зрительно-пространственных представлений и межанализаторных связей [6, 7]. Исследования в области психолого-педагогической и логопедической науки показывают, что трудности овладения чтением в начальной школе имеют предпосылки, формирующиеся ещё на этапе дошкольного детства, особенно у детей с нарушением речи [3, 4].

Современные подходы к профилактике нарушений чтения ориентированы на развитие речевых навыков, и на комплексное воздействие на сенсорную, моторную и когнитивную сферы ребёнка [1, 8]. В этом контексте особый интерес представляет сенсорная интеграция как коррекционно-развивающий подход, направленный на формирование способности ребёнка адекватно воспринимать, обрабатывать и использовать сенсорную информацию в процессе деятельности [1, 9].

Несмотря на активное внедрение сенсорных практик в коррекционную работу с детьми дошкольного возраста, вопрос использования средств сенсорной интеграции в целях профилактики предпосылок нарушений чтения остаётся мало освещённым [1, 10]. Проблема определяет актуальность настоящей статьи, целью которой является рассмотрение возможностей сенсорной интеграции в системе профилактики нарушений чтения у детей старшего дошкольного возраста.

Основная часть. Овладение навыком чтения — результат сложного взаимодействия различных функциональных систем организма ребёнка [4, 6]. В старшем дошкольном возрасте у детей с речевыми нарушениями активно развиваются психические процессы, необходимые для успешного освоения письменной речи [3, 4]. Чрезвычайно важно формировать предпосылки чтения, чтобы не допустить возможные трудности на начальной школьной ступени [2, 5].

Дети с нарушениями речи требуют большего внимания, так как особенности их психоречевого развития создают неблагоприятные условия для формирования письменной речи. У них часто наблюдаются:

1. недостаточная сформированность фонематических процессов;
2. ограниченный словарный запас;
3. трудности языкового анализа и синтеза;
4. несформированность зрительно-пространственных и моторных функций.

Эти особенности повышают риск возникновения нарушений чтения. Для организации профилактических мероприятий необходимо ориентироваться на **классификации дислексии**. В соответствии с классификацией Р.И. Лалаевой выделяются следующие виды дислексии:

1. **фонематическая дислексия** - обусловленная недостаточной сформированностью фонематического восприятия и анализа;
2. **оптико-пространственная дислексия** - связанная с нарушением зрительного гнозиса и пространственных представлений, что проявляется в смешении, перестановке и зеркальном восприятии букв;
3. **аграмматическая дислексия** - проявляющаяся в нарушении грамматического строя речи при чтении;
4. **смешанная дислексия** - включающая признаки нескольких видов нарушений.

Сенсорная интеграция способствует развитию слухового и зрительного восприятия, мелкой моторики, проприоцептивной и вестибулярной систем, создавая основу для профилактики предпосылок нарушений чтения (Панфилова, 2019; Case-Smith & O'Brien, 2014). Исследования Р. И. Лалаевой, А. Н. Корнева, М. М. Безруких показывают, что формирование навыка чтения требует согласованной работы сенсорных и моторных систем (Miller, 2014; Ayres, 2005; Luria, 2003).

К числу ключевых предпосылок чтения относятся сформированность фонематического восприятия, зрительного гнозиса, пространственных представлений, зрительно-моторной координации, произвольного внимания и регуляции деятельности [6, 7]. Нарушения или недостаточная зрелость хотя бы одного из указанных компонентов могут приводить к искажённому усвоению буквенного образа, трудностям соотнесения звука и графемы, снижению темпа и осознанности чтения [6, 7].

Особое значение в формировании данных предпосылок имеет сенсорное развитие ребёнка. Сенсорные системы обеспечивают

поступление информации об окружающем мире и являются основой для построения познавательной деятельности [1, 9]. Недостаточная интеграция сенсорных ощущений может проявляться в виде повышенной отвлекаемости, трудностей концентрации внимания, неустойчивости зрительного восприятия, что в дальнейшем осложняет процесс обучения чтению [6, 7].

Сенсорная интеграция рассматривается как нейропсихологический и педагогический процесс, направленный на объединение ощущений, поступающих от различных анализаторов, в целостный опыт [1, 9]. В рамках коррекционно-развивающей работы сенсорная интеграция предполагает активное включение ребёнка в специально организованную деятельность, стимулирующую работу зрительной, слуховой, тактильной, вестибулярной и проприоцептивной систем [1, 10].

Использование средств сенсорной интеграции в профилактике предпосылок нарушений чтения основывается на понимании того, что чтение не является исключительно речевым навыком [2, 6]. Оно требует согласованной работы сенсорных и моторных механизмов, обеспечивающих точность зрительного восприятия, ориентацию на плоскости, устойчивость позы и контроль движений глаз. Сенсорные упражнения способствуют развитию данных механизмов, создавая благоприятную основу для формирования навыков чтения [1, 8].

Особое внимание уделяется развитию зрительно-пространственных представлений в процессе сенсорно-интегративной деятельности [6, 7]. Упражнения, направленные на ориентировку в собственном теле, в пространстве дошкольной группы и на плоскости, способствуют формированию понятий «верх – низ», «лево – право», «начало – конец», что важно при чтении слева направо. [6, 7]. Недостаточная сформированность пространственных представлений нередко становится причиной зеркального восприятия букв и трудностей их различения.

Развитие слухового восприятия в рамках сенсорной интеграции осуществляется через упражнения, направленные на различение неречевых и речевых звуков, определение их направления, силы и тембра. Данные навыки являются важной основой для формирования фонематического слуха, без которого невозможно полноценное овладение чтением [3, 6]. Сенсорная интеграция позволяет органично сочетать слуховые стимулы с двигательными и тактильными ощущениями, что повышает эффективность усвоения.

Тактильная и проприоцептивная стимуляция также играет значимую роль в профилактике предпосылок нарушений чтения. Через манипуляции с различными по фактуре и весу предметами у ребёнка формируется телесная осознанность, улучшается координация движений, развивается мелкая моторика. Установлено, что уровень развития мелкой моторики тесно связан с формированием зрительно-моторной координации,

необходимой для узнавания и воспроизведения графических образов букв [6, 7].

Вестибулярная система оказывает влияние на регуляцию мышечного тонуса, равновесие и устойчивость внимания. Сенсорные упражнения, включающие элементы качания, балансирования и смены положения тела, способствуют повышению работоспособности ребёнка, снижению утомляемости и улучшению способности удерживать учебную задачу. Это особенно важно для детей, у которых наблюдаются трудности концентрации внимания и саморегуляции.

Для профилактики нарушений чтения у детей с речевыми нарушениями можно применять сенсорных игр для:

- **Развития зрительного восприятия:** игра «Лабиринт букв» — ребёнок проводит пальцем по лабиринту, находя путь от первой до последней буквы, закрепляя последовательность и ориентацию букв на плоскости (профилактика оптикопространственной дислексии).

- **Развития слухового восприятия:** игра «Угадай звук» — ребёнок различает речевые и неречевые звуки, определяет их направление и силу, повторяет услышанное слово или звук, развивая фонематический слух (профилактика фонематической дислексии).

- **Тактильной и проприоцептивной стимуляции:** игра «Письмо на ощупь» — ребёнок обводит буквы на песке или в манке, что развивает мелкую моторику, телесную осознанность и зрительно-моторную координацию.

- **Развития вестибулярной системы:** игра «Баланс на дорожке» — ходьба по балансирующей доске, изменение положения тела, вращения и наклоны, что способствует улучшению равновесия, устойчивости позы и концентрации внимания.

Игровая форма занятий соответствует возрастным особенностям старших дошкольников, создаёт эмоционально комфортную среду и повышает эффективность коррекционно-развивающей работы [1, 5]. Игровая деятельность позволяет создать эмоционально комфортную среду, в которой ребёнок проявляет активность и инициативу, что повышает эффективность коррекционно-развивающего воздействия. Сенсорные упражнения могут интегрироваться в речевую, познавательную, двигательную и творческую деятельность.

Таким образом, сенсорная интеграция обеспечивает комплексное воздействие на функциональные системы, участвующие в формировании предпосылок чтения. Её использование в дошкольном возрасте позволяет не только развивать отдельные навыки, но и формировать целостную готовность ребёнка к овладению чтением, снижая риск возникновения нарушений в процессе школьного обучения [2, 6, 10].

Заключение. Проблема профилактики нарушений чтения у детей старшего дошкольного возраста требует комплексного и системного подхода, учитывающего особенности сенсорного, моторного и речевого

развития ребёнка. Сенсорная интеграция, будучи направленной на гармонизацию работы анализаторных систем, обладает значительным коррекционно-развивающим потенциалом в формировании предпосылок чтения.

Применение средств сенсорной интеграции в дошкольной образовательной практике способствует развитию базовых психических функций, необходимых для овладения навыком чтения, снижает риск возникновения трудностей на начальном этапе школьного обучения и повышает общую готовность ребёнка к обучению грамоте. Включение сенсорных практик в систему профилактической работы может рассматриваться как перспективное направление коррекционно-развивающей деятельности с детьми старшего дошкольного возраста.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией структурированных программ сенсорной интеграции, направленных на профилактику нарушений чтения у детей с различными образовательными потребностями.

Список литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / пер. с англ. / Э. Дж. Айрес. — М. : Теревинф, 2019. — 272 с.
2. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, профилактика. / М. М. Безруких. — М. : Академия, 2018. — 256 с.
3. Волкова, Л. С. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов. / Л. С. Волкова. — М. : Владос, 2019. — 703 с.
4. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учения. / П. Я. Гальперин. — М. : Смысл, 2017. — 384 с.
5. Журова, Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. / Л. Е. Журова. — М. : Просвещение, 2018. — 144 с.
6. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. — СПб. : Речь, 2019. — 320 с.
7. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. / Р.И. Лалаева — СПб. : Союз, 2018. — 192 с.
8. Мастюкова, Е. М. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей. / Е. М. Мастюкова, А. Г.Московкина — М. : Владос, 2017. — 256 с.
9. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психомоторное развитие дошкольников. / А.Л. Сиротюк — М. : Сфера, 2018. — 240 с.
10. Стребелева, Е. А. Коррекционная педагогика дошкольного возраста. / Е.А. Стребелева. — М. : Академия, 2019. — 312 с.

PREVENTION OF RISK FACTORS FOR READING DISORDERS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH SENSORY INTEGRATION

Bezsonova T.E.

Scientific supervisor: Ruchitsa T.S.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article examines the use of sensory integration in the prevention of prerequisites for reading disorders in older preschool children with speech impairments.

Keywords: sensory integration, prevention of reading disorders, older preschool age, prerequisites for reading, dyslexia.

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Брагина А.И.

Научный руководитель: Дерипас Н.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, Российская Федерация
bragina_anastasiya2005@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития произвольного внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития. Описан педагогический эксперимент по выявлению влияния игровых технологий на развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с замедленным темпом развития психических процессов. Проанализированы результаты диагностического исследования особенностей и уровня развития произвольного внимания у детей данной категории. Представлен комплекс игр и упражнений, развивающий произвольное внимание у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, разработанный на основе игровых технологий.

Ключевые слова: задержка психического развития, игровые технологии, коррекционная работа, произвольное внимание, старшие дошкольники.

Одним из приоритетных направлений в современной коррекционной педагогике дошкольного образования является подготовка детей с задержкой психического развития (ЗПР) к успешному обучению в школе. Ключевым фактором готовности к учебной деятельности является сформированность произвольного внимания, которое выступает центральным механизмом регуляции когнитивных процессов. Это качество позволяет ребенку осознанно управлять своими действиями, сохранять концентрацию, избирательно реагировать на внешние стимулы и эффективно взаимодействовать с учебными заданиями, следуя инструкциям и контролируя процесс достижения цели [2, 5].

Отечественные исследователи подчеркивают, что развитие произвольного поведения и способности к концентрации происходит в процессе усвоения социального опыта, постепенно переходя от внешней помощи взрослых к внутреннему контролю. Согласно концепции Л.С. Выготского, произвольное внимание формируется сначала в совместной деятельности ребенка и взрослого, а затем становится внутренним механизмом саморегуляции [1]. А.Р. Лурия связывал этот процесс с развитием лобных долей мозга, которые отвечают за организацию, управление и контроль деятельности [5].

Дети с ЗПР демонстрируют значительные колебания в развитии произвольного внимания. Исследования показывают, что для них характерны низкая устойчивость, дефицит концентрации, ограниченный объем внимания, трудности с его распределением и переключением, что

создает серьезные препятствия в организации образовательного процесса и требует специальных коррекционных мероприятий [2, 4].

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, которая является наиболее адекватным и эффективным средством коррекционно-развивающей работы. Как отмечал Д.Б. Эльконин, именно в игре ребенок учится подчинять свое поведение правилам, удерживать цель, контролировать свои действия [7]. Современные исследователи (И.С. Сергеева, Н.В. Микляева) отмечают, что игровые технологии позволяют создать эмоционально благоприятную среду, повысить мотивацию и обеспечить естественный переход от внешнего контроля к внутренней саморегуляции [4, 6].

Цель статьи - представить и проанализировать результаты педагогического эксперимента, направленного на выявление эффективности применения игровых технологий в процессе развития произвольного внимания у старших дошкольников с ЗПР.

Участие в эксперименте приняли двадцать воспитанников старших возрастных групп (возраст от пяти до шести лет), имеющих заключение ПМПК о наличии задержки психического развития (код F83.0) двух дошкольных образовательных организаций: ГБДОУ «Детский сад № 80 комбинированного вида г.о. Макеевка» (экспериментальная группа) и ГБДОУ «Детский сад № 152 компенсирующего вида г.о. Макеевка» (контрольная группа).

Педагогический эксперимент состоял из трех этапов:

1. Констатирующий этап (январь 2026 года) - первоначальное исследование уровня развития произвольного внимания у испытуемых.

2. Формирующий этап (февраль-апрель 2026 года) - внедрение специально разработанного комплекса развивающих игр и упражнений в образовательный процесс экспериментальной группы.

3. Контрольный этап (май 2026 года) - повторная диагностика и анализ полученных результатов.

Диагностический инструментарий включал ряд стандартизированных методик, направленных на комплексное изучение компонентов произвольного внимания:

- «Найди и вычеркни» (автор Р.С. Немов) использовалась для анализа продуктивности и устойчивости внимания.

- «Проставь значки» (Р.С. Немов) применялась для оценки способности к распределению и переключению внимания.

- «Запомни и расставь точки» (Р.С. Немов) предназначалась для измерения объема зрительного внимания.

- «Переплетённые линии» (А. Рисс) служила для проверки стабильности внимания.

- «Домики» (Н.И. Гуткина) помогала выявить общий уровень развития произвольного внимания и умение следовать установленному образцу [3].

Проведение диагностики осуществлялось индивидуально, соблюдая

необходимые требования к условиям обследований детей с диагнозом ЗПР [1,3]. Результаты первичной диагностики выявили у большинства детей обеих групп низкий уровень развития произвольного внимания и его отдельных компонентов.

Применение методики «Найди и вычеркни» (Р.С. Немов) позволило выявить существенные трудности у испытуемых: они плохо удерживали инструкцию, быстро отвлекались, нарушали порядок осмотра строк, совершали много ошибок, пропускали нужные символы и случайно стирали ненужные изображения. Проблемы с устойчивостью и эффективностью внимания обнаружены у половины детей экспериментальной группы (ЭГ) и у 70% контрольной группы (КГ); средняя стабильность обнаружена у 30% участников обеих групп, а высокая - лишь у 20% детей ЭГ.

Использование методики «Проставь значки» позволило установить, что детям сложно переключаться и распределять внимание: они путали знаки и формы, пропускали элементы, делали возврат к ранее пройденным участкам. Низкая работоспособность была отмечена у 60% детей ЭГ и у 80% КГ; средние показатели были выявлены у 30%, что составляет третью часть детей, быстрые реакции зафиксированы у 10% участников обеих групп.

Анализ объема внимания - методика «Запомни и расставь точки» (Р.С. Немов) обнаружил, что дети способны запомнить и точно повторить не больше трёх-четырёх точек. Низкий объем внимания выявлен у 80% детей ЭГ и у 70% КГ; средний уровень показали 50% участников, высокий уровень обнаружен лишь у 10% КГ.

Методика «Переплетённые линии» (А. Рисс) показала низкую устойчивость внимания: 60% детей ЭГ и 70% КГ теряли нить линии, нуждались в визуальном контроле пальцем или карандашом, часто отклонялись от правильного пути. Лишь 40% детей в ЭГ и 30% детей в КГ демонстрировало удовлетворительный уровень производительности.

Самой сложной задачей стала методика «Домик» (Н.И. Гуткина): ребенку приходилось внимательно следить за инструкциями, ориентироваться на шаблон и координировать мелкие движения рук. Здесь, 80% детей ЭГ и 90% КГ выполняло задание неудовлетворительно, пропуская важные детали, неверно изображая форму и пропорции, не соблюдая точность исполнения штриховки. Низкие результаты характерны для детей обеих групп, хорошие результаты отмечены только у 10% детей ЭГ.

Всё вышеупомянутое указывает на острую необходимость целенаправленных мероприятий по улучшению всех составляющих произвольного внимания у дошкольников с задержкой психического развития.

На основе выявленных особенностей и с учётом теоретических положений о роли игры в развитии произвольной регуляции был

разработан и апробирован комплекс игр и упражнений, направленный на развитие произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

При разработке комплекса мы опирались на следующие принципы:

- принцип систематичности и последовательности - поэтапное усложнение материала, переход от простых форм внимания к более сложным;

- принцип доступности - соответствие содержания игр возрастным и психофизическим особенностям детей с ЗПР;

- принцип наглядности - широкое использование наглядных опор, образцов, схем;

- принцип игровой мотивации - опора на естественную потребность ребёнка в игре;

- принцип индивидуального подхода - учёт темпа деятельности и уровня развития каждого ребёнка;

- принцип положительного подкрепления - создание ситуации успеха, эмоциональное поощрение [4, 6].

Коррекционная работа проводилась в течение трёх месяцев в индивидуальной и подгрупповой формах. Индивидуальные занятия (1 раз в неделю по 20-25 минут) позволяли отрабатывать навыки, требующие особого внимания. Подгрупповые занятия (1 раз в неделю по 30 минут) были направлены на развитие внимания в условиях совместной деятельности и взаимодействия со сверстниками.

Комплекс включал несколько взаимосвязанных блоков:

1. Игры на развитие концентрации и самоконтроля. Эти игры учили детей удерживать инструкцию, контролировать свои двигательные реакции, тормозить импульсивные действия. Использовались игры: «Замри», «Слушай команду», «Сделай наоборот», «Карлики и великаны», «Съедобное - несъедобное», «Да и нет не говори» [4].

2. Сенсорные игры - на развитие зрительного, слухового и тактильного внимания. Зрительное внимание тренировали игры «Найди такой же», «Чего не стало?», «Что изменилось?», «Наложенные изображения», «Лабиринты», «Корректирующая проба». Для развития слухового внимания использовались игры «Что звучит?», «Слушай звуки», «Где позвонили?», «Поймай слово», «Испорченный телефон». Тактильное внимание развивали упражнения «Волшебный мешочек», «Найди пару», «Угадай фигуру», «Рисуем на спине».

3. Игры с конструкторами по образцу и инструкции. Конструирование является эффективным средством развития устойчивости внимания, зрительно-моторной координации, способности следовать образцу и словесной инструкции. Использовались задания: «Построй как у меня» (копирование образца), «Слушай и строй» (действие по словесной инструкции), «Исправь ошибку», «Дострой недостающее» [7].

4. Подвижные игры с правилами. Эти игры способствовали развитию

переключения и распределения внимания, умения действовать в коллективе, соблюдать очерёдность. Использовались игры: «День - ночь», «Тише едешь - дальше будешь», «Море волнуется раз», «Совушка», «Повтори наоборот».

5. Кинезиологические упражнения. Упражнения на развитие межполушарного взаимодействия («Кулак - ребро - ладонь», «Ухо - нос», «Лезгинка», «Перекрёстные шаги», «Колечки») способствовали активизации стволовых структур мозга, развитию произвольной регуляции и программирования действий [6].

Все игры предъявлялись детям в игровой, эмоционально привлекательной форме, с постепенным усложнением и обязательным положительным подкреплением.

Контрольный этап педагогического эксперимента был проведен с целью выявления эффективности применения игровых технологий для развития произвольного внимания у детей дошкольного возраста с ЗПР с использованием того же комплекса методик.

Наиболее показательные изменения зафиксированы в результатах по методике «Домик» (Н.И. Гуткина), отражающей общий уровень развития произвольного внимания и способности действовать по образцу (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Динамика уровня произвольного внимания по методике «Домик»
(Н.И. Гуткина)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий	10%	60%	0%	20%
Средний	10%	30%	10%	20%
Низкий	80%	10%	90%	60%

Таблица демонстрирует заметные позитивные результаты в экспериментальной группе. Зафиксировано увеличение количества детей с высокими показателями произвольного внимания с 10% до 60%, со средними показателями - с 10% до 30%, тогда как доля детей с низкими результатами сократилась с 80% до 10%. Участники научились лучше воспринимать образец, уменьшили число ошибок при копировании элементов, улучшили соблюдение пропорций и аккуратность выполнения заданий.

В контрольной группе, где специальная коррекционная программа не реализовывалась, прогресс менее выраженный. Количество детей с высокими результатами увеличилось с нуля до двадцати процентов, со средними показателями - поднялось с десяти до двадцати процентов, а тех, чьи результаты оставались низкими, стало меньше - с 90% до 60%. Такие

небольшие изменения могут быть обусловлены естественной возрастной динамикой и воздействием общих воспитательных мероприятий детского сада, но значительно отстают от показателей экспериментальной группы.

Положительную динамику также фиксируют результаты и других методик исследования. Например, в методике «Найди и вычеркни» (Р.С. Немов) количество детей с высоким уровнем развития произвольного внимания возросло с 20% до 40%, со средним уровнем развития - с 30% до 50%, низкий уровень снизился с 50% до 10%.

Методика «Проставь значки» (Р.С. Немов) обнаружила рост высокого уровня переключения и распределения внимания с 10% до 30%, среднего - с 30% до 50%; процент детей с плохими показателями снизился с 60% до 20%.

В методике «Запомни и расставь точки» (Р.С. Немов) высокий уровень объема внимания увеличился с 0% до 30%, средний - с 20% до 50%, низкий уменьшился на 60% (с 80% до 20%).

Наконец, в тесте «Переплетённые линии» (А. Рисс) стабильно высокий уровень увеличился на 30%, средний вырос с 40% до 60%, а низкий уровень снизился с 60% до 10%.

Таким образом, результаты контрольного этапа педагогического эксперимента свидетельствуют о выраженной положительной динамике развития всех компонентов произвольного внимания у детей дошкольного возраста с ЗПР, что подтверждает эффективность разработанного коррекционно-развивающего комплекса.

Исследование подтвердило, что игровые технологии являются эффективным средством для развития произвольного внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Бабкина, Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина. – М.: ВЛАДОС, 2016. – 143 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 512 с.
3. Емельянова, Т.В. Игровые технологии в образовании : электронное учеб.-метод. пособие / Т.В. Емельянова, Г.А. Медяник. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2015. – 1 оптический диск.
4. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С. Лебединская // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. – М., 1982. – С. 5-21.
5. Микляева, Н.В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: воспитание и обучение детей с задержкой психического развития / Н.В. Микляева. – М.: Юрайт, 2023. – 329 с.
6. Немов, Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 2: Психология образования / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2017. – 606 с.
7. Сергеева, И.С. Игровые технологии в образовании дошкольников и младших школьников. Методические рекомендации / И.С. Сергеева, Ф.С. Гайнуллова. – М.: КноРус, 2024. – 112 с.

DEVELOPMENT OF INVOLUNTARY ATTENTION IN PRESCHOOLERS WITH HAZARD OF DEVELOPMENT BY MEANS OF GAME TECHNOLOGY

Bragina A.I.

Scientific supervisor: Deripas N.V.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article discusses the problem of developing voluntary attention in older preschoolers with mental retardation. A pedagogical experiment is described to identify the influence of game technologies on the development of voluntary attention in older preschoolers with a slow pace of mental development. The results of a diagnostic study of the features and level of development of voluntary attention in children of this category are analyzed. A set of games and exercises is presented that develops voluntary attention in older preschoolers with mental retardation, based on game technologies.

Keywords: mental development delay, game technologies, correctional work, voluntary attention, senior preschoolers.

УДК 376.37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Водзинская С.И.

Научный руководитель: Ремизова Л.В.

**ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова»**

**г. Симферополь, Республика Крым, Российская Федерация
*vodzinskaya@internet.ru***

Аннотация. Общее недоразвитие речи (ОНР) является распространённым нарушением, требующим комплексного подхода к коррекции. Современные цифровые технологии открывают новые возможности для эффективного развития речевых навыков у детей дошкольного возраста. Цифровые образовательные платформы выступают важным инструментом коррекционной педагогики благодаря интерактивности, наглядности и доступности. В статье рассматривается эффективность использования цифровых образовательных платформ в развитии речи дошкольников с ОНР, а также особенности организации педагогического процесса с их применением.

Ключевые слова: цифровизация образования, дошкольники с ОНР, речевое развитие, коррекционная педагогика, цифровые образовательные платформы.

Введение. В последние годы наблюдается увеличение числа детей дошкольного возраста, испытывающих трудности в формировании речевой деятельности. Одним из наиболее распространённых нарушений является общее недоразвитие речи, которое затрагивает все компоненты речевой системы и существенно осложняет процесс обучения и социализации ребёнка [1, с. 8].

Недостаточная сформированность речи негативно влияет не только на успешность обучения, но и на эмоциональное состояние ребёнка, его коммуникативную активность и самооценку. В условиях цифровизации образования особую актуальность приобретает поиск эффективных средств коррекционно-развивающей работы.

Современные цифровые образовательные платформы предоставляют широкие возможности для организации речевой практики, индивидуализации заданий и повышения мотивации детей с речевыми нарушениями.

Основная часть. Цифровая образовательная среда открывает перед специалистами новые перспективы в коррекционной педагогике. Интерактивные игры, виртуальные тренажёры и мультимедийные приложения способствуют активному вовлечению ребёнка в процесс обучения и повышают его интерес к занятиям.

Цель исследования — изучение эффективности использования цифровых образовательных платформ в развитии речевых навыков у дошкольников с ОНР.

Задачи исследования:

- изучить теоретические подходы к применению цифровых технологий;
- определить особенности использования цифровых платформ;
- экспериментально проверить их эффективность использования цифровых образовательных ресурсов в развитии речи дошкольников;
- разработать практические рекомендации для педагогов и родителей.

Анализ научной литературы показывает, что применение цифровых ресурсов способствует развитию фонетико-фонематического слуха, словарного запаса, грамматического строя и связной речи [2, с. 32].

Основные направления исследований включают изучение общего влияния конкретных приложений и онлайн-ресурсов на формирование фонетико-фонематического слуха. Также обращается внимание на интеграцию игровых элементов и цифрового контента, поскольку это способствует формированию мотивации и интереса к занятиям у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Особое внимание уделяется индивидуализации обучения с учётом особенностей каждого ребёнка [3, с. 17]. Исследования подтверждают эффективность использования цифровых упражнений в развитии артикуляции и звукопроизношения [4, с. 25].

Однако существуют определённые ограничения в применении цифровых образовательных платформ. Многие авторы указывают на риски чрезмерного увлечения гаджетами, ухудшение зрительного внимания и повышение тревожности у некоторых категорий детей [5, с. 21].

Поэтому важно соблюдать баланс между традиционными методами воспитания и современными технологиями, обеспечивая оптимальное

сочетание индивидуального подхода и поддержки детского организма в условиях динамично развивающейся цифровой среды.

Экспериментальная часть. Исследование проводилось на базе детского сада №173 г. Краснодара. В нём приняли участие 20 детей с ОНР III уровня.

Дети были разделены на две группы:

- экспериментальную (с использованием цифровых платформ);
- контрольную (традиционные методы обучения).

Оценка проводилась по следующим критериям:

- речевая активность;
- самостоятельность;
- качество речевых навыков;
- эмоциональное отношение к занятиям.

В экспериментальной группе применялись программы «Говорилка» и «Логопедичка».

В ходе исследования было установлено, что у детей экспериментальной группы:

- ускорилось усвоение речевого материала;
- сократилось количество ошибок;
- повысилась самостоятельность;
- увеличилась мотивация к занятиям.

Также отмечено снижение утомляемости и рост интереса к обучению.

В ходе практической работы было установлено, что дошкольники с общим недоразвитием речи проявляют более высокий уровень вовлечённости при использовании цифровых заданий с чёткой визуальной структурой и краткими инструкциями. Наибольший интерес вызывали упражнения с немедленной положительной обратной связью, что способствовало снижению тревожности и формированию уверенности в собственных речевых возможностях. Также наблюдалось повышение устойчивости внимания по сравнению с традиционными формами занятий.

Полученные данные подтверждают гипотезу о положительном влиянии цифровых образовательных платформ на развитие речевых навыков у дошкольников с ОНР.

Для достижения максимальной эффективности применения цифровых образовательных платформ рекомендуется учитывать следующие факторы:

- индивидуальный подход: задания должны подбираться с учётом уровня развития и потребностей каждого ребёнка;
- использование игровых элементов, повышающих интерес и мотивацию к обучению;
- поддержание тесной связи с семьёй, поскольку родители играют важную роль в формировании речевых навыков;
- регулярная оценка прогресса с целью своевременной корректировки программы;

- создание комфортной и поддерживающей образовательной среды.

В качестве иллюстрации эффективности использования цифровых платформ можно привести пример ребёнка 6 лет с диагнозом ОНР III уровня. На начальном этапе у него наблюдались выраженные трудности в звукопроизношении, ограниченный словарный запас и низкая речевая активность. В ходе систематического применения цифровых упражнений в логопедических занятиях было зафиксировано увеличение количества спонтанных высказываний, улучшение качества звукопроизношения и повышение интереса к речевой деятельности.

Заключение. Таким образом, грамотное внедрение цифровых образовательных платформ способно существенно обогатить образовательный процесс и оказать положительное влияние на речевое развитие дошкольников с общим недоразвитием речи. Рациональное использование цифровых ресурсов позволяет не только повысить интерес детей к занятиям, но и создать условия для более эффективного усвоения речевого материала, что особенно важно в условиях коррекционной работы.

Современный мир предъявляет высокие требования к качеству образования, особенно в сфере коррекции речевых нарушений. В этих условиях применение цифровых образовательных платформ демонстрирует высокую эффективность в повышении уровня речевого развития детей дошкольного возраста с ОНР. Использование интерактивных заданий, мультимедийных средств и адаптированных программ способствует более активному включению ребёнка в образовательный процесс и формированию устойчивой мотивации к обучению.

Для успешной реализации подобных инноваций необходимо привлечение высококвалифицированных специалистов, обладающих современными компетенциями в области цифровых технологий и коррекционной педагогики. Не менее важным является активное участие родителей, поскольку именно в семейной среде закрепляются приобретённые навыки. Кроме того, требуется регулярный мониторинг результатов, позволяющий своевременно корректировать образовательную программу и учитывать динамику развития каждого ребёнка.

Подводя итог, можно утверждать, что цифровая образовательная среда обладает значительным потенциалом для повышения качества коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими особенности речевого развития. Вместе с тем её эффективное использование возможно только при соблюдении определённых принципов, а также при наличии соответствующей материально-технической базы и кадрового обеспечения.

Для достижения оптимальных результатов в работе рекомендуется:

- учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, уровень его речевого развития и темп усвоения материала;

- сочетать цифровые технологии с традиционными методами обучения, обеспечивая комплексный подход к коррекционной работе;
- активно вовлекать родителей в образовательный процесс и формировать у них понимание значимости регулярных занятий;
- осуществлять систематический мониторинг речевых достижений с целью своевременной оценки эффективности применяемых методов и их корректировки.

Список литературы

1. Быкова, Т.Н. Особенности психолого-педагогической диагностики детей с общим недоразвитием речи в условиях использования цифровых образовательных платформ / Т.Н. Быкова, А.В. Калашникова. // Дефектология. – 2021. – № 4. – С. 8–14.
2. Евстратова, Е.М. Речевое развитие детей с особыми потребностями средствами цифровых технологий / Е.М. Евстратова. // Современная наука: проблемы и практики. Серия «Педагогика и психология». – 2022. – № 2. – С. 32-38.
3. Захарова, Н.Г. Возможности использования информационно-коммуникационных технологий в процессе реабилитации детей с тяжёлыми нарушениями речи / Н.Г. Захарова. // Логопед. -020. – № 1. – С. 17-23.
4. Чупрова, Я.А. Опыт применения специализированного программного комплекса для коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста / Я.А. Чупрова // Вопросы психологии. –2021. – № 3. – С. 25-31.
5. Соколова, Э.Ю. Негативные последствия злоупотребления цифровыми устройствами у дошкольников с речевыми расстройствами / Э.Ю. Соколова // Здоровье семьи XXI века. – 2021. – № 4. – С. 21-26.

USING DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS TO DEVELOP SPEECH SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Vodzinskaya S.I.

Scientific supervisor: Remizova L.V.

*Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov
Simferopol, Republic of Crimea, Russian Federation*

Annotation. General speech underdevelopment (GSU) is a common disorder that requires a comprehensive approach to intervention. Modern technologies offer new opportunities for effectively influencing speech development in preschool-aged children. Digital educational platforms are becoming an important tool in special education due to their interactive presentation format, visualization capabilities, automated progress monitoring, and the availability of remote learning. This article examines the effectiveness of digital educational platforms in developing speech skills in preschoolers with GSU and identifies the specific features of organizing the educational process using technology.

Keywords: Digitalization of education, preschoolers with GSU, general speech impairments, speech development, digital educational platforms.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Высоцкая С.М.

Научный руководитель: Дерипас Н.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

sofiashi-244@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития пространственных представлений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Проанализированы специфические трудности, возникающие у данной категории детей при освоении пространственных категорий. Обоснована необходимость применения специальных педагогических технологий и методов. Представлен обзор и дана характеристика наиболее эффективных технологий, а также конкретных методов и приемов работы, направленных на формирование и коррекцию пространственного гнозиса и праксиса.

Ключевые слова: пространственные представления, расстройства аутистического спектра, дети младшего школьного возраста, педагогические технологии и методы.

Введение. Современная педагогика и психология все чаще фокусируются на проблемах социализации и обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), поскольку статистика фиксирует устойчивый рост данной категории. Исследователи отмечают, что данная категория детей испытывает специфические трудности при освоении пространственных представлений [1]. Проблема формирования этой познавательной категории у детей с РАС приобретает особую значимость в контексте современного понимания природы данного нарушения.

Пространственные представления выступают фундаментом психического становления ребенка, позволяя выстраивать целостную модель окружающей действительности и гибко адаптироваться к ее условиям. Под этим обширным понятием понимают деятельность, включающую определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, способность к мысленному оперированию пространственными образами [6, 7]. Особенности, присущи детям с аутизмом, непосредственно влияют на способность адекватно воспринимать и анализировать пространственные характеристики окружающего мира, что создает существенные препятствия для обучения и социальной адаптации. Даже при сохранном интеллекте дети с РАС могут испытывать значительные затруднения при выполнении заданий, требующих мысленного манипулирования

пространственными образами, понимания перспективы, оценки расстояний и взаиморасположения объектов.

Основная часть. Изучением особенностей развития детей с аутизмом занимались многие отечественные и зарубежные ученые. Среди них следует отметить О.С. Никольскую, Е.Р. Баенскую, В.В. Лебединского, К.С. Лебединскую, Е.А. Янушко, а также зарубежных исследователей Л. Каннера, Г. Аспергера, К. Гилберга, М. Раттера. Все они отмечали, что дети данной категории с раннего возраста отличались ослабленным либо полным отсутствием контактов с окружающей средой, отсутствием желания взаимодействовать с этой средой и адекватных эмоциональных реакций на неё [8].

Е.Р. Баенская, К.С. Лебединская и В.В. Лебединский аутизм характеризуют как уход от реальности и отгороженность от окружающего мира, что выражается в отсутствии либо парадоксальности реакций на внешние стимулы, пассивности и повышенной ранимости во взаимодействии со средой [5].

Зарубежные психиатры Л. Винг и Д. Гульд в своих работах отмечали, что у понятия «аутизм» нет четких границ нарушения, что есть целый спектр подтипов аутизма. Они систематизировали ключевые признаки в триаду, основными компонентами которой являются [3]:

1. Нарушение социального взаимодействия;
2. Нарушение социальной коммуникации;
3. Ограниченные интересы и стереотипные действия.

При этом, у детей с аутизмом страдают не только социальная и коммуникативная сферы, но и когнитивное развитие, включая формирование пространственных представлений. Наблюдаются ярко выраженные особенности восприятия: фрагментарность, трудности целостного восприятия предметов, нарушения зрительно-моторной координации, сложности в различении правой и левой сторон, понимании предлогов, обозначающих пространственные отношения. Отмечаются нарушения схемы тела, трудности ориентировки в пространстве и на плоскости листа, проблемы понимания пространственных характеристик объектов и их взаимного расположения [2].

Ввиду того, что у этих детей нарушено развитие базовых основ организации отношений со средой, для них характерны искажения восприятия пространства, трудности в формировании целостного образа предмета, отсутствие исследовательского поведения, затруднения при овладении учебными навыками, требующими сформированности пространственных представлений. В работах А.Р. Лурии, Б.Г. Ананьева, А.А. Люблинской подчеркивается, что пространственные представления формируются в онтогенезе поэтапно: от ориентировки на собственном теле через ориентировку в окружающем пространстве к вербальному обозначению пространственных отношений [7].

В работах В.С. Дорожки, Т.А. Черкашиной и Т.В. Гудковой

подчеркивается, что для данной категории детей характерны трудности ориентировки в направлениях пространства, недостаточность локализации сторон собственного тела, сложности при выполнении действий по словесным инструкциям, связанным с пространственной ориентировкой [5].

Исследование, проведенное А.В. Катасоновой и М.В. Яворской, расширяет представления о специфических нарушениях развития высших психических функций у детей с расстройством аутистического спектра. Ученые подчеркивают, что учет системного строения высших психических функций имеет принципиальное значение, поскольку несвоевременное развитие одной функции неизбежно приводит к искажению развития других [8].

Существенную роль играют и трудности понимания обращенной речи, частичное или полное непонимание пространственных предлогов и конструкций. При восприятии речи заметна сниженная либо полностью отсутствующая реакция на говорящего, при этом, игнорируя простые, обращенные к нему инструкции, ребенок может вмешиваться в необращенный к нему разговор, лучше реагируя на тихую, шепотную речь [9].

А. Лоуэн подчеркивает, что человек переживает реальность мира только через собственное тело, и живость тела напрямую связана со способностью чувствовать. Именно соматогнозис является основой для формирования пространственно-временных представлений [8].

В младшем школьном возрасте развитию пространственных представлений нужно уделять особое внимание. Этот период наиболее благоприятен для того, чтобы у ребенка формировались произвольность психических процессов и учебная деятельность в целом. Практически любой школьный навык требует умения ориентироваться в пространстве. Письмо, чтение, математика – все это основано на свободном оперировании пространственными образами. Если пространственные представления развиты недостаточно, это сразу заметно в учебе. На письме появляются зеркально написанные буквы, ребенок путает верхние и нижние элементы. На математике возникают ошибки в написании цифр, он может переставлять разрядные единицы. При чтении страдает восприятие строки, ребенок с трудом различает буквы, похожие по форме.

В коррекционной работе с детьми с РАС используют разные методы развития пространственных представлений. Чаще всего специалисты обращаются к методу двигательных упражнений, методу дидактических игр и методу визуального моделирования (таблица 1).

Метод двигательных упражнений в контексте развития пространственных представлений направлен на формирование у ребенка целостного образа собственного тела и его положения в пространстве. Двигательная активность позволяет компенсировать недостаточность проприоцептивных ощущений и развивает вестибулярный аппарат, что

является основой для формирования пространственных представлений.

Метод дидактических игр обеспечивает естественное для детей усвоение пространственных понятий через эмоционально привлекательную деятельность. В игре создаются условия для многократного повторения и закрепления пространственных отношений, что особенно важно для детей с аутизмом, нуждающихся в структурированности и предсказуемости.

Метод визуального моделирования позволяет компенсировать трудности понимания устной речи. Наглядные схемы, пиктограммы и модели делают абстрактные пространственные категории доступными для восприятия, обеспечивая опору на сохранный зрительный анализатор.

Таблица 1.

Методы развития пространственных представлений у детей с РАС [10]

Название метода	Содержание метода	Примеры реализации
Метод двигательных упражнений	Освоение пространства через движение собственного тела, формирование схемы тела и его положения в пространстве	Ходьба по ортопедическим коврикам и дорожкам, перешагивание через препятствия, упражнения на балансировочной доске, прыжки на батуте, выполнение инструкций «иди вперед, повернись назад, подними руки вверх, опусти вниз, покажи правую (левую) руку»
Метод дидактических игр	Использование игровых ситуаций для закрепления пространственных понятий и отношений	Игры «Найди такой же», «Подбери по цвету, форме, величине», «Собери фигуру» из счетных палочек, «Что изменилось?», игра «Муха» для закрепления понятий «лево-право», «верх-низ»
Метод визуального моделирования	Создание и использование наглядных моделей, схем, пиктограмм для обозначения пространственных отношений	Работа с полупрозрачной коробкой и маленькими игрушками для освоения предлогов «НА», «ПОД», «В», положения «СПРАВА», «СЛЕВА», использование графических схем предлогов, работа с картинным материалом, составление рассказов по распорядку дня с опорой на визуальную поддержку

Современная коррекционная педагогика также располагает широким спектром педагогических технологий, применение которых способствует эффективному формированию пространственных представлений у младших школьников с РАС. К числу наиболее значимых относятся здоровьесберегающие технологии, игровые технологии и технология разноуровневого обучения (таблица 2).

Здоровьесберегающие технологии необходимы для профилактики переутомления, поддержания работоспособности и создания оптимального режима коррекционных занятий. Чередование видов деятельности, двигательные паузы и специальные упражнения позволяют сохранять

внимание детей с РАС на протяжении всего занятия.

Игровые технологии соответствуют ведущей деятельности младшего школьника и учитывают особенности детей с аутизмом, которым требуется эмоционально насыщенная и структурированная форма подачи материала. Игра снижает тревожность и создает мотивацию к выполнению заданий на ориентировку в пространстве.

Технология разноуровневого обучения позволяет адаптировать коррекционную программу к индивидуальным особенностям каждого ребенка с РАС, учитывая степень тяжести нарушений, уровень развития познавательной сферы и темп усвоения материала. Индивидуальный подход обеспечивает доступность заданий и создает ситуацию успеха.

Таблица 2.

Педагогические технологии развития пространственных представлений [4,10]

Название технологии	Цель применения	Характеристика
Здоровьесберегающие технологии	Сохранение и укрепление физического и психического здоровья учащихся, создание оптимальных условий для коррекционной работы	Использование динамических пауз, физкультминуток с пространственными заданиями, упражнений для глаз (слежение за перемещением предмета, лазерным лучом, отслеживание контуров предметов), ритмических упражнений, упражнений на построение и перестроение, параллельных и перекрестных движений руками и ногами
Игровые технологии	Формирование познавательной активности и мотивации через естественную для детей деятельность	Применение дидактических игр «Найди игрушку» (по словесной инструкции с использованием предлогов), подвижных игр с правилами, требующих ориентации в пространстве, строительных и конструктивных игр с Lego-подобными конструкторами, блоками Дьенеша, палочками Кюизенера, создание игровых и проблемных ситуаций для обеспечения интереса ребенка
Технология разноуровневого обучения	Обеспечение индивидуального подхода с учетом особенностей и возможностей каждого ребенка	Разработка индивидуальных маршрутов коррекционной работы, использование чек-листов для отслеживания динамики усвоения навыков, дифференциация заданий по сложности (работа по схеме учителя или самостоятельная работа), поэтапное усложнение материала от ориентировки на себе к ориентировке от любых предметов и затем к вербальному обозначению пространственных отношений

Е.А. Янушко и М.М. Либлинг делают акцент на значимости

совместной деятельности и подгрупповой работы как неотъемлемого компонента в коррекционной работе с детьми данной категории. Подгрупповая работа позволяет детям не только развивать пространственные и познавательные навыки, но и учиться взаимодействовать в коллективе, понимая пространственные инструкции педагога [9].

Подбор конкретных методов и приемов работы обязательно должен опираться на результаты диагностики и особенности конкретного ребенка. Очень важно, чтобы занятия проводились системно и последовательно, а учитель-дефектолог, психолог и родители работали в тесном контакте друг с другом. Приемы работы должны быть направлены не только на отработку конкретных навыков, но и на развитие понимания речи в пространственном контексте.

Заключение. Таким образом, работа по развитию пространственных представлений у младших школьников с РАС требует использования разных методов и подходов. Изучение специальной литературы и опыт практиков показывают, что успех коррекции напрямую связан с тем, насколько учтены индивидуальные особенности ребенка, насколько регулярно проводятся занятия и насколько хорошо налажено взаимодействие между специалистами и семьей. Развитие пространственных представлений становится основой, без которой трудно добиться успехов в учебе, адаптации в обществе и полноценном познании окружающего мира детьми с расстройствами аутистического спектра.

Список литературы

1. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е.Р. Баенская. – 5-е изд. – М.: Теревинф, 2014. – 112 с.
2. Балашова, В. П. Особенности развития социально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / В. П. Балашова // Молодой ученый. – 2018. – № 46 (232). – С. 247-249.
3. Богдашина, О. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учебное пособие / О. Богдашина; Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. – Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т, 2012. – 245 с.
4. Ганеева, А. С. Современные педагогические технологии в дошкольном образовании / А. С. Ганеева, О. В. Зайцева, Н. П. Пичугина [и др.] // Молодой ученый. – 2016. – № 26 (130). – С. 635-637.
5. Дорожко, В.С. Коррекция пространственно-временных представлений у детей с расстройствами аутистического спектра / В.С. Дорожко, Т.А. Черкашина // Психология и педагогика детства: дети третьего тысячелетия: сборник статей. – Новосибирск, 2018. – С. 41-43.
6. Дырдова, О.С. Развитие пространственных представлений через формирование схемы тела у детей с расстройством аутистического спектра: методические рекомендации / О.С. Дырдова. – Пенза: ППМС центр Пензенской области, 2024. – 29 с.
7. Иванов, Е. С. Детский аутизм: диагностика и коррекция: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских

учебных заведений / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2004. – 80 с.

8. Катасонова, А.В. Восприятие и пространственно-временные представления у детей с расстройством аутистического спектра / А.В. Катасонова, М.В. Яворская // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 7 (173). – С. 236-241.
9. Радостина, Т.А. Формирование пространственно-временных представлений у младших школьников с расстройством аутистического спектра / Т.А. Радостина // Школьная педагогика. – 2021. – № 2 (21). – С. 16-18.
10. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / Н. Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AND METHODS OF DEVELOPING SPATIAL REPRESENTATIONS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Vysotskaya S.M.

Scientific adviser: Deripas N.V.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article discusses the problem of developing spatial representations in primary school children with autism spectrum disorders (ASD). The specific difficulties that this category of children faces in mastering spatial categories are analyzed. The necessity of using special pedagogical technologies and methods is substantiated. The paper presents an overview and characterizes the most effective technologies, as well as specific methods and techniques aimed at the formation and correction of spatial gnosis and praxis.

Keywords. spatial representations, autism spectrum disorders, primary school children, pedagogical technologies, visual support, sensory integration and game methods.

УДК 376.37

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ ПРИ ДИСПРАКСИИ И ДИЗАРТРИИ: ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ

Ганиева А.Р.

*Научный руководитель: Якубова Ф.Р., канд. пед. наук, доцент
ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова».*

*г. Симферополь, Республика Крым, Российская Федерация
alina.ganieva2006@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема дифференциальной диагностики нарушений слоговой структуры слова при артикуляционной диспраксии и дизартрии у дошкольников 5-7 лет. Цель исследования – теоретически выявить и систематизировать дифференциальные признаки нарушений слоговой структуры слова для повышения точности диагностики и эффективности коррекции. В ходе работы с участием 20 детей (по 10 в каждой группе) применялись: проба на воспроизведение слов разной слоговой

сложности, задание на повторение слоговых цепочек, анализ спонтанной речи, видеоанализ артикуляционных проб и оценка просодии и мелкой моторики. Основные результаты: при диспраксии зафиксированы вариативные ошибки программирования (перестановки, персеверации, антиципации; в среднем 2,4 ошибки на слово), при дизартрии – стабильные ошибки исполнения (сокращения слогов, упрощение стечений; в среднем 1,8 ошибки на слово). Выявлены чёткие дифференциальные критерии, на основе которых разработан алгоритм диагностики и предложены направления дифференцированной коррекции.

Ключевые слова: слоговая структура слова, артикуляционная диспраксия, дизартрия, дифференциальная диагностика, логопедическое обследование.

Введение. Проблема дифференциальной диагностики нарушений слоговой структуры слова (далее ССС) при артикуляционной диспраксии и дизартрии остаётся актуальной в современной логопедии [2; 7]. Несмотря на наличие общих симптомов в речевом развитии детей с данными нарушениями, механизмы их возникновения различны, что требует дифференцированного подхода к коррекции.

Актуальность исследования обусловлена высокой распространённостью данных речевых расстройств среди дошкольников и их существенным влиянием на формирование коммуникативных навыков, а также на успешность последующего обучения в школе. По данным Г. В. Бабиной и З. А. Репиной, трудности воспроизведения слоговой структуры слова являются одним из наиболее устойчивых признаков речевого недоразвития и требуют целенаправленной коррекционной работы [1].

Современное состояние решения проблемы характеризуется наличием отдельных исследований по каждому из рассматриваемых нарушений, однако комплексных сравнительных работ, позволяющих чётко разграничить проявления диспраксии и дизартрии в области нарушений слоговой структуры слова, недостаточно [1; 4]. Нерешённой остаётся задача выделения чётких дифференциально-диагностических критериев, которые могли бы лечь в основу дифференцированного коррекционного воздействия.

Цель статьи – теоретически выявить и систематизировать дифференциальные признаки нарушений слоговой структуры слова при артикуляционной диспраксии и дизартрии для повышения точности диагностики и эффективности коррекционной работы.

Основная часть. Под артикуляционной диспраксией понимается нарушение планирования и программирования речевых движений при сохранной иннервации мышц. Как отмечает Л. И. Белякова, «при диспраксии страдает именно программирование последовательности артикуляционных движений, а не их исполнение» [2]. Дизартрия же представляет собой нарушение звукопроизношения из-за слабости или несовершенства мышечных структур, нарушения проведения нервного импульса. Е.Н. Винарская подчёркивает, что «дизартрия характеризуется недостаточностью моторного контроля над артикуляционными

движениями, что приводит к их неточности и слабости» [3].

Исследование проводилось на базе логопедических групп ДООУ с участием 20 детей 5–7 лет: 10 детей с артикуляционной диспраксией и 10 детей с дизартрией стёртой формы. Все дети имели сохраненный слух и интеллект, не имели грубых нарушений зрения. Диагноз был подтверждён заключением психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и невролога.

В ходе исследования использовались следующие методики: проба на воспроизведение слов разной слоговой сложности (от односложных до четырёхсложных со стечениями согласных), задание на повторение цепочек слогов, включающих стечения согласных («та-то-ту», «пта-пто-пту»), анализ спонтанной речи (описание картинок, рассказ по серии картинок, диалог). Данные подходы опираются на методические рекомендации по обследованию слоговой структуры, представленные в работах Бабиной и Репиной [1], а также Марковой [5].

Дополнительно в рамках исследования проводилась оценка просодической стороны речи (темп, ритм, интонация) и мелкой моторики (выполнение последовательных движений пальцами рук по образцу), что позволило получить более полную картину развития неречевых функций у детей обеих групп. Для объективизации данных применялся видеоанализ артикуляционных проб с последующим покадровым разбором точности и плавности движений органов артикуляции.

Оценка проводилась по следующим критериям: тип ошибки (перестановка, пропуск, добавление, упрощение), частота ошибок на 100 слов, стабильность воспроизведения (фиксировалось, повторяется ли ошибка одинаково при повторном произнесении слова или меняется), влияние сложности задания (оценивалось по балльной шкале от 1 до 5, где 1 – минимальные искажения в простых словах, 5 – грубые искажения даже в односложных словах).

Анализ данных показал заметные различия между группами. Дети с диспраксией в среднем делали 2,4 ошибки на слово (с разбросом от 1,8 до 3,0 в разных пробах). При этом характер ошибок менялся: одно и то же слово ребёнок мог произнести правильно в одной попытке и исказить в другой. Например, слово «велосипед» звучало то, как «сипед», то, как «висипед», то, как «весипед». Дети с дизартрией в среднем допускали 1,8 ошибки на слово (с разбросом от 1,6 до 2,0). Их ошибки были более предсказуемы: чаще всего они сокращали слово до 1–2 слогов или «проглатывали» окончания. Например, «велосипед» стабильно превращалось в «сипед» или «весипе».

Качественный анализ выявил следующие особенности. При диспраксии преобладали перестановки слогов (40 % всех ошибок), например, «мотоцикл» вместо «мотоцикл», персеверации (25 %) — повторение одного слога («велосипесипед»), антиципации (15 %) — предугадывание и замена последующего слога предыдущим

(«висипесипед»). При дизартрии доминировали сокращения до 1–2 слогов (50 % ошибок), например, «пед» вместо «велосипед», упрощение стечений согласных (30 %), например, «пт» в «пта» заменялось на «па», проглатывание окончаний (20 %), например, «весипе» вместо «велосипед». Эти результаты согласуются с данными исследований по особенностям усвоения слоговой структуры у детей с различными речевыми нарушениями [1; 5].

На основе полученных данных были выделены следующие дифференциальные признаки. При диспраксии основной механизм нарушения связан с программированием, характер ошибок — перестановки, персеверации, антиципации, стабильность воспроизведения — вариативная: одно слово искажается по разному в разных попытках, зависимость от сложности задания резко возрастает с длиной слова и наличием стечений согласных, сопутствующие признаки – трудности переключения между слогами, поиск артикуляционной позы, сохранная мышечная сила, реакция на помощь – улучшение при ритмизации (отхлопывание), тактильной поддержке (прикосновение к руке), зрительных опорах (схемы, карточки).

При дизартрии основной механизм нарушения – исполнение, характер ошибок – сокращения, упрощения, проглатывания, стабильность – стабильная: одинаковые ошибки в одинаковых условиях, зависимость от сложности присутствует, но менее выражена, сопутствующие признаки – слабость мышц артикуляционного аппарата, гиперсаливация, назальность, сниженный объём движений, реакция на помощь мало зависит от внешних опор, требуется тренировка мышечной силы и координации.

Л. В. Лопатина подчёркивает, что «эффективность коррекции нарушений слоговой структуры напрямую зависит от точности дифференциальной диагностики первичного дефекта» [4]. На основании проведённого исследования разработан алгоритм дифференциальной диагностики. Сначала нужно предложить повторить слова разной сложности (от односложных до многосложных со стечениями согласных). Затем следует обратить внимание на тип ошибок и их стабильность при повторном воспроизведении. Далее необходимо проверить артикуляционную моторику (сила, тонус, объём движений), оценить влияние ритма и зрительной опоры (отхлопывание, визуальные схемы), проанализировать спонтанную речь (рассказ по картинкам, диалог) и провести пробы на фонематическое восприятие.

Направления коррекции также различаются. При диспраксии, как отмечает Т. Б. Филичева с соавторами, акцент делается на развитии «планирующих функций речи, формировании чёткой последовательности артикуляционных движений» [7]. Приоритетны развитие планирования движений, ритмизация, использование визуальных и тактильных схем, работа над переключением между слогами. При дизартрии, по мнению Г.В. Чиркиной, первостепенны «упражнения на укрепление

артикуляционной мускулатуры, развитие дыхательной поддержки речи, отработка чёткости артикуляционных укладов» [7]. Приоритетны артикуляционная гимнастика, дыхательные упражнения, работа над чёткостью артикуляции, укрепление мышц речевого аппарата.

Важным дополнением к результатам исследования стало выявление взаимосвязи между уровнем развития неречевых функций (оптико-пространственной ориентации, темпо-ритмической организации движений, способности к серийно-последовательной обработке информации) и успешностью воспроизведения слоговой структуры. У детей с диспраксией особенно выражены трудности в выполнении заданий на серийную организацию движений, тогда как при дизартрии более значимы показатели мышечного тонуса и силы. Эти данные подтверждают необходимость комплексного обследования, включающего не только анализ речевой продукции, но и оценку моторных навыков ребёнка. Т. А. Титова отмечает, что «коррекция нарушений слоговой структуры должна учитывать не только речевые, но и неречевые предпосылки данного дефекта» [6].

Заключение. Проведённое исследование подтвердило гипотезу о различных механизмах нарушений ССС при диспраксии и дизартрии. Выявленные дифференциальные признаки позволяют повысить точность диагностики и эффективность коррекционной работы: при диспраксии нарушения ССС носят вариативный характер и связаны с трудностями программирования артикуляционных последовательностей, при дизартрии ошибки стабильны и обусловлены недостаточностью исполнения артикуляционных движений из-за слабости или гипертонуса мышц.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении механизмов нарушений слоговой структуры при двух различных речевых патологиях и систематизации дифференциальных диагностических критериев. Практическое применение полученных результатов возможно в нескольких направлениях. Во-первых, в логопедической диагностике – для более точной постановки речевого заключения. Во-вторых, в коррекционной работе – для выбора оптимальных методов воздействия. В-третьих, в подготовке специалистов – при разработке учебных программ и методических рекомендаций.

Перспективным направлением исследований является разработка комплексных программ для детей с сочетанными нарушениями и создание стандартизированной методики оценки просодических компонентов речи – это позволит точнее дифференцировать диспраксию (с нарушениями ритма и паузации) и дизартрию (с изменениями тембра, силы и высоты голоса). Важно изучить взаимосвязь мелкой моторики и овладения слоговой структурой слова, а также влияние когнитивных функций: например, при диспраксии сложности с запоминанием длинных словесных цепочек усугубляют проблемы со слогами, а при дизартрии на качество речи влияет утомляемость из-за недостаточной устойчивости внимания. Создание унифицированного диагностического комплекса (с пробами на

воспроизведение слов, анализом просодии, оценкой моторики и тестами на фонематическое восприятие) и внедрение цифровых технологий (аудиозаписи с компьютерной обработкой параметров речи, интерактивных приложений для тренировки моторики) повысят эффективность диагностики и коррекции, помогут индивидуализировать работу и предотвратить вторичные трудности в обучении у детей с диспраксией и дизартрией. Полученные результаты уже сейчас применимы в практике логопедов и при подготовке специалистов.

Список литературы

1. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи / Г. В. Бабина, З. А. Репина. — М.: Сфера, 2010. — 96 с.
2. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. — М.: Владос, 2009. — 288 с.
3. Винарская, Е. Н. Дизартрия и её топиико-диагностическое значение / Е. Н. Винарская. — М.: Просвещение, 1989. — 156 с.
4. Лопатина, Л. В. Приёмы логопедической работы по преодолению нарушений звуко-слоговой структуры слов у детей с общим недоразвитием речи / Л. В. Лопатина // Логопед в детском саду. — 2005. — № 3. — С. 43–48.
5. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А. К. Маркова // Школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи. — М.: Просвещение, 1961. — С. 59–70.
6. Титова, Т. А. Нарушения звукослоговой структуры слова и приёмы их коррекции у детей с речевой патологией / Т. А. Титова // Логопедия сегодня. — 2008. — № 2. — С. 57–62.
7. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. — М.: Дрофа, 2009. — 180 с.

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF WORD STRUCTURE DISORDERS IN DYSGRAPHIA AND DYSARTHRIA: DIFFERENTIAL SIGNS

Ganieva A. R.

Scientific supervisor: Yakubova F. R., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special (Defectological) Education, Fevzi Yakubov KIPU, Simferopol, Republic of Crimea, Russian Federation

Annotation. The article addresses the problem of differential diagnosis of syllabic structure of words (SSW) disorders in preschool children aged 5–7 with articulatory dyspraxia and dysarthria. The aim of the study is to identify and systematise differential features of such disorders to improve diagnostic accuracy and correction effectiveness. The research involved 20 children (10 in each group) and employed the following methods: a test for reproducing words of varying syllabic complexity, a task involving repetition of syllable chains, analysis of spontaneous speech, video analysis of articulation tests, and assessment of prosody and fine motor skills. Key findings: in dyspraxia, variable programming errors were recorded (transpositions, perseverations, anticipations; on average 2,4 errors per word); in dysarthria, stable execution errors were observed (syllable omissions, simplification of consonant clusters; on average 1,8 errors per word). Clear differential criteria were identified, based on which a diagnostic algorithm was developed and directions for differentiated correction were proposed.

Keywords: syllabic structure of a word, articulatory dyspraxia, dysarthria, differential

УДК 376.37

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Горбунова В.Д.

Научный руководитель: Орехова Л.Н.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

vika.gorbunova.202@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль дидактических игр в развитии лексико-грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста (4-5 лет) с общим недоразвитием речи. Акцент делается на возрастных особенностях, когда ролевые игры еще не полностью сформированы, а развитие речи происходит в основном за счет предметной деятельности. Дидактические игры в сочетании с вербальным моделированием, мультимедийными ресурсами и структурированными упражнениями стимулируют расширение словарного запаса, овладение грамматическими структурами, развитие связной речи и коммуникативных навыков. Такой подход обеспечивает эмоциональную вовлеченность и мотивацию, способствуя общей эффективности коррекционной и развивающей работы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, лексико-грамматический строй речи, дидактическая игра, коррекционно-развивающая работа, возрастные технологии.

Введение. Современное дошкольное образование требует создания условий для всестороннего развития детей, включая малышей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделяется детям с общим недоразвитием речи (ОНР), которые характеризуются системными нарушениями всех компонентов речевой системы при сохранном слухе и нормальном уровне интеллекта. Средний дошкольный возраст (4–5 лет) является критическим периодом для формирования лексико-грамматических навыков: в это время активно расширяется словарный запас, усваиваются морфологические и синтаксические категории, формируются навыки связной речи. Для детей с ОНР эти процессы сопровождаются трудностями построения фраз, точного употребления слов и согласования частей предложения. Такие нарушения не только ограничивают речевую компетенцию, но и оказывают влияние на познавательное, социальное и эмоциональное развитие ребёнка, снижая уверенность в коммуникативных возможностях и препятствуя взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

Актуальность исследования определяется необходимостью

выявления методов, которые способны стимулировать речевую активность ребёнка именно в этом возрасте, когда сюжетно-ролевые игры ещё не развиты в полной мере и ребенок не способен к долговременному моделированию сложных социальных ситуаций. Средний дошкольный возраст требует применения таких технологий, которые формируют предметно-логическую речь, усвоение простых грамматических конструкций, умение использовать новые слова в контексте действия и развитие навыков диалогического общения на уровне кратких фраз и предложений.

Основная часть. Классификация уровней речевого недоразвития, предложенная Р.Е. Левиной, позволила систематизировать коррекционную работу специалистов и определить последовательность формирования речевых навыков [1]. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и Н.С. Жукова изучали структуру дефекта при ОНР и выделили принципы комплексного подхода к коррекции, включая работу над словарным запасом, формированием грамматического строя и развитием связной речи. О.С. Ушакова, Е.М. Струнина, Е.А. Логинова и А.В. Ястребова рассматривали механизмы формирования лексико-грамматических категорий и подчеркивали роль активного использования языка в повседневных коммуникативных ситуациях [2].

Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин выделяли игру как ведущий вид деятельности дошкольника, обеспечивающий развитие символического мышления, внимания, воображения и мотивации [6]. Современные исследования Л.В. Лопатиной, Л.С. Волковой и Н.В. Нищевой демонстрируют эффективность дидактических игр в повышении активности ребёнка, ускорении формирования грамматического строя и развитии коммуникативных навыков, создавая эмоционально безопасную среду для освоения речи [5].

Для детей среднего дошкольного возраста с ОНР особенно важны предметно-наглядные средства, которые стимулируют активное использование речи через действия с предметами. К ним относятся игрушки, фигурки животных, тематические карточки, муляжи предметов быта, наборы для манипуляций с объектами. Такие материалы позволяют ребенку формулировать предложения, употреблять новые слова в контексте конкретных действий и закреплять грамматические конструкции через практическую деятельность.

Вербальные методы включают речевое моделирование, когда педагог демонстрирует образцы предложений, и последующее повторение и применение их ребёнком в своей речи. Применяются проблемные речевые ситуации, в которых ребёнку необходимо завершить действие или объяснить, почему один объект совершает одно действие, а другой – другое. Эти задания способствуют развитию логического построения высказываний и правильного использования падежей, предлогов и форм глаголов.

Особенность среднего дошкольного возраста заключается в том, что сюжетно-ролевые игры ещё не формируются в полной мере, поэтому игровая деятельность должна быть предметно-ориентированной: активизация речи происходит через манипуляции с предметами и последовательность действий. Например, работа с набором фигурок «Домашние животные» позволяет ребёнку называть животных, описывать их действия в настоящем и прошедшем времени, использовать глаголы движения и согласовывать существительные с прилагательными. Карточки-схемы, иллюстрирующие последовательность действий (например, «Утро ребёнка», «Мытьё рук»), формируют навыки последовательного изложения и использование простых связных конструкций.

Современные технологии коррекционной работы включают комбинирование игровых упражнений с двигательными паузами, использование мультимедийных материалов (анимации, интерактивные задания), постепенное усложнение игровых ситуаций и индивидуальный подход к ребёнку с учетом уровня сформированности словарного запаса и грамматических навыков. Использование предметно-наглядных средств в сочетании с вербальными стратегиями обеспечивает интеграцию речевой активности в естественные действия ребёнка, формирует умение диалогически общаться, развивает навыки сотрудничества и уверенность в собственных речевых возможностях.

Дидактическая игра в системе современного дошкольного образования рассматривается как одно из наиболее эффективных средств развития речи детей, в том числе формирования лексико-грамматического строя речи. Особую значимость данный вид деятельности приобретает в работе с детьми среднего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи. Общее недоразвитие речи представляет собой сложное речевое нарушение, при котором у ребенка наблюдается системная несформированность всех компонентов речевой системы при сохранном слухе и относительно сохранном интеллекте. В структуре данного нарушения особенно выражены трудности овладения словарным запасом, грамматическими формами слов и построением фразовой речи.

Формирование лексико-грамматического строя речи является важнейшим условием полноценного речевого и когнитивного развития ребенка. Лексико-грамматический строй речи включает в себя совокупность словарного состава языка и систему грамматических средств, обеспечивающих правильное построение высказывания. Освоение лексики предполагает накопление словарного запаса, уточнение значений слов, формирование умения использовать их в различных коммуникативных ситуациях. Грамматическая сторона речи включает овладение морфологическими формами слов, согласованием слов в предложении, употреблением различных грамматических категорий и синтаксических конструкций.

У детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи формирование лексико-грамматического строя речи происходит замедленно и имеет ряд специфических особенностей. В их речи часто наблюдается ограниченный активный словарь, неточность употребления слов, трудности в подборе слов по смыслу. Также характерны многочисленные грамматические ошибки, связанные с нарушением словоизменения и словообразования. Дети нередко неправильно согласуют существительные с прилагательными и глаголами, допускают ошибки в употреблении падежных форм и предлогов. Кроме того, у них отмечается недостаточная сформированность фразовой речи и трудности в построении распространенных предложений.

В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных педагогических средств, направленных на развитие речи данной категории детей. Одним из таких средств является дидактическая игра, обладающая значительным развивающим и коррекционным потенциалом. Дидактическая игра представляет собой специально организованную педагогом игровую деятельность, направленную на решение определенных образовательных и развивающих задач. Она сочетает в себе элементы обучения и игровой мотивации, что делает процесс усвоения знаний более доступным и интересным для ребенка.

Особенность дидактической игры заключается в том, что обучение осуществляется в форме увлекательной игровой деятельности. В процессе игры ребенок активно взаимодействует с предметами, сверстниками и взрослым, что способствует развитию познавательной активности и речевой инициативы. Игровая ситуация стимулирует использование речи как средства общения и познания окружающего мира. Благодаря этому создаются благоприятные условия для формирования новых речевых навыков и закрепления ранее усвоенных знаний.

В структуре дидактической игры выделяются такие компоненты, как игровая задача, правила игры, игровые действия и результат. Игровая задача определяет содержание деятельности и направлена на усвоение определенного учебного материала. Правила игры регулируют поведение участников и обеспечивают организованность игрового процесса. Игровые действия представляют собой активные действия детей, направленные на достижение поставленной цели. Результат игры выражается в успешном выполнении игровой задачи и усвоении нового материала.

Применение дидактических игр в работе с детьми с ОНР позволяет эффективно развивать их словарный запас и грамматический строй речи. В процессе игры дети учатся правильно называть предметы, их признаки и действия. Они овладевают навыками образования новых слов, употребления различных грамматических форм и построения предложений. Кроме того, игровая деятельность способствует развитию связной речи, поскольку побуждает детей к активному речевому взаимодействию.

Особое значение имеет использование наглядности и предметных

действий, которые являются важной опорой для детей дошкольного возраста. Наглядные материалы, игрушки, карточки и предметные картинки помогают детям лучше понять значение слов и грамматические отношения между ними. В процессе игры ребенок не только слышит новое слово, но и связывает его с конкретным предметом или действием. Это способствует более прочному усвоению лексического материала и формированию правильных грамматических конструкций.

Дидактические игры также способствуют развитию внимания, памяти, мышления и воображения, что оказывает положительное влияние на речевое развитие ребенка. В игровой ситуации дети учатся сравнивать предметы, выделять их признаки, устанавливать причинно-следственные связи. Эти мыслительные операции тесно связаны с развитием речи, поскольку требуют активного использования слов и грамматических форм.

Кроме того, дидактическая игра создает благоприятный эмоциональный фон, который является важным условием успешного обучения детей дошкольного возраста. Положительные эмоции повышают интерес к деятельности и способствуют более активному участию ребенка в образовательном процессе. В игровой форме дети легче преодолевают трудности и проявляют большую самостоятельность.

Заключение. Таким образом, дидактическая игра является ключевым средством коррекционной работы с детьми среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Она обеспечивает сочетание обучающих и игровых компонентов, что делает процесс формирования речевых навыков более естественным и результативным. Систематическое использование дидактических игр в образовательной и коррекционной работе способствует расширению словарного запаса детей, формированию грамматически правильной речи и развитию коммуникативных умений. Благодаря этому создаются условия для успешной социализации ребенка и его дальнейшего речевого и интеллектуального развития.

В этом возрасте особенно важно учитывать возрастные особенности, когда сюжетно-ролевые игры ещё не реализуются, а речевая деятельность активизируется через предметно-ориентированные действия. Систематическое применение игровых технологий обеспечивает формирование лексико-грамматического строя речи, развитие коммуникативной компетенции, повышение мотивации и эмоционально-позитивного отношения к обучению. Комплексное использование предметно-наглядных средств, речевого моделирования и современных игровых технологий позволяет эффективно активизировать речевую активность, расширять словарный запас, формировать грамматические навыки и создавать основу для последующего овладения более сложными видами игры и речевой практики.

Список литературы

1. Левина, Р. Е. Общие основы нарушения речи у детей / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 2003. – 256 с.
2. Филичева, Т. Б. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Н. С. Жукова. – Санкт-Петербург : Речь, 2015. – 192 с.
4. Ушакова, О. С. Развитие лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина, Е. А. Логинова. – Москва : Академия, 2018. – 224 с.
5. Лопатина, Л. В. Игровые технологии в коррекционной работе с дошкольниками / Л. В. Лопатина, Л. С. Волкова, Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 176 с.
6. Выготский, Л. С. Психология игры и её роль в развитии ребёнка / Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин. – Москва : Наука, 2019. – 288 с.

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING LEXICAL AND GRAMMATICAL STRUCTURES OF SPEECH IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Gorbunova V.D.

Scientific Adviser: Orekhova L.N.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article examines the role of didactic games in developing the lexical and grammatical structure of speech in children of middle preschool age (4–5 years) with general speech underdevelopment (GSU). Emphasis is placed on age-specific characteristics, when role-playing games are not fully formed, and speech development occurs primarily through object-based activities. Didactic games, combined with verbal modeling, multimedia resources, and structured exercises, stimulate vocabulary expansion, mastery of grammatical structures, development of coherent speech, and communication skills. The approach ensures emotional engagement and motivation, contributing to the overall effectiveness of corrective and developmental work.

Keywords: general speech underdevelopment, preschool age, lexical-grammatical structure of speech, didactic game, corrective developmental work, age-specific technologies.

УДК 376.1

КОРРЕКЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гребеньчук А.Ю.

Научный руководитель: Ручица Т.С.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

anastasiah23.05@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования коммуникативного

пространства у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Обосновывается значимость игровой деятельности как ведущего средства коррекции нарушений общения и инструмента создания единого поля социального взаимодействия. Представлены теоретические аспекты влияния сюжетно-ролевой игры на проектирование коммуникативной среды. Автором подчеркивается необходимость целенаправленного педагогического воздействия для преобразования стихийного речевого взаимодействия в структурированное коммуникативное пространство.

Ключевые слова: игровая деятельность, коммуникативное пространство, старшие дошкольники, задержка психического развития, коррекционная педагогика, социализация, коммуникативная среда.

Введение. Проблема проектирования и развития коммуникативного пространства у детей с задержкой психического развития (ЗПР) является одной из самых актуальных в современной специальной психологии и педагогике. Данное пространство понимается не просто как общность людей, но как динамическая система связей, смыслов и знаковых средств, обеспечивающая полноценную интеграцию ребенка в социум. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для освоения структуры коммуникативного пространства и формирования навыков межличностной координации, однако у детей с ЗПР процессы освоения этой среды протекают со значительными отклонениями. Специфика их психофизиологического развития обуславливает фрагментарность и суженность поля социального взаимодействия.

Феномен коммуникативного пространства в психолого-педагогическом дискурсе рассматривается как многомерная топологическая и смысловая категория, определяющая границы и качество взаимодействия субъекта с окружающим миром. Оно включает в себя не только физическую среду, но и систему психологических дистанций, когнитивных репрезентаций партнера по общению и фонд разделяемых значений. Теоретическое осмысление понятия «пространства» в контексте человеческого бытия восходит к работам М. М. Бахтина и М. Бубера, подчеркивавших диалогическую природу социального бытия. В коррекционной педагогике коммуникативное пространство интерпретируется как специально организованная среда, способствующая преодолению барьеров социальной дезадаптации. Изучением различных аспектов этого пространства и механизмов его формирования у детей с дизонтогенезом занимались такие исследователи, как Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская и И. А. Коробейников. Применительно к детям с ЗПР данная проблема глубоко освещена в контексте формирования социальной компетентности и развития внутреннего плана действий, необходимых для ориентировки в многослойной структуре человеческих отношений.

Степень изученности проблемы коммуникации при ЗПР достаточно широка. Теоретические основы изучения детей с данной патологией заложены в трудах К. С. Лебединской и В. И. Лубовского, которые определили структуру дефекта при ЗПР. Вопросы развития речи и общения как базовых компонентов коммуникативного пространства

рассматривались С. А. Домишкевичем и Е. С. Слепович. В частности, Е. С. Слепович указывала на специфическую незрелость мотивационно-потребностной сферы общения у данной категории детей, проявляющуюся в деформации границ коммуникативного поля, снижении инициативности и упрощении контактов. Исследователи отмечают, что у дошкольников с ЗПР часто нарушена «пропускная способность» коммуникативного пространства: информация искажается на этапах восприятия и интерпретации невербальных сигналов, что ведет к дезорганизации совместной деятельности.

Роль игры как ведущего вида деятельности в конструировании социального пространства ребенка обоснована в классических трудах Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина. В современных исследованиях подчеркивается, что именно в игре происходит разворачивание модели коммуникативного пространства, где интегрируются когнитивный и эмоциональный компоненты развития. Это критически важно для коррекции дефицитарных функций, препятствующих полноценному вхождению дошкольника с ЗПР в систему общественных отношений. Игровое пространство позволяет ребенку в безопасной форме апробировать различные социальные роли, расширяя тем самым границы своего «Я» и выстраивая новые векторы взаимодействия с Другим. Таким образом, проектирование развивающего коммуникативного пространства требует учета качественного своеобразия психического развития ребенка и целенаправленного использования игровых технологий для трансформации стихийного процесса взаимодействия в осознанную систему социальных связей.

Основная часть. Специфика коммуникативного пространства старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) проявляется в качественном своеобразии его структуры: наблюдается глубокое снижение потребности во взаимодействии с окружающими, неумение выстраивать дистанцию и ориентироваться в нюансах ситуации общения. У таких детей пространство коммуникации часто ограничено предметным миром, что выражается в значительных трудностях использования вербальных и невербальных средств экспрессии. Характерный «симптомокомплекс» включает повышенную тревожность при расширении круга контактов, неумение удерживать фокус внимания на позиции собеседника и дефицит стратегий по расширению общего смыслового поля игры.

Игровая деятельность в старшем дошкольном возрасте закономерно трансформируется в сложносоставную сюжетно-ролевую игру, которая выступает своего рода «лабораторией формирования коммуникативного пространства». Однако для детей с ЗПР характерна патологическая «застреваемость» на предметно-манипулятивной стадии, что делает их коммуникативное пространство обедненным и стереотипным. Как отмечает Н. В. Бабкина, без специального педагогического сопровождения

игра таких детей не создает условий для возникновения полноценного диалогического пространства, оставаясь на уровне примитивных, несогласованных действий [1, с. 142].

Несмотря на специфические трудности, именно игра обладает уникальным коррекционным потенциалом для трансформации коммуникативной среды ребенка. Через игровую среду, максимально приближенную к естественной жизнедеятельности, возможно поэтапное расширение границ общения. В процессе специально организованной, моделируемой деятельности дошкольник с ЗПР учится осваивать разные уровни коммуникативного пространства:

1. Ролевой уровень: принятие социальной роли позволяет ребенку выйти за рамки эгоцентрического пространства и действовать в системе заданных алгоритмов.

2. Кооперативный уровень: согласование действий с партнерами формирует общее поле интересов, преодолевая изоляцию.

3. Вербально-смысловой уровень: облечение игровых намерений в словесную форму позволяет структурировать пространство взаимодействия через диалог.

4. Регулятивный уровень: подчинение правилам коллектива создает каркас устойчивого социального пространства.

Переход от стихийной, зачастую фрагментарной манипуляции объектами к осознанному проектированию социального взаимодействия требует от педагога фундаментального диагностического подхода. Моделирование коммуникативного пространства для старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) невозможно без глубокого анализа исходных дефицитов и потенциальных точек роста. В связи с этим возникает необходимость в применении системы дифференцированных критериев, позволяющих объективизировать динамику межличностных связей.

В основу представленной ниже классификации легли теоретические разработки Г. А. Цукерман и Е. С. Слепович, адаптированные под специфику инклюзивной и коррекционной среды. Данные критерии позволяют не просто зафиксировать текущее состояние навыков ребенка, но и определить границы его «зоны ближайшего развития» в контексте коллективной деятельности. Структурный анализ базируется на триединстве речевого, деятельностного и эмоционального компонентов, которые в совокупности определяют плотность и качество коммуникативного поля (см. Табл. 1).

Таблица 1.

Уровни развития коммуникативных навыков и параметров коммуникативного пространства у старших дошкольников с ЗПР

Уровень	Характеристика речевого взаимодействия	Способность к кооперации в игровом пространстве	Эмоциональный компонент пространства
Низкий	Односложные ответы, использование жестов, отсутствие речевой инициативы.	Избегание контактов, игра «рядом». Пространство коммуникации сужено до одного субъекта.	Эмоциональная лабильность, аффекты, конфликтность как реакция на вторжение в личную зону.
Средний	Использование простых фраз, потребность в стимуляции со стороны взрослого.	Включение в игру при поддержке педагога. Пространство коммуникации нестабильно.	Недостаточная эмпатия, ситуативный интерес к сверстнику в рамках общего дела.
Высокий	Инициативная речь, умение вести диалог, развернутые речевые высказывания.	Устойчивое сотрудничество, умение распределять роли и удерживать структуру игрового пространства.	Стабильный эмоциональный фон, проявление сопереживания, признание ценности партнера.

Представленная классификация уровней развития коммуникативных способностей позволяет педагогам выстраивать гибкие индивидуальные траектории. Согласно исследованиям У. В. Ульенковой, большинство детей с ЗПР без системной поддержки остаются на низком или нижнем пределе среднего уровня [3, с. 88]. Для качественной трансформации коммуникативного пространства необходима поэтапная работа по включению ребенка в коллективные формы деятельности.

Развитие коммуникации в игре проходит несколько этапов. На подготовительном этапе формируется базовый интерес к личности партнера через снятие психоэмоциональных барьеров. На основном этапе акцент смещается на сюжетно-ролевые игры («Магазин», «Поликлиника», «Семья»), которые моделируют архитектуру реального социального пространства. В этих условиях ребенок вынужден осваивать этикетные формулы и правила дистанции. Педагог здесь выступает как «игровой лидер», транслирующий эталонные образцы поведения внутри создаваемого пространства.

Современные исследователи подчеркивают роль интерактивных технологий в повышении мотивации к общению, однако они должны лишь дополнять живое взаимодействие [5, с. 112]. Именно в непосредственной игре со сверстниками ребенок с ЗПР получает уникальный опыт «социального экспериментирования», расширяя границы своего

коммуникативного пространства.

Особое внимание следует уделять процессам эмоциональной регуляции. Задержка психического развития часто сопровождается аффективными вспышками, которые моментально разрушают структуру коммуникации. Игровые тренинги и психогимнастика помогают детям осознавать свои чувства и распознавать состояния окружающих, что является фундаментом коммуникативного пространства [2, с. 55]. Когда ребенок начинает декодировать реакции партнера, его коммуникативное пространство становится более упорядоченным и безопасным.

Эффективность работы учителя-дефектолога в формировании коммуникативного пространства дошкольника зависит от превращения игровой деятельности в естественную среду жизни ребенка. Деятельность по формированию коммуникативного пространства у детей с ЗПР требует учета зоны ближайшего развития [4, с. 210]. Важным аспектом является вовлечение родителей, так как закрепление навыков в семейном коммуникативном пространстве ускоряет социализацию. Только при условии тесного взаимодействия всех участников образовательного процесса возможна качественная интеграция ребенка в широкую социальную среду.

Заключение. Таким образом, анализ коррекционного потенциала игровой деятельности позволяет утверждать, что она выступает не просто формой досуга, а фундаментальным механизмом проектирования коммуникативного пространства старших дошкольников с ЗПР. В процессе специально организованной сюжетно-ролевой игры происходит качественное преобразование структуры общения ребенка: от фрагментарных, ситуативных контактов к осознанному выстраиванию социального взаимодействия. Игровая среда создает безопасное поле для «социального экспериментирования», где дефицитарные функции компенсируются за счет принятия ролей, следования правилам и необходимости вербального согласования действий с партнерами. Это способствует преодолению эгоцентрических тенденций и расширению границ личностного пространства ребенка, обеспечивая его постепенное включение в систему общественных отношений.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что эффективность формирования коммуникативного пространства напрямую зависит от системности педагогического воздействия и учета индивидуальных уровней развития каждого дошкольника. Реализация поэтапной работы — от коррекции психоэмоционального состояния до моделирования сложных социальных сценариев — позволяет трансформировать стихийное игровое взаимодействие в структурированную коммуникативную среду. Создание единого коррекционно-развивающего поля, объединяющего усилия педагогов, специалистов и родителей, является необходимым условием для успешной социализации детей с ЗПР. Игровая деятельность, в данном контексте, становится тем связующим звеном, которое позволяет ребенку с

особыми образовательными потребностями не только освоить навыки коммуникации, но и обрести уверенную позицию внутри социума.

Список литературы

1. Бабкина, Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Н. В. Бабкина. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. — 215 с.
2. Борякова, Н. Ю. Психолого-педагогическое изучение детей с задержкой психического развития / Н. Ю. Борякова. — М.: Практика, 2020. — 180 с.
3. Коробейников, И. А. Нарушения психического развития в детском возрасте: диагностика, коррекция, социальная адаптация / И. А. Коробейников. — 2-е изд. — М.: Академия, 2022. — 256 с.
4. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с задержкой психического развития: научно-практическое руководство / И. И. Мамайчук. — СПб.: Речь, 2023. — 320 с.
5. Филичева, Т. Б. Инклюзивное образование дошкольников с задержкой психического развития в условиях ДОО / Т. Б. Филичева, А. В. Соболева. — М.: Просвещение, 2024. — 192 с.

THE CORRECTIONAL POTENTIAL OF PLAY ACTIVITY IN THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE SPACE OF OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Grebenchuk A.Y.

Scientific supervisor: Ruchitsa T.S.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Abstract: The article deals with the problem of forming a communicative space in older preschool children with mental retardation. The importance of gaming activity as a leading means of correcting communication disorders and a tool for creating a unified field of social interaction is substantiated. The theoretical aspects of the influence of the plot role-playing game on the design of the communicative environment are presented. The author emphasizes the need for targeted pedagogical influence to transform spontaneous speech interaction into a structured communicative space.

Keywords: play activity, communicative space, senior preschoolers, mental retardation, correctional pedagogy, socialization, communicative environment.

ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОТОРНОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гусакова Т.С.

Научный руководитель: Лондаренко С.Ю.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

gusakovatatana41@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема коррекции нарушений моторного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Обосновывается эффективность применения телесно-ориентированных технологий как комплексного метода воздействия на двигательную и когнитивную сферы ребенка. Представлен теоретический анализ проблемы, описаны основные компоненты психомоторного развития и предложены практические подходы к организации коррекционной работы. Включены данные о структуре моторных нарушений и классификация применяемых методов.

Ключевые слова: телесно-ориентированные технологии, моторный праксис, задержка психического развития, дошкольники, психомоторика.

Введение. Проблема развития психомоторной сферы у детей с задержкой психического развития (ЗПР) занимает одно из центральных мест в современной специальной психологии и коррекционной педагогике. Моторный праксис — способность к выполнению целенаправленных двигательных актов — является фундаментом, на котором выстраиваются высшие психические функции. У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР дефицитарность моторной сферы проявляется в нарушении координации, несформированности тонкой моторики рук, трудностях при планировании и переключении движений, что значительно затрудняет процесс подготовки к школьному обучению.

Степень изученности данной проблемы характеризуется широким спектром междисциплинарных исследований. Основы понимания развития двигательной сферы заложены в трудах Н.А. Бернштейна, чья концепция уровней построения движений позволяет глубже понять механизмы праксиса. Значительный вклад в изучение особенностей развития детей с ЗПР внесли М.С. Певзнер и К.С. Лебединская, выделившие клинические формы задержки развития и сопутствующие им дефекты моторики.

Вопросами формирования психомоторных функций у дошкольников занимались такие ученые, как Л.С. Выготский (учение о связи высших психических функций с движением), Н.И. Озерский (разработка

метрической школы для исследования моторики) и М.М. Кольцова (доказательство влияния мелкой моторики на развитие речи). Современные подходы к коррекции моторного праксиса посредством телесных практик базируются на нейропсихологическом подходе А.Р. Лурия и методе замещающего онтогенеза А.В. Семенович. В последние годы особое внимание уделяется интегративным технологиям, объединяющим психологическую коррекцию и физическую активность. Как отмечает С.О. Филиппова, физическая культура в коррекционном детском саду должна быть направлена не только на оздоровление, но и на развитие когнитивных структур через движение [3, с. 142].

Основная часть. Моторный праксис у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характеризуется качественным своеобразием. Наблюдается выраженная диссоциация между способностью выполнить простое движение и невозможностью реализовать сложную двигательную программу. Праксис включает в себя несколько компонентов: идеомоторный (замысел), конструктивный (пространственная организация) и динамический (плавность и последовательность). У детей с ЗПР страдает каждый из этих уровней.

Специфика нарушений проявляется прежде всего в дефицитарности динамического праксиса: дети испытывают значительные трудности при необходимости быстрого переключения с одного движения на другое, что делает их активность фрагментарной и нескоординированной. Процесс автоматизации двигательных навыков протекает замедленно, а любые попытки усложнить задачу приводят к распаду уже сформированных стереотипов. Идеомоторный компонент также оказывается несовершенным: ребенку сложно удержать в памяти последовательность действий, составляющих единый функциональный акт, что создает серьезные препятствия не только в бытовой и игровой деятельности, но и в процессе подготовки к школьному обучению, где требуется высокая степень произвольного контроля.

Телесно-ориентированные технологии представляют собой систему методов, направленных на снятие мышечных зажимов, развитие чувства собственного тела, коррекцию эмоциональных состояний и формирование базиса для развития высших психических функций через телесный опыт. В работе с дошкольниками с ЗПР данные технологии позволяют решить комплекс задач: от нормализации мышечного тонуса до формирования сложных форм произвольной регуляции движений. В основе данного подхода лежит понимание того, что психическое развитие ребенка неразрывно связано с его сенсомоторным опытом. Воздействуя на глубокие уровни телесности, специалист создает своего рода «фундамент», на котором в дальнейшем выстраиваются более сложные когнитивные процессы.

Основными направлениями телесно-ориентированной работы являются:

1. **Растяжки** — система специальных упражнений на вытяжение, направленных на стабилизацию и оптимизацию мышечного тонуса. У детей с ЗПР часто наблюдается либо выраженная гипотония, либо чередование гипертонуса с мышечной вялостью. Растяжки позволяют «прочувствовать» границы своего тела, преодолеть патологические синкинезии (сопутствующие лишние движения) и подготовить опорно-двигательный аппарат к более сложной координационной работе. Эффект достигается за счет чередования фаз максимального напряжения и последующего глубокого расслабления.

2. **Дыхательные упражнения** — способствуют развитию произвольности и саморегуляции. Дыхание является единственным вегетативным процессом, который может контролироваться сознательно. Обучая ребенка правильно дышать, мы не только насыщаем мозг кислородом, что критически важно при органической недостаточности ЦНС, но и закладываем навыки управления своим эмоциональным состоянием. Формирование ритмичного дыхания помогает ребенку стабилизировать общий темп деятельности и снизить уровень импульсивности.

3. **Глазодвигательные упражнения** — позволяют расширить поле зрения и улучшить восприятие. Между движениями глаз и общим уровнем активации мозга существует тесная нейропсихологическая связь. Специальные упражнения на прослеживание, конвергенцию и дивергенцию глазных осей способствуют интеграции работы правого и левого полушарий и являются фундаментом для развития зрительно-моторной координации, которая в дальнейшем определит успешность освоения чтения и письма.

4. **Упражнения для развития мелкой и артикуляционной моторики** — стимуляция речевых зон мозга. Проекция кисти руки в коре головного мозга расположена в непосредственной близости от моторной речевой зоны (центра Брока). Развивая ловкость пальцев и точность движений артикуляционного аппарата, мы опосредованно стимулируем интеллектуальное и речевое развитие. В рамках телесного подхода эти упражнения часто сочетаются с ритмическими хлопками или работой с тактильными материалами.

5. **Релаксационные методы** — обучение осознанному расслаблению. Для детей с ЗПР характерна высокая степень эмоциональной лабильности и быстрая истощаемость. Релаксация помогает снять накопленное психофизическое напряжение, снизить тревожность и повысить порог стрессоустойчивости. Умение вовремя «сбросить» напряжение напрямую влияет на способность ребенка концентрироваться на поставленной задаче и доводить начатое дело до конца.

Эффективность применения данных технологий обусловлена их комплексным воздействием. Переход от простых ощущений к

осознанному управлению мышцами позволяет ребенку постепенно преодолеть моторную неловкость. По мере того как телесные схемы становятся более четкими, а движения — плавными, происходит качественный сдвиг и в развитии высших психических функций. Таким образом, телесно-ориентированная работа выступает не просто как вспомогательная гимнастика, а как мощный инструмент коррекции системных нарушений развития у дошкольников с ЗПР.

Согласно современным исследованиям, использование данных методов позволяет значительно сократить сроки коррекционной работы. В частности, интеграция телесного опыта способствует формированию «схемы тела», что является необходимым условием для развития пространственного праксиса. В таблице 1 представлены ключевые компоненты моторного праксиса и соответствующие им телесно-ориентированные приемы воздействия.

Таблица 1.

Взаимосвязь компонентов праксиса и технологий коррекции

Компонент праксиса	Характер нарушения у детей с ЗПР	Телесно-ориентированная технология
Динамический праксис	Трудности переключения, серийная дезорганизация	Ритмические упражнения, упражнения на реципрокную координацию
Кинестетический праксис	Ошибки в выборе позы, неловкость движений	Сенсомоторные игры, работа с различными фактурами, массаж
Пространственный праксис	Зеркальность, дезориентация в схеме тела	Ориентирование в пространстве («Робот», «Навигатор»), растяжки
Конструктивный праксис	Трудности сборки целого из частей	Работа с телесными макетами, моделирование поз

Представленные в таблице данные демонстрируют системный подход к коррекции высших психических функций через воздействие на их первичные сенсомоторные уровни. Особое внимание уделяется поэтапному переходу от простых манипуляций к сложным когнитивным актам: так, работа с мышечным тонусом и кинестетикой закладывает базу для преодоления серийной дезорганизации движений и улучшения динамических характеристик праксиса. Использование специализированных игровых технологий, таких как «Робот» или «Навигатор», позволяет в наглядной форме трансформировать внутренние телесные ощущения во внешние пространственные представления, что критически важно для детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Таким образом, дифференцированный подбор телесно-ориентированных техник в соответствии со спецификой нарушений позволяет выстраивать индивидуальные коррекционные маршруты. Сочетание методов сенсомоторной стимуляции с упражнениями на

реципрокную координацию и моделирование поз обеспечивает комплексное воздействие на нейропсихологический профиль ребенка, что не только способствует автоматизации двигательных навыков, но и создает функциональный фундамент для успешного освоения более сложных школьных компетенций, включая письмо, чтение и конструктивную деятельность.

Как подчеркивает Е.А. Медведева, включение арт-терапевтических и телесных практик в структуру занятий позволяет не только улучшить физические показатели, но и повысить мотивацию ребенка к деятельности [1, с. 88]. Описание таблицы показывает, что коррекционное воздействие должно быть направлено на наиболее дефицитарные звенья. Например, для преодоления нарушений динамического праксиса наиболее эффективны упражнения, требующие быстрой смены двигательных паттернов под ритмическое сопровождение.

Важным аспектом является последовательность применения технологий. На начальном этапе коррекции основной упор делается на работу с мышечным тонусом и дыханием, что создает энергетический фундамент для дальнейшей работы. Далее вводятся упражнения на координацию и взаимодействие право-левополушарных структур (перекрестные движения). На заключительном этапе формируются сложные навыки серийной организации движений, что напрямую связано с подготовкой руки к письму и развитием речи.

Современные данные подтверждают, что у детей с ЗПР часто наблюдается первичная несформированность подкорковых структур мозга. Телесно-ориентированные методы позволяют «достроить» эти уровни за счет активизации сенсомоторных каналов. И.В. Королева указывает, что комплексное использование двигательных и слуховых стимулов значительно ускоряет процесс формирования праксиса [4, с. 210]. Кроме того, телесные практики способствуют снижению уровня тревожности, часто сопутствующего задержке развития, что создает благоприятный эмоциональный фон для обучения.

Развитие мелкой моторики как части общего праксиса также требует особого подхода. Здесь телесно-ориентированный метод предполагает движение «от плеча к кончикам пальцев». Только после того, как ребенок научится управлять крупными мышцами тела, можно переходить к тонким манипуляциям. И.А. Смирнова в своих трудах отмечает, что без базовой устойчивости тела и правильной осанки развитие графических навыков у детей с ЗПР будет протекать крайне медленно и с ошибками [2, с. 112].

Особое место в системе занятий должны занимать игры с правилами, основанные на замирании и резкой смене движения (например, «Совушка» или «Замри»). Такие упражнения тренируют тормозные процессы в коре головного мозга, которые у детей с ЗПР часто ослаблены. Развитие способности к волевому усилию через управление своим телом является мостиком к развитию произвольного внимания и памяти.

Заключение. Таким образом, телесно-ориентированные технологии являются мощным инструментом в руках педагога-дефектолога и психолога при работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР. Моторный праксис не развивается изолированно; он тесно вплетен в общую структуру психомоторного развития ребенка. Систематическое применение растяжек, дыхательных упражнений и методов сенсомоторной коррекции позволяет эффективно компенсировать имеющиеся нарушения.

Результаты применения данных технологий показывают положительную динамику не только в физической ловкости детей, но и в их когнитивной готовности к школе. Повышается точность и плавность движений, улучшается зрительно-моторная координация, формируется устойчивая пространственная ориентация. Как констатируют Л.М. Шипицына и соавторы, учет психофизиологических особенностей ребенка при подборе телесных практик является залогом успешной социальной адаптации и интеграции дошкольника в образовательную среду [5, с. 74]. Дальнейшие перспективы исследования данной темы лежат в области разработки индивидуальных маршрутов психомоторной коррекции с учетом конкретной клинической формы задержки психического развития.

Список литературы

1. Медведева, Е. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном и инклюзивном образовании : учебник для вузов / Е. А. Медведева. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 245 с.
2. Смирнова, И. А. Развитие моторики у детей с ограниченными возможностями здоровья : практическое пособие / И. А. Смирнова. — Санкт-Петербург : Речь, 2022. — 180 с.
3. Филиппова, С. О. Теория и методика физической культуры дошкольников : учебное пособие / С. О. Филиппова. — Москва : Академия, 2020. — 320 с.
4. Королева, И. В. Комплексная реабилитация детей с нарушениями развития : современные подходы / И. В. Королева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2023. — 256 с.
5. Шипицына, Л. М. Психология детей с задержкой психического развития : учебное пособие / Л. М. Шипицына. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 215 с.

BODY-ORIENTED TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING MOTOR PRACTICE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Gusakova T.S.

Scientific supervisor: Londarenko S.Y.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotetion: The article discusses the problem of correcting motor praxis disorders in older preschool children with mental retardation. The effectiveness of the use of body-oriented technologies as an integrated method of influencing the child's motor and cognitive spheres is substantiated. A theoretical analysis of the problem is presented, the main components of psychomotor development are described, and practical approaches to organizing correctional work are proposed. Data on the structure of motor disorders and the classification of the

applied methods are included.

Keywords: body-oriented technologies, motor praxis, mental retardation, preschoolers, psychomotor skills.

УДК 376.1-056.26

КОМАНДНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА, УЧИТЕЛЯ, ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА, РАБОТАЮЩИХ В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ

Гутенко П.А.

Научный руководитель: Соловьёва И.Л., канд. пед. наук, доцент
ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический
университет»

г. Москва, Московская область, Российская Федерация
gutenkoPA@mgpu.ru, solovevail@mgpu.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме: созданию специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся с инвалидностью в условиях ресурсного класса школы общего назначения средствами согласованной командной работы: учителя, логопеда, педагога -психолога.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, обучающиеся с инвалидностью, инклюзивное(интегративное) образование, ресурсный класс.

Введение. Внедрение инклюзивного образования в России началось в конце 1980-х — начале 1990-х годов. В 1991 году в Москве была создана первая инклюзивная школа «Ковчег» по инициативе Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации. Ключевой причиной интеграции обучающихся с ОВЗ в общеобразовательные организации стало стремление обеспечить им полноценную повседневную жизнь в максимально приближённой к обычному обществу среде [1].

Основная часть. Начнём с того, для чего нужен ресурсный класс. Согласно положению о Ресурсном классе, он создается с целью обеспечения обучающимся с различными нарушениями реализации права на получение общего образования в условиях инклюзивного образования. *Инклюзивное (интегративное) образование* — процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех (в плане приспособления к нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию детей с особыми потребностями) [4].

Основными барьерами на пути внедрения инклюзивного образования стали два аспекта: архитектурная недоступность образовательных организаций (отсутствие пандусов, лифтов и других элементов инфраструктуры), что является проблемой вторичной значимости, и, что более важно, — дефицит методических материалов и средств,

необходимых для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся. Наиболее острой остаётся проблема недостаточной подготовки педагогических кадров, отсутствия у них достаточных знаний и опыта реализации инклюзивного образования, а также отсутствие чёткой и понятной внутренней школьной политики, направленной на поддержку инклюзивной практики. Рассмотрим поподробнее конкретную нозологию: обучающиеся со сложными нарушениями речи. Сложные (тяжёлые) нарушения речи (далее – ТНР) - это стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте [2].

Если говорить про детей с ТНР, то это, обязательно подразумевается совместная работа логопеда, учителя начальных классов при активном участии педагога- психолога.

Учитель в младшем школьном возрасте имеет особую роль. Он не только передаёт знания, но способствует духовному и интеллектуальному развитию. Роль учителя в условиях ресурсного класса, где обучаются дети с нарушениями речи, является чрезвычайно значимой. В связи с этим при коррекции фонетико-фонематического недоразвития у младших школьников особое внимание должно уделяться выстраиванию системного и структурированного взаимодействия между педагогом и логопедом. На данный момент существуют некоторые проблемы развития речевых и коммуникативных (что является одной из самых важных) навыков у обучающихся в ресурсном классе. Нарушение речи вызывает проблемы в коммуникации и успеваемости ребёнка. Наличие взаимной заинтересованности и системной работы в триаде «учитель — логопед — педагог-психолог» создаёт благоприятные условия для повышения качества образования и академических результатов обучающихся. Работая в сотрудничестве, логопед, учитель, педагог-психолог может преодолеть следующие проблемы:

1. Коммуникативные. Обучающиеся с ТНР в ресурсных классах могут столкнуться с непониманием и негативным отношением от сверстников, что может привести к чувству неспешности и влиять на проблемы коммуникации в будущем [3].

2. Усвоение учебной программы. Обучающиеся в ресурсных классах могут иметь проблемы с усвоением учебной программы. Это касается детей, у которых, например, задержка психологического развития, дисартрия, дисграфия, дислексия и т.д. Это связано с ограниченным словарным запасом, знанием словесных выражение, пониманием речи в целом.

3. Затруднения в понимании и использовании социальных норм и правил коммуникации. Ученики ресурсных классов могут иметь затруднения в понимании и использовании социальных норм и правил

коммуникации. Это может проявляться в неправильном использовании формы обращения, непонимании невербальных сигналов или затруднениях в установлении и поддержании диалога [1].

4. Тревозность и низкая самооценка. Это может влиять на учеников с ТНР, связанная с неуверенностью в себе в процессе общения. Это может приводить к избеганию коммуникации или к снижению мотивации для развития речевых навыков [5].

Для того чтобы преодолеть данные проблемы необходима совместная работа логопеда и учителя. Учитель будет помогать, как проводник, коммуницировать со сверстниками, в свою очередь, логопед, будет нормализовывать речь.

Чтобы понять каким образом специалистам работать, необходимо начать с диагностики.

В начале учебного года логопед проводит диагностику класса и выявляет какие трудности есть у обучающихся. Знакомится с заключениями ЦПМПК. По завершении диагностического обследования логопед информирует учителя и педагога-психолога о состоянии речевого развития каждого обучающегося, акцентируя внимание на его индивидуальных особенностях, коррекционном потенциале и возможных трудностях в освоении учебной программы, обусловленных характером речевых нарушений. Кроме того, логопед и педагог-психолог знакомит учителя начальной школы с приоритетными направлениями коррекционной работы, что создаёт основу для согласования содержания образовательного процесса и обеспечения его преемственности. Учитывая, что учитель выступает ключевым организатором учебной деятельности, логопед после составления расписания коррекционных занятий обязательно согласовывает его с педагогом и информирует о графике работы. Кроме того, логопед и педагог-психолог регулярно проводят беседы и консультации с учителями с целью создания максимально благоприятной образовательной среды внутри ресурсного класса, как для детей с речевыми нарушениями, так и для норматипичных обучающихся. Основная задача этих встреч — передать педагогам необходимые знания и методические установки, способствующие более эффективной и тактичной работе с данной категорией обучающихся.

1. Закрепление речевых навыков в образовательном процессе.

Логопед объясняет важность поддержания и автоматизации навыков, сформированных на коррекционных занятиях. Работа по закреплению может вестись как на уроках (например, русского языка, чтения), так и во внеурочной деятельности. Подчёркивается, что тесное взаимодействие учителя и логопеда напрямую влияет на успешность коррекции и, как следствие, на успеваемость ребёнка.

2. Педагог-психолог направляет поведенческую деятельность всего ресурсного класса с позиции тактичности в отношении с детьми, имеющими речевые нарушения.

Рассматриваются психологические особенности детей с речевой патологией: склонность к тревожности, заниженная самооценка, страх ошибки. Акцент делается на важности терпеливого, поддерживающего отношения со стороны педагога [6].

3. Индивидуальный подход в условиях коллективного обучения.

Подчёркивается необходимость дифференцированного подхода к обучающимся с речевыми трудностями. Хотя индивидуальная работа с каждым ребёнком — идеал, дети с нарушениями речи особенно нуждаются в дополнительном внимании и адаптации учебных заданий.—

4. Логопед знакомит учителей с типами нарушений устной и письменной речи, их причинами (этиологией) и клиническими проявлениями, помогая распознавать особенности речевой деятельности у школьников.

При условии слаженной и целенаправленной совместной работы логопеда, учителя начальных классов, психолога, ориентированной на достижение единой цели, значительно возрастает эффективность реализации коррекционно-образовательного плана. Командное взаимодействие способствует преодолению речевых и коммуникативных трудностей у обучающихся с ТНР и положительно влияет на их академическую успеваемость.

Заключение. Подводя итог, можно сказать, чтобы добиться успеха необходимо обеспечить дифференцированный подход логопеда и педагога, работающих в ресурсном классе. Важно логопеду проводить индивидуальные и групповые занятия с обучающимися с ТНР, давать рекомендации и обсуждать достигнутые успехи. А также педагогу необходимо поддерживать благоприятную и поддерживающую обстановку в классе. Осуществление междисциплинарного взаимодействия, где логопед не ограничивается коррекцией дефектов речи, а создает систему коммуникативной поддержки, является основой для успешного обучения обучающихся с ТНР в условиях ресурсного класса.

Список литературы

1. Морозов, С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. Самара: «Медиа-Книга» / С.А. Морозов – 2015. – 540 с.
2. Пханаева, С.Н. Психолого-педагогический аспект работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. / С.Н. Пханаева, Б. Х. Хамукова // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 8 – №5/3, 2016
3. Сеченов, И. М. Психология поведения : избранные психологические труды / И. М. Сеченов ; под ред. М. Г. Ярошевского. — Москва ; Воронеж : Институт практической психологии : МОДЭК, 1995. — 320 с. — ISBN 5-82224-085-6.
4. Танцюра, С.Ю. Индивидуальная образовательная программа в условиях инклюзии: Методические рекомендации / Танцюра, С.Ю., Кононова, С.И. – Москва: Издательство «ТЦ Сфера», 2016. – 64 с.

5. Хаустов А.В. К проблеме адаптации образовательной среды для детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов // I Всероссийская научно-практическая конференция «Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра» / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016 – 449 с.
6. Соловьева, И.Л. Инклюзивное образование глухих / И.Л. Соловьева. // Инклюзия в образовании, 2016 – № 3 (3). – С.163-173

TEAM INTERACTION OF A SPEECH THERAPIST, A TEACHER, AND A PSYCHOLOGIST WORKING IN A RESOURCE CLASS

Gutenko P.A.

***Scientific adviser: Solovyova I.L., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Moscow City Pedagogical University of the City of Moscow
Moscow, Moscow Region, Russian Federation***

Annotation. The article is devoted to an urgent topic: creating special conditions for students with limited health opportunities and students with disabilities in a resource classroom of a general-purpose school through coordinated teamwork by teachers, speech therapists, and psychologists.

Keywords: students with disabilities, students with disabilities, inclusive (integrative) education, resource class.

УДК 376

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Даркина А.А.

Научный руководитель: Ковалева М.А.

**ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, Российская Федерация**

nasty.spirina@ya.ru

Аннотация: В статье рассматривается роль игры как значимого фактора развития познавательных процессов у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Анализируются особенности познавательной сферы детей с ЗПР и возможности игровой деятельности в коррекции и компенсации имеющихся нарушений. Обосновывается необходимость использования разнообразных видов игр, направленных на развитие внимания, памяти, мышления, речи и воображения. Разработана и апробирована система упражнений по организации игры как фактора развития познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития. Определена динамика развития познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, младший школьный возраст, познавательные процессы, игра, игровая деятельность, развитие, коррекция, внимание, память, мышление, речь, воображение, индивидуальный подход.

Введение. Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой замедление темпов развития психики, выражающееся в недостаточной зрелости отдельных когнитивных функций, что создает препятствия для успешного обучения и адаптации в обществе. У детей с ЗПР часто наблюдаются существенные трудности в формировании познавательных процессов, что неизбежно сказывается на академической успеваемости и общем развитии. В свете этого, разработка и применение действенных методик для коррекции и стимуляции познавательной сферы таких детей становится одной из ключевых задач в современной педагогике и психологии. А игра, будучи доминирующим видом деятельности в младшем школьном возрасте, обладает огромным потенциалом для решения данной проблемы [3].

Современные образовательные подходы ориентированы на создание инклюзивной среды, где ученики с особыми образовательными потребностями могут учиться бок о бок со своими сверстниками. Эффективное использование игровых технологий может сыграть важную роль в успешной интеграции детей с ЗПР в образовательный процесс.

Научные исследования в области развития познавательной деятельности младших школьников, включая и игровые методы, были проведены многими отечественными учеными. Вклад в изучение познавательного интереса как важного мотивационного фактора внесли такие выдающиеся исследователи, как Б.Г. Ананьев, Л.Н. Божович, Л.С. Выготский, Л.А. Венгер и А.Г. Запорожец. Их работы подтверждают, что игра является эффективным инструментом формирования активной познавательной деятельности ребенка. Отечественная коррекционная педагогика накопила богатый опыт изучения детей с ЗПР, о чем свидетельствуют труды Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, В.И. Лубовского, К.С. Лебединской, Н.А. Никашиной, Н.А. Цыпиной, М.Г. Рейдибойм, И.Ф. Марковской и других. Однако, несмотря на эти достижения, ученые и педагоги отмечают, что при развитии познавательной и эмоционально-волевой сфер детей с ЗПР возникают определенные трудности. Эти трудности связаны не только с особенностями их психического развития, но и, в ряде случаев, с недостаточной проработанностью методов руководства их деятельностью.

Основная часть. Младшие школьники с задержкой психического развития характеризуются рядом психолого-педагогических особенностей, проявляющихся в различных областях: познавательной, эмоциональной, поведенческой и учебной. Данные особенности обусловлены нарушением нормального темпа психического развития, что приводит к тому, что ребенок, уже достигший школьного возраста, продолжает оставаться в сфере своих игровых интересов [4].

Теоретической основой для исследования познавательных процессов у младших школьников с ЗПР служат культурно-историческая теория Л.С.

Выготского [1, с.44] и нейропсихологический подход А.Р. Лурии [2, с.56]. Эти теории подчеркивают решающую роль социокультурной среды, мозговых механизмов и активной деятельности в развитии психики ребенка. Методологически значимыми являются комплексный, дифференциальный и динамический подходы, которые позволяют всесторонне изучать ребенка, учитывая его индивидуальные особенности и изменения, происходящие в процессе обучения. Использование разнообразных исследовательских методов, от простого наблюдения до углубленного нейропсихологического тестирования, дает возможность сформировать целостное представление о развитии познавательной сферы.

Как справедливо отмечает Д.Б. Эльконин, игра играет ключевую роль в формировании таких психических функций, как внимание, память, мышление, речь и восприятие. Ролевые формы игры способствуют усвоению ребенком социальных норм и развитию навыков взаимодействия с другими людьми. Крайне важно, чтобы игровые занятия подбирались индивидуально, с учетом специфических особенностей развития каждого ребенка [5]. Активное вовлечение взрослого в игровую деятельность, создание позитивной эмоциональной атмосферы и постепенное усложнение игровых задач создают оптимальные условия для развития познавательной сферы детей с ЗПР. Интеграция игровых технологий в образовательный процесс способствует повышению мотивации детей к обучению и формированию благоприятной среды для их личностного и когнитивного роста.

Для оценки влияния игры на формирование познавательных процессов был проведен экспериментальный этап исследования на базе Государственного казенного образовательного учреждения «Донецкая специальная школа-интернат №28». Данное учреждение обеспечивает получение определенного образовательного уровня посредством специально организованного учебного процесса, дополненного комплексной коррекционно-развивающей работой. В эксперименте приняли участие 20 детей младшего школьного возраста, разделенных на экспериментальную (10 человек) и контрольную (10 человек) группы. Также были привлечены 10 родителей (родители детей из экспериментальной группы) и 5 педагогов, работающих с детьми экспериментальной группы. Распределение детей между группами проводилось в строгом соответствии с установленными правилами проведения эксперимента.

Для достижения поставленных задач в рамках экспериментальной части исследования была применена Методика Е.А. Стребелевой «Психолого-педагогическая диагностика познавательного развития детей младшего школьного возраста». Данная методика имеет комплексный характер и позволяет оценить всестороннее развитие психических процессов и высших психических функций у детей младшего школьного возраста. Результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента,

представлены на рисунке 1.

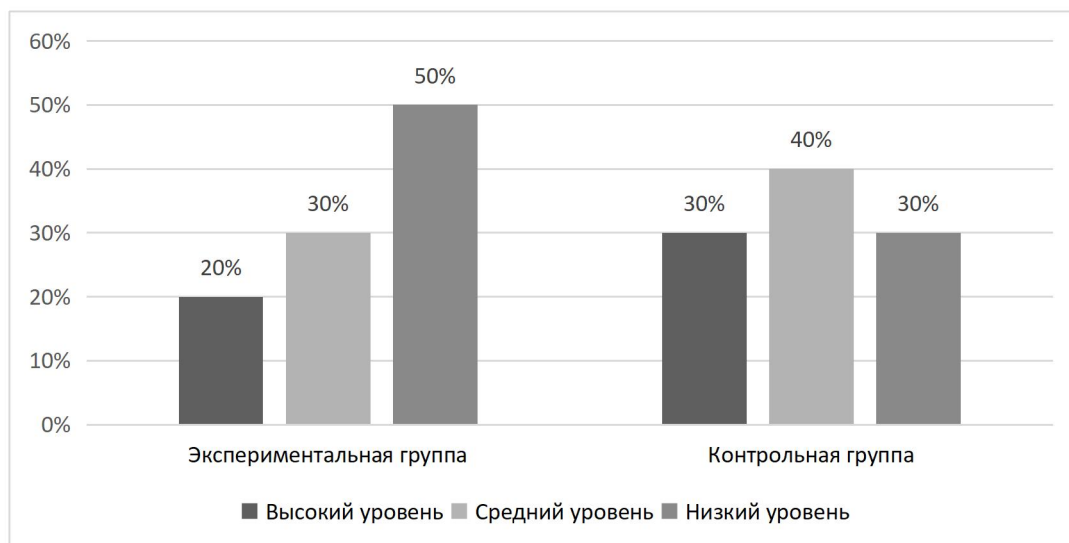


Рисунок 1. – Уровень познавательных процессов младших школьников с ЗПП экспериментальной и контрольной групп на этапе констатирующего эксперимента

В экспериментальной группе 20% детей продемонстрировали высокий уровень, что может свидетельствовать о положительном воздействии игры на развитие высших психических функций, таких как внимание, память, мышление и воображение. 30% детей показали средние результаты. Вероятно, игровая активность способствовала частичному развитию познавательных процессов, но для достижения высокого уровня потребовалось бы больше времени или иных стимулов. 50% детей в данной группе оказались на низком уровне. Это может указывать на то, что, несмотря на участие в играх, другие факторы (например, недостаточная сложность игр, отсутствие индивидуального подхода или внешние стрессовые факторы) могли препятствовать полноценному развитию их познавательных способностей.

В контрольной группе 30% детей показали высокий уровень. Это говорит о том, что естественное развитие познавательных процессов у детей этого возраста, даже без специального игрового вмешательства, может достигать достаточно высоких показателей. 40% детей продемонстрировали средний уровень. Эта группа составляет наибольшую долю, что может отражать типичные результаты развития познавательных процессов у детей без дополнительной игровой стимуляции. 30% детей оказались на низком уровне. Это может быть связано с индивидуальными особенностями развития, недостаточным уровнем дошкольной подготовки или отсутствием стимуляции познавательных процессов вне игровой деятельности.

По итогам проведенных диагностических мероприятий был сделан вывод о том, что у детей обеих групп выявлен недостаточно сформированный уровень развития высших психических функций. В частности, имеются особенности в таких областях, как целостность

восприятия, произвольность памяти, наглядно-образное и логическое мышление, формирование логических операций и речевая деятельность.

В рамках формирующего этапа исследования была предложена система игровых упражнений. Ее цель – развитие мыслительных операций и произвольной познавательной деятельности у младших школьников с ЗПР посредством расширения их представлений об окружающем мире в процессе игры. Коррекционно-развивающие занятия проводились индивидуально, с продолжительностью 30 минут каждое. Программа рассчитана на один год и включает 36 или 72 занятия (в зависимости от индивидуальных особенностей детей и пожеланий родителей), которые могут проводиться 1-2 раза в неделю.

Для наглядности представим результаты контрольного этапа эксперимента в виде диаграммы (см. рис. 2).



Рисунок 2. – Уровень познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития экспериментальной и контрольной групп на этапе контрольного эксперимента

Экспериментальная группа имеет более высокий процент детей с высоким уровнем познавательного развития (50%) по сравнению с контрольной группой (40%). Это предполагает, что игровая деятельность оказала положительное стимулирующее влияние на развитие высших психических функций. Распределение среднего уровня оказалось схожим в обеих группах (50% в экспериментальной и 50% в контрольной), что может говорить о том, что игра, в первую очередь, «подтягивает» детей до высокого уровня, а также не дает опуститься до низкого, но при этом значительная часть детей может оставаться на среднем уровне. Наиболее значимое различие наблюдается в показателях низкого уровня. В экспериментальной группе этот показатель равен 0%, тогда как в контрольной группе он составил 10%. Это является весомым аргументом в пользу того, что игра эффективно способствует предотвращению развития низких показателей познавательных процессов.

Анализ результатов контрольного этапа исследования показал, что в контрольной группе за период от констатирующего до контрольного этапа наблюдались лишь незначительные изменения в показателях познавательного развития. У всех детей контрольной группы по-прежнему сохраняется недостаточно сформированный уровень развития психических процессов и высших психических функций, включая целостное восприятие, произвольную память, наглядно-образное и логическое мышление, а также наблюдается несформированность логических операций и речевой деятельности. Это еще раз подчеркивает острую необходимость в специальном обучении детей с ЗПР и указывает на важность безотлагательного включения детей контрольной группы в комплексную программу коррекции и развития познавательной сферы в ближайшее время с целью своевременного совершенствования их интеллектуальной сферы.

Заключение. Предложенная экспериментальная программа, направленная на формирование познавательной деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР посредством игры и разработанная с учетом определенных организационно-педагогических условий, продемонстрировала положительные результаты. Это подтверждается данными соответствующей диагностики, которые выявили четкую положительную динамику в формировании познавательных процессов у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Результаты проведенного исследования позволяют с уверенностью утверждать, что цель работы, заключавшаяся в исследовании эффективности влияния игровых методов на формирование познавательной деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР, была достигнута. Положительная динамика в развитии познавательной деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР, наблюдаемая в процессе игры, убедительно подтверждает верность выдвинутой гипотезы.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. Собр. Соч., т. 5. / Л.С. Выготский – М. : «Педагогика», 2013. – 383 с.
2. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии. / А.Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2009. – 306 с.
3. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М.С. Певзнер // Дефектология. - 1980. - №3.- С. 34-45.
4. Слепович Е.С. Игровая деятельность детей с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. - М.: Педагогика, 1990. – 342 с.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2 изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 358 с.

PLAY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Darkina A.A.

Scientific advisor: Kovaleva M.A.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Abstract: The article examines the role of play as a significant factor in the development of cognitive processes in younger schoolchildren with mental retardation. The features of the cognitive sphere of children with ASD and the possibilities of play activities in correcting and compensating for existing disorders are analyzed. The necessity of using various types of games aimed at developing attention, memory, thinking, speech and imagination is substantiated. A system of exercises for organizing games as a factor in the development of cognitive processes in younger schoolchildren with mental retardation has been developed and tested. The dynamics of the cognitive processes of younger schoolchildren with mental retardation has been determined.

Keywords: mental retardation, primary school age, cognitive processes, play, play activity, development, correction, attention, memory, thinking, speech, imagination, individual approach.

УДК 376.352

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Заичко М.Н.

Научный руководитель: Ручица Т.С.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

Zaichko2003@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается роль игровой деятельности в развитии восприятия у старших дошкольников с нарушениями зрения. Представлены теоретические основы использования игры как коррекционно-развивающего инструмента, а также практические примеры игровых приемов и методик, направленных на формирование различных видов восприятия. Особое внимание уделено адаптации игровых материалов и правил с учетом специфики нарушений зрения.

Ключевые слова: игровая деятельность, восприятие, дошкольники, нарушение зрения, методики, развитие.

Введение. Старший дошкольный возраст представляет собой критически важный период для формирования базовых основ восприятия, которые затем станут фундаментом для успешного освоения учебной деятельности и адаптации в социуме. Для детей с нарушениями зрения, как отмечает в своем исследовании З.Е. Агранович, этот процесс сопряжен с особыми трудностями, что делает роль целенаправленной коррекционно-развивающей работы неоценимой. Развитие восприятия у детей с нарушениями зрения актуальная и важная задача коррекционно-педагогической работы [2, с. 16]. В старшем дошкольном

возрасте (5–7 лет) активно формируются зрительные, тактильные, слуховые и пространственные представления. И.С. Пологрудова в своей научной статье делает акцент на том обстоятельстве, что при нарушениях зрения естественная познавательная активность ребёнка ограничена, что требует специальных методов компенсации. Автор также указывает, что одним из наиболее эффективных и естественных для ребенка способов воздействия, позволяющих преодолевать сенсорные дефициты и стимулировать развитие высших психических функций, является игровая деятельность [5, с. 372].

Стоит отметить, что у старших дошкольников, чей когнитивный аппарат находится в стадии активного формирования, игровая деятельность выступает в качестве наиболее эффективного инструмента для целенаправленного развития данной способности. Через игру ребенок учится выделять существенные признаки предметов, устанавливать их пространственные и временные отношения, анализировать и синтезировать поступающую информацию, что является основой для формирования целостной картины мира.

Основная часть. Игровая деятельность в старшем дошкольном возрасте является мощным катализатором для совершенствования всех видов восприятия, закладывая прочный фундамент для успешного освоения учебного материала в дальнейшем.

Педагог и психолог В.Н. Аванёсова в своем научном труде указывает на тот факт, что игра, будучи ведущей деятельностью дошкольника, обладает огромным потенциалом для формирования и совершенствования всех видов восприятия, особенно у детей с различными формами нарушения зрения. Именно через игру ребенок активно взаимодействует с окружающим миром, получая многообразные сенсорные впечатления [1, с. 37]. На основании исследований и практических разработок можно установить, что для детей с патологией зрения игровые действия становятся основным каналом получения информации, замещая или дополняя недостаточность зрительного восприятия. В процессе игры происходит сенсорное обогащение опыта, формируются более точные и полные представления о предметах и явлениях, развивается умение анализировать, сравнивать, обобщать. Важно, что игровая деятельность мотивирует ребенка к активному исследованию, побуждает его к самостоятельным действиям, что способствует более устойчивому и глубокому усвоению сенсорных эталонов и навыков.

Как было отмечено ранее, игровая деятельность выступает оптимальным средством развития восприятия (Т.Н. Галич), поскольку:

- соответствует ведущей деятельности дошкольного возраста;
- создаёт естественную мотивацию к познанию;
- позволяет задействовать сохранные анализаторы;
- снижает тревожность, связанную с дефектом зрения;
- позволяет моделировать реальные жизненные ситуации в

безопасной среде [3, с. 264].

Разнообразие игр, применяемых в работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, должно быть максимально адаптировано к их специфическим потребностям [4].

Эффективная коррекционно-педагогическая работа с детьми, имеющими нарушения зрения, базируется на комплексном подходе, который включает в себя как развитие имеющегося, остаточного зрительного восприятия, так и активное формирование компенсаторных механизмов. Развитие зрительного восприятия у детей с остаточным зрением является приоритетным направлением. Это не только улучшает качество получения информации об окружающем мире, но и способствует формированию более полных и точных представлений, что, в свою очередь, влияет на общее когнитивное развитие.

Игры, специально разработанные для этой цели, играют ключевую роль, так как они мотивируют ребенка к активному исследованию, учат концентрировать внимание на зрительной стимуляции, выделять важные детали, различать цвета, формы, размеры. Обоснование важности применения игр на развитие зрительного восприятия заключается в их высокой эффективности и естественности для ребенка. В данном случае слуховое восприятие становится ведущим каналом получения информации для многих детей с глубокими нарушениями зрения. Развитие слухового внимания, памяти, способности различать оттенки звуков, их локализацию, помогает ориентироваться в пространстве, понимать речь, воспринимать информацию, которую они не могут получить визуально [2].

Тактильное же восприятие, благодаря богатству рецепторов в коже, особенно на кончиках пальцев, открывает огромные возможности для исследования мира. Через прикосновение ребенок познает текстуру, форму, температуру, вес предметов. Развитие тактильной чувствительности, гармоничное сочетание развития остаточного зрения и активное формирование компенсаторных возможностей через все доступные сенсорные каналы является залогом успешной адаптации и всестороннего развития ребенка с нарушениями зрения.

Развитие пространственного восприятия у детей с нарушениями зрения требует особого внимания. Игры, связанные с ориентацией в пространстве, могут включать в себя «полосы препятствий», где ребенок должен пройти по определенному маршруту, ориентируясь на слуховые или тактильные подсказки. Игры со строительным материалом, где необходимо воссоздать заданную постройку по образцу, услышанному описанию или опираясь на тактильные ощущения, также способствуют формированию пространственных представлений. Игры, связанные с определением местоположения предметов относительно себя и других объектов, помогают ребенку лучше ориентироваться в окружающем пространстве [1, с. 41].

Игры, направленные на развитие слухового восприятия, могут

включать в себя игры с различными звучащими игрушками, речевыми играми, где дети угадывают звуки, их источник, направление, расстояние [4, с. 102]. Задачи на различение тембра, силы, высоты голоса, шумов окружающей среды также являются важной составляющей. Примером может служить игра «Угадай, кто сказал?», где ребенок по голосу должен определить персонажа или знакомого человека.

Работа над тактильным восприятием предполагает активное использование разнообразных материалов с различной текстурой, формой, температурными характеристиками. Дети могут играть в «Волшебный мешочек», на ощупь определяя предмет, его свойства. Тактильные лото, сортировка предметов по текстуре, составление узоров из природных материалов – все это способствует развитию чувствительности пальцев, формированию целостного образа предмета на основе тактильных ощущений. Важную роль играют игры, тренирующие мелкую моторику, опосредованно влияя на развитие пальцевого гнозиса [4, с. 102-103].

Адаптация игровых материалов и правил с учетом особенностей нарушений зрения является ключевым аспектом. Например, для детей с остаточным зрением рекомендуется использовать крупные, контрастные, яркие предметы, материалы с четкими формами. Для детей с полной потерей зрения акцент делается на развитие слухового и тактильного восприятия, а также на использование осязаемых моделей и схем. Важно, чтобы игры стимулировали активное исследование и взаимодействие, а не пассивное наблюдение.

Для повышения эффективности развития восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством игровой деятельности, предлагается следующий систематизированный комплекс игр (на основе разработок В.Н. Аванёсовой [1])^

1. Игры для развития зрительного восприятия:

– «Найди пару» – подбор одинаковых или похожих изображений (предметы, геометрические фигуры). Используются крупные карточки с чётким контуром и контрастным фоном.

– «Что изменилось?» – ребёнок запоминает расположение 3–5 предметов, затем отмечает изменения. Усложнение: увеличение количества объектов, сокращение времени запоминания.

– «Путаница» – нахождение наложенных друг на друга контуров предметов. Развивает способность выделять форму из сложного фона.

– «Цветные дорожки» – выкладывание последовательностей из цветных модулей (красный – синий – жёлтый). Тренирует зрительную память и цветовосприятие.

2. Игры для развития тактильного восприятия:

– «Волшебный мешочек» – на ощупь определить предмет (шишка, ключ, пуговица) и описать его свойства (гладкий, колючий, круглый).

– «Тактильная дорожка» – ходьба босиком по поверхностям с разной текстурой (ковёр, галька, ткань). Развивает чувствительность стоп и

общую координацию.

- «Обведи трафарет» – обводка контура через кальку или по трафарету с последующим заштриховыванием рисунка. Улучшает мелкую моторику и зрительно-моторную координацию.

3. Игры для развития слухового восприятия:

- «Угадай звук» – определение источника звука (колокольчик, барабан, шуршание бумаги) с закрытыми глазами.

- «Ритмический узор» – повторение хлопками или постукиванием заданной последовательности (два быстрых, один медленный).

- «Где звучит?» – локализация источника звука в пространстве (справа, слева, спереди). Важно для ориентации в помещении.

4. Игры для развития пространственного восприятия:

- «Робот» – выполнение команд с указанием направления («шаг вперёд, два шага вправо»). Для детей с низкой остротой зрения добавляют тактильные ориентиры (коврики, верёвки).

- «Расставь по схеме» – размещение игрушек на столе согласно простой схеме (кукла – слева, машинка – справа).

- «Путешествие по комнате» – поиск «клада» по словесным инструкциям («три шага к окну, поворот налево»).

5. Комплексные игры для общего развития восприятия:

- «Магазин» – выбор товаров по описанию (цвет, форма, размер) с использованием тактильных и зрительных опор. Развивает речь, память, социальные навыки.

- «Строители» – конструирование по образцу из крупных блоков. Тренирует пространственное мышление и мелкую моторику.

- «Театр теней» – игры на создание силуэтов руками или фигурками, угадывание объектов. Стимулирует воображение и зрительное восприятие.

Систематическое использование предлагаемых игровых методик, позволяет добиться следующих результатов:

- улучшения остроты зрения и цветоразличения (при амблиопии);
- формирования целостных зрительных образов;
- развития тактильной и слуховой чувствительности;
- совершенствования пространственной ориентации;
- обогащения словарного запаса (названия цветов, форм, направлений);

- повышения познавательной активности и самооценки ребёнка.

Следовательно, игровая деятельность является естественным и эффективным инструментом развития восприятия у детей на старшем дошкольном этапе развития с нарушениями зрения.

Специально подобранные игры компенсируют ограничения, связанные с дефектом, и создают основу для успешной адаптации к школе. Ключевыми факторами успеха являются индивидуальный подход, систематичность занятий и сотрудничество педагогов, тифлопедагогов и родителей.

Заключение. Таким образом, игровая деятельность представляет собой мощный коррекционно-педагогический инструмент, позволяющий эффективно развивать восприятие у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Систематическое и целенаправленное применение разнообразных игр, адаптированных к индивидуальным особенностям каждого дошкольника, способствует формированию целостной картины мира, успешной социализации и подготовке к его эффективному дальнейшему обучению.

Список литературы

1. Аванёсова, В. Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду. / В. Н. Аванёсова. Москва: Просвещение, 2014. – 200 с.
2. Агранович, З. Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников. / З. Е. Агранович. – СПб: Детство-Пресс, 2003. – 208 с.
3. Галич, Т. Н. Использование дидактических игр в образовательном процессе в дошкольном образовательном учреждении / Т. Н. Галич // Молодой ученый. – 2019. – № 16 (254). – С. 264-265.
4. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методич. пособие / Л. А. Дружинина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254 с.
5. Пологрудова, И. С. Теоретические подходы к изучению «познавательного интереса» у слабовидящих детей в психолого-педагогической литературе И. С. Пологрудова // Молодой ученый. – 2019. – № 9 (51). – С. 372-377.

PLAYING ACTIVITIES AS A MEANS OF PERCEPTION DEVELOPMENT IN CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Zaichko M.N.

Scientific adviser: Ruchitsa T.S.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Abstract. The article discusses the role of playing activities in the development of perception in senior preschool children with visual impairments. The article presents the theoretical foundations of using games as a correctional and developmental tool, as well as practical examples of game techniques and methods aimed at developing various types of perception. Special attention is paid to adapting game materials and rules to the specific needs of individuals with visual impairments.

Keywords: game activities, perception, preschoolers, visual impairments, methods, development.

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ

Кашарникова П.А.

Научный руководитель: Петруня О.М., канд. мед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
г. Луганск, ЛНР, Российская Федерация
kvirus418@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема нарушений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Анализируются специфические трудности, проявляющиеся в смысловой и структурной организации высказывания, бедности словаря и аграмматизмах. Раскрывается взаимосвязь несформированности монологической речи с коммуникативными трудностями и сниженной речевой активностью. На основе теоретического анализа определяются основные направления и предлагается система коррекционно-логопедической работы, направленная на формирование связного речевого высказывания в рамках подготовки к школьному обучению.

Ключевые слова: старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, ОНР III уровня, монологическая речь, связная речь, нарушения речи, коррекционная работа, логопедия.

Введение. Проблема формирования связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) остается одной из наиболее сложных и значимых в логопедии. ОНР III уровня, характеризующееся наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, требует особого внимания при подготовке к школе. Ключевым компонентом речевой готовности, который оказывает непосредственное влияние на успешность освоения школьной программы, является способность к построению целостного, логичного и самостоятельного монологического высказывания.

Монологическая речь как высшая форма речевой деятельности предполагает сложную организацию смыслового программирования, грамматического структурирования и лексического наполнения. У детей с нормой речевого развития базовые навыки монолога спонтанно формируются к 6–7 годам. У детей же с ОНР III уровня этот процесс протекает замедленно и характеризуется качественным своеобразием, что обуславливает необходимость целенаправленного коррекционного воздействия. Исследования В. П. Глухова, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и других подтверждают, что несформированность монологической речи является стойким и характерным признаком ОНР, препятствующим полноценной коммуникации и социальной адаптации ребенка.

Основная часть. Общее недоразвитие речи III уровня у детей

старшего дошкольного возраста характеризуется наличием развернутой фразовой речи при выраженной несформированности лексико-грамматических средств и связной речи. По данным Глухов В. П., Филичева Т. Б. и Жукова Н. С., на данном уровне отмечается относительная сохранность звукопроизношения и структуры фразы, однако сохраняются системные нарушения всех компонентов языковой системы, что особенно отчетливо проявляется в монологической речи [1; 2; 5]. В старшем дошкольном возрасте, когда активно формируются предпосылки учебной деятельности, недостаточная сформированность связной речи становится значимым фактором риска школьной неуспешности.

Монологическая речь представляет собой сложную форму речевой деятельности, включающую мотивационный, программирующий, лексико-грамматический и контролирующий компоненты. У детей с ОНР III уровня нарушается прежде всего программирующая функция речи. Ребенок испытывает трудности при определении замысла высказывания, планировании последовательности изложения, удержании темы. Рассказ часто строится ситуативно, опирается на наглядность и непосредственное восприятие. При отсутствии зрительной опоры объем высказывания резко сокращается, нарушается логика повествования [1; 3].

Содержательная сторона монолога отличается неполнотой и фрагментарностью. Дети пропускают важные звенья сюжета, не выделяют существенные признаки предметов и явлений, затрудняются в передаче причинно-следственных и временных отношений. Нередко наблюдается смешение последовательности событий, возвращение к уже сказанному, использование повторов. Как отмечает Лалаева Р. И., подобные особенности свидетельствуют о несформированности операций анализа, синтеза и обобщения, лежащих в основе построения связного текста [3].

Лексическая сторона монологической речи у данной категории детей характеризуется ограниченностью активного словаря и недостаточной дифференцированностью значений слов. Часто используются местоимения и указательные слова вместо точных наименований, наблюдаются замены слов по сходству звучания или значения. Слабо сформированы обобщающие понятия, что затрудняет построение описательных и рассуждающих высказываний. Недостаточность словаря особенно ярко проявляется при необходимости выразить эмоционально-оценочное отношение или охарактеризовать качества предметов и персонажей [2; 5].

Грамматический строй речи также остается недостаточно сформированным. Несмотря на использование распространенных предложений, сохраняются ошибки в согласовании существительных с прилагательными и числительными, в употреблении падежных форм, предлогов, глагольных временных форм. Отмечаются нарушения структуры сложных предложений, упрощение синтаксических конструкций. По мнению Ткаченко Т. А., грамматическая несформированность препятствует установлению логико-смысловых

связей между предложениями, что негативно отражается на целостности текста [4].

Особую проблему представляет недостаточная сформированность средств межфразовой связи. Дети редко используют союзы, вводные слова, наречия времени и причины, местоименные замены для обеспечения связности текста. Между предложениями отсутствуют логические переходы, что делает высказывание разорванным и трудным для понимания. Нарушается композиционная структура монолога: отсутствует четкое начало, развитие и завершение. Заключительная часть рассказа часто отсутствует либо носит формальный характер.

Существенным фактором является сниженный уровень речевой самостоятельности. Дети с ОНР III уровня успешно воспроизводят текст при активной помощи взрослого, однако затрудняются при самостоятельном построении рассказа. Они нуждаются в наводящих вопросах, подсказках, образце, повторной инструкции. Это свидетельствует о недостаточной сформированности произвольной регуляции речевой деятельности и слабости внутреннего контроля [1; 2].

Коррекционная работа по формированию монологической речи должна строиться с учетом системного характера нарушений. В первую очередь осуществляется целенаправленное развитие лексико-грамматических средств языка. Расширяется словарь по различным тематическим группам, уточняются значения слов, формируются обобщающие понятия, отрабатываются навыки словоизменения и словообразования. Особое внимание уделяется формированию грамматических категорий, необходимых для построения развернутого высказывания [2; 5].

Параллельно формируется умение строить связное высказывание на основе осознания его структуры. Детей обучают выделять тему и основную мысль рассказа, определять последовательность событий, устанавливать причинно-следственные и временные связи. Эффективным приемом является моделирование структуры текста с использованием схем, символов, графических планов. По мнению Глухов В. П., опора на наглядные модели способствует формированию внутреннего плана высказывания и развитию программирующей функции речи [1].

Важное место занимает обучение различным видам монологической речи. Сначала формируется описание предметов и игрушек по определенному плану, затем — пересказ небольших текстов с постепенным сокращением помощи взрослого. На следующем этапе дети осваивают составление рассказов по серии сюжетных картин, учатся самостоятельно определять последовательность событий и формулировать заголовок. Завершающим этапом становится творческий рассказ, предполагающий самостоятельное построение сюжета и использование разнообразных языковых средств [3; 4].

Коррекционная работа должна интегрироваться в различные виды деятельности: игровую, познавательную, продуктивную. В процессе

сюжетно-ролевых игр формируется диалогическая и монологическая речь, развивается способность к развернутому описанию событий. При ознакомлении с окружающим миром закрепляются навыки последовательного изложения материала. Включение родителей в коррекционный процесс обеспечивает закрепление сформированных навыков в повседневном общении.

Заключение. Таким образом, нарушения монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня носят стойкий и многоаспектный характер, затрагивая смысловую, лексическую, грамматическую и коммуникативную стороны речевой деятельности. Эти нарушения проявляются в структурной неорганизованности высказывания, бедности словаря, аграмматизмах и сниженной речевой инициативе, что свидетельствует о несформированности операций внутреннего программирования и грамматического структурирования текста.

Коррекция данных нарушений должна быть составной частью комплексного логопедического воздействия. Предложенная система работы, включающая последовательное формирование навыков монологической речи от освоения отдельных операций до их интеграции в целостное, самостоятельное высказывание, позволяет не только преодолеть специфические трудности, но и создать прочную основу для успешного овладения школьными знаниями и умениями.

Список литературы

1. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. — М.: АРКТИ, 2004. — 168 с.
2. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — М.: Просвещение, 1990. — 239 с.
3. Лалаева Р. И. Формирование связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова // Логопедия. — 2006. — № 4. — С. 5–15.
4. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопед. — 2005. — № 1. — С. 4–11.
5. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи: Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. — М.: Изд-во «Гном и Д», 2000. — 128 с.

FEATURES OF MONOLOGUE SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (LEVEL III) AND WAYS OF THEIR CORRECTION

Kasharnikova P.A.

Scientific supervisor: O. M. Petrunya, MD, PhD

Luhansk state pedagogical university, Lugansk, LPR, Russian Federation

Annotation. The article discusses the current problem of monologue speech disorders in preschool children with general speech underdevelopment (GSU) level III. Specific difficulties manifested in the semantic and structural organization of utterances, poverty of vocabulary and agrammatisms are analyzed. The relationship between the lack of formation of monologue speech and communication difficulties and reduced speech activity is revealed. Based on a theoretical analysis, the main directions and a system of speech therapy work

aimed at the formation of coherent speech utterance are proposed.

Keywords: senior preschoolers, general speech underdevelopment, level III of general speech underdevelopment, monological speech, coherent speech, speech disorders, correctional work, speech therapy.

УДК 373.21/376.1

ПРОЗРАЧНЫЙ МОЛЬБЕРТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Кирилюк В.С.

Научный руководитель: Крошка С.А.

Старобельский колледж (филиал)

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

г. Старобельск, ЛНР, Российская Федерация

kiriliuckvic@yandex.ru

Аннотация. В статье акцентировано внимание на том, что изобразительная деятельность является важным средством эстетического воспитания. Раскрыла особенности использования прозрачного мольберта – уникального инструмента для развития творческих способностей у детей с ОВЗ. Описала проведение мастер-класса по использованию прозрачного мольберта.

Ключевые слова: прозрачный мольберт, творческие способности, особые возможности здоровья, нетрадиционные техники рисования.

Введение. В рамках исследований психического развития детей, такие выдающиеся психологи, как Л.С. Выготский, В. Штерн и С.Л. Рубинштейн, акцентировали внимание на ключевой роли воображения и фантазии в формировании когнитивных и эмоциональных структур личности ребенка. Современные педагоги, в свою очередь, активно разрабатывают и внедряют инновационные методики и технологии, направленные на стимуляцию познавательных процессов, что отражает их стремление к интеграции новейших научных достижений в образовательную практику.

Основная часть. Одним из наиболее близких и доступных видов работы с детьми является изобразительная деятельность, создающая условия для вовлечения ребёнка в собственное творчество, в процессе которого создаётся что-то красивое, необычное [4; 5].

Изобразительная деятельность – это мощный инструмент эстетического воспитания, помогающий детям выразить свои представления о мире, развивает фантазию и воображение, закрепляет знания о цвете и форме. Рисуя, ребёнок становится внимательнее, учится тонко чувствовать красоту, понимать эстетические эмоции и развивать художественный вкус. Он также развивает творческие способности и умение самостоятельно создавать красивое [6].

Арт-терапия – это современное направление, направленное на заботу о психологическом здоровье. Она помогает улучшить эмоциональное состояние через творчество. [1; 4]. В современной художественной практике наблюдается возрастающий интерес к такой форме индивидуальной творческой деятельности, как рисование на прозрачном мольберте. Эта методика позволяет детям взаимодействовать с пространством и светом, создавая уникальные визуальные эффекты и расширяя границы традиционного восприятия изобразительного искусства.

Прозрачный мольберт представляет собой уникальный инструмент для развития творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Его уникальность заключается в прозрачной поверхности, которая открывает широкие возможности для адаптации к различным потребностям и особенностям детей [1; 4; 6].

Данной проблеме уделяли внимание ученые, педагоги Е. Л. Глибина (развивающая и арт-терапия работе с прозрачным мольбертом); Р. Г. Казакова (нетрадиционные техники рисования); Т. С. Комарова (обучение дошкольников технике рисования); А. И. Копытина (арт-терапия); Ю. В. Рузанова (развитие моторики рук у дошкольников в нетрадиционной изобразительной деятельности); Д. В. Малышева (использование прозрачного мольберта как средства развития художественно-эстетических навыков детей старшего дошкольного возраста) и др. [1-6].

Прозрачный мольберт позволяет детям экспериментировать с различными художественными материалами и техниками, преодолевая барьеры, связанные с их особыми потребностями.

Прозрачный мольберт актуален в работе, так как помогает решать множество коррекционно-развивающих задач [1; 5]: обогащает сенсорный опыт и развивает психические функции ребенка, такие как внимание, зрительное восприятие, осязание и мелкая моторика; улучшает зрительно-моторную координацию; помогает ориентироваться на вертикальной поверхности; развивает пространственно-логическое мышление и вербальный анализ; способствует развитию речи и коммуникативных навыков.

Игры с прозрачным мольбертом охватывают все образовательные области в сфере дошкольного образования, что отображено в таблице 1.

Таблица 1.

Использование образовательных областей в играх с прозрачным мольбертом

№п.п	Образовательная область	Игровое общение
1.	Речевое развитие	свободное общение с взрослыми и детьми по поводу процесса и результатов продуктивной деятельности
2.	Познавательное развитие	формирование целостной картины мира, расширение кругозора в сфере изобразительного

		искусства, творчества
3.	Социально-коммуникативное развитие	формирование уважительного отношения к совместной деятельности со сверстниками
4.	Художественно-эстетическое развитие	развитие детского творчества, восприятия и эстетического вкуса
5.	Физическое развитие	развитие мелкой моторики

Применение прозрачных мольбертов в образовательной практике с детьми демонстрирует значительные позитивные эффекты на зрительные функции и минимизирует риски развития астигматизма. Использование данного инструмента способствует развитию общей и мелкой моторики, а также формированию цветового восприятия и сенсорных навыков. Важно отметить, что работа с прозрачным мольбертом оказывает положительное воздействие на эмоциональную сферу дошкольников, способствует развитию коммуникативных компетенций и коррекции психических процессов. Кроме того, данный метод способствует развитию пространственного мышления и зрительно-перцептивных функций, а также стимулирует речевое и когнитивное развитие через процессы восприятия и репрезентации информации. Таким образом, применение прозрачных мольбертов в образовательном процессе позволяет не только корректировать зрительные функции, но и преодолевать недостатки в личностном развитии, такие как неуверенность, неспособность преодолевать трудности, эмоциональная ранимость и робость [1; 4; 6].

Выделим преимущества прозрачного мольберта в таблице 2.

Таблица 2.

Преимущества прозрачного мольберта

№ п.п	Преимущества прозрачного мольберта	Характеристика
1.	Визуальная поддержка и адаптация	Мольберт с прозрачной поверхностью облегчает рисование детям с нарушениями зрения или моторики, помогая обводить изображения и создавать точные работы.
2.	Развитие мелкой моторики	Работа развивает мелкую моторику рук у детей с ДЦП и другими двигательными нарушениями. Использование маркеров, мелков, красок и пальчиковых красок улучшает координацию движений.
3.	Сенсорная стимуляция	Подходит для сенсорных игр с использованием света, цвета и текстуры. Помогает детям с аутизмом и другими сенсорными нарушениями исследовать мир через творчество.
4.	Развитие коммуникативных навыков	Работа может быть индивидуальной или групповой, что развивает коммуникативные навыки и умение работать в команде.
5.	Повышение самооценки	Творческая деятельность повышает самооценку и веру в свои силы у детей с ОВЗ. Прозрачный мольберт позволяет им создавать красивые и оригинальные работы.

Рассмотрим виды нетрадиционных техник изображения, которые можно применять, работая на прозрачном мольберте (Рис. 1).

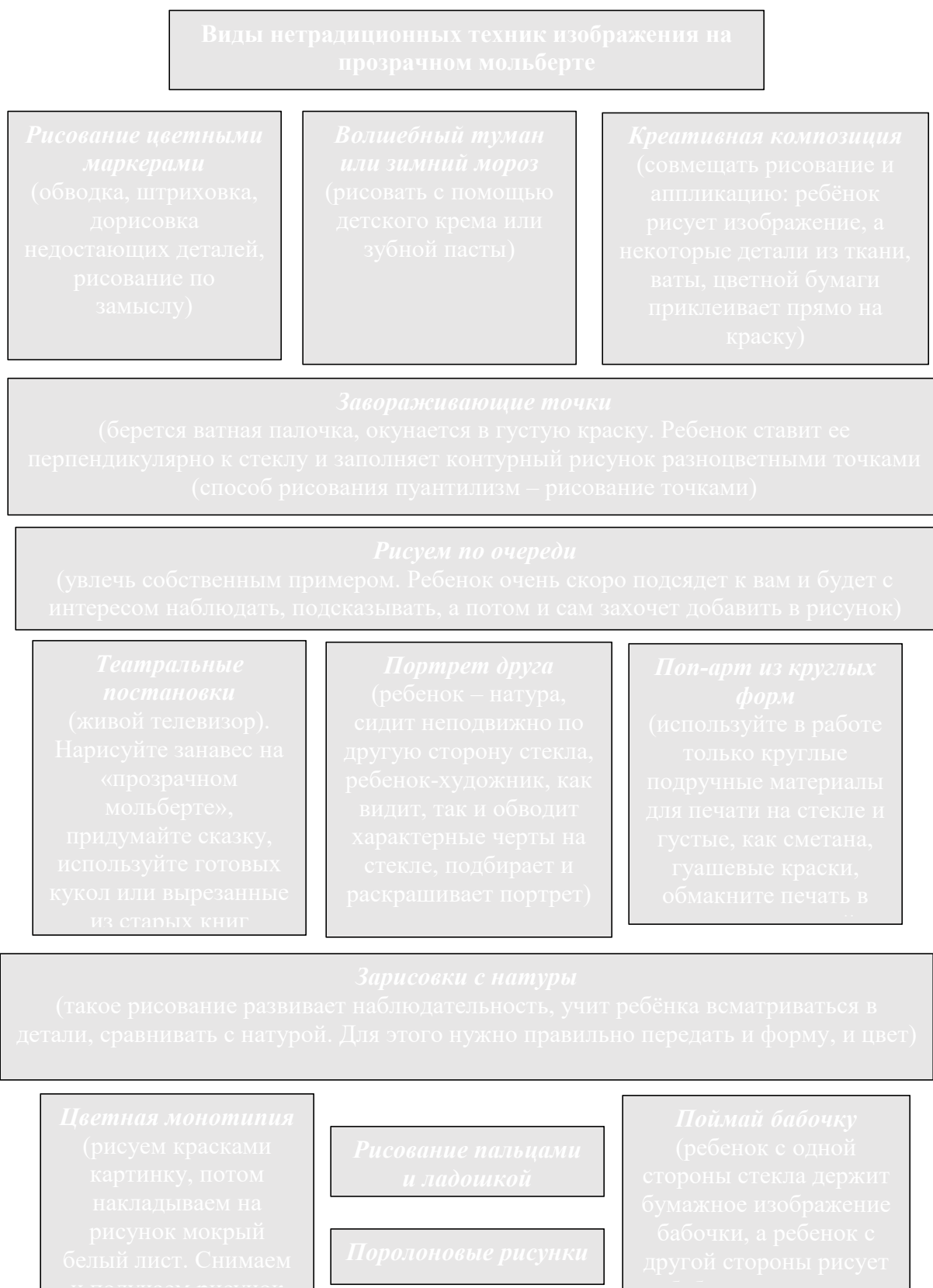


Рисунок 1. – Виды нетрадиционных техник изображения на прозрачном мольберте

Прозрачный мольберт представляет собой инновационное образовательное оборудование, оснащенное большим, прозрачным

оргстеклом, что обеспечивает уникальные возможности для интеграции визуальных и тактильных элементов в процесс обучения.

В процессе ознакомления с прозрачным мольбертом мы пришли к выводу, что необходимо использовать его на практических занятиях со студентами специальности «Дошкольное образование», которые в дальнейшем будут применять полученные знания на практике. Мы проводили занятия со студентами на учебных дисциплинах «Организация досуговой деятельности с детьми раннего и дошкольного возраста», «Организация исследовательской деятельности», «Теоретические и методические основы организации продуктивных видов деятельности детей дошкольного возраста». В результате пришли к выводу, что включение прозрачного мольберта в образовательный процесс способствует комплексному развитию когнитивных и эмоционально-волевых функций обучающихся, повышает их самооценку и социальную адаптацию.

Наработав определенный опыт, мы решили организовать мастер-класс во время проведения II Всероссийской научно-практической конференции «Теоретические и практические аспекты инклюзивного образования» (Старобельск, 2025). На демонстрационном занятии отрабатывали умения по использованию прозрачного мольберта педагоги СПО, учителя, воспитатели, студенты (рис. 2-3).



Рисунок 2-3 – Проведение мастер-класса на конференции

На основании проведенного анализа можно констатировать, что применение данного инновационного оборудования открывает принципиально новые горизонты для самовыражения и творческой активности, что оказывает положительное влияние на психоэмоциональное благополучие и качество жизни как детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так и их нормотипичных сверстников. Следует отметить, что данное устройство не только способствует развитию коммуникативных навыков и стимулирует креативное мышление, но и эффективно снижает уровень негативных эмоциональных реакций, что является важным аспектом в контексте психоэмоциональной адаптации и

социализации детей.

Заключение. Комплексный анализ эмпирических данных убедительно демонстрирует, что использование прозрачного мольберта в образовательном процессе способствует существенному развитию творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов. Данный дидактический инструмент, обладая уникальными характеристиками, позволяет нивелировать специфические барьеры, обусловленные особыми образовательными потребностями данной категории учащихся, и стимулирует их креативный потенциал.

Список литературы

1. Глибина, Е.Л. Рекомендации по развивающей и арт-терапевтической работе с прозрачным мольбертом [Текст]: методическое руководство / Е.Л. Глибина, И.А. Шевченко; Госстандарт России, Комплексное обеспечение психологической практики, ИМАТОН. – Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2017. – 59 с. – ISBN 978-5-7822-0079-4.
2. Казакова, Р. Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / [Р.Г. Казакова и др.]; под ред. Р.Г. Казаковой. – Москва : ТЦ Сфера, 2006 (Владимир : Владимирская книжная типография). – 126 с. – ISBN 5-89144-365-1.
3. Комарова, Т.С. Обучение дошкольников технике рисования : учебное пособие к Программе воспитания и обучения в детском саду под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой / Т.С. Комарова. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – Москва : Пед. о-во России, 2007. – 171 с. – ISBN 5-93134-264-8.
4. Копытина А.И. Арт-терапия – новые горизонты / А.И. Копытина. – Москва : Когито-Центр, 2006. – 336 с. – ISBN 5-89353-162-0.
5. Рузанова, Ю. В. Развитие моторики рук у дошкольников в нетрадиционной изобразительной деятельности : техники выполнения работ, планирование, упражнения для физкультминуток : пособие для воспитателей и заботливых родителей / Ю.В. Рузанова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 158 с. – ISBN 978-5-89815-884-2.
6. Малышева Д.В. Использование прозрачного мольберта как средства развития художественно-эстетических навыков детей старшего дошкольного возраста / Д.В. Малышева // Наука и образование: новое время. – № 4, 2023. – с. 1-5. – URL: <http://doshkolnik.ru/risovanie/35781-31300pdf.html>.

TRANSPARENT ELEVATOR FOR CHILDREN'S CREATIVE DEVELOPMENT

Kirilyuk V.S.,

Scientific supervisor: Kroshka S.A., teacher of the highest qualification category

Starobel College (branch) FGBOU VO «Lugansk

State Pedagogical University», Starobelsk, LNR, Russian Federation

Annotation. In her article, Kirilyuk Victoria emphasized that visual arts are an important means of aesthetic education. She revealed the features of using a transparent easel, a unique tool for developing creative abilities in children with special needs. She also described a master class on using a transparent easel.

Keywords: transparent easel, creative abilities, special needs, non-traditional drawing techniques.

О РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ

Кирпильев А.С.

Научный руководитель: Петруня О.М., канд. мед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
г. Луганск, ЛНР, Российская Федерация
kipiljv1295@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Анализируются психолого-педагогические особенности данной категории детей, проявляющиеся в эмоциональной лабильности, повышенной возбудимости, двигательном беспокойстве и трудностях произвольной регуляции поведения. Обосновывается потенциал арт-терапевтических средств (изотерапии, сказкотерапии, кинезитерапии, песочной терапии, имаготерапии) как эффективного инструмента коррекционно-развивающей работы. Раскрываются механизмы воздействия различных направлений арт-терапии на эмоционально-волевую сферу дошкольников с ОНР, приводятся данные российских исследований и практических разработок.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста, коррекционно-развивающая работа.

Введение. Современная система дошкольного образования характеризуется устойчивой тенденцией к увеличению числа детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Согласно психолого-педагогическим исследованиям, среди дошкольников все более распространенным становится ОНР III уровня, при котором на фоне развернутой обиходной речи наблюдаются отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя [2].

В последние десятилетия в российской коррекционной педагогике и специальной психологии возрастает интерес к арт-терапевтическим методам. По мнению Акименко Г.В., арт-терапия располагает серьезным коррекционным ресурсом для детей, сталкивающихся с эмоциональными нарушениями, коммуникативными барьерами и деструктивными формами поведения. Вместе с тем, при всей популярности арт-терапевтических методик в современной логопедии, проблема их целенаправленного и системного использования для коррекции эмоционально-волевых нарушений именно у старших дошкольников с ОНР III уровня остается недостаточно изученной и требует дополнительной теоретической и методической проработки [8].

Основная часть. В психолого-педагогической классификации Р.Е. Левиной ОНР III уровня характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-

фонематического недоразвития [9]. Дети пользуются распространенными предложениями, однако отмечаются трудности в употреблении сложных логико-грамматических конструкций, неточное знание и употребление многих слов, ограниченность словарного запаса. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий.

Важно подчеркнуть, что речевой дефект усугубляет эмоциональные проблемы. Ограниченность речевых средств затрудняет вербализацию собственных переживаний, понимание эмоциональных состояний других людей, что препятствует полноценному общению со сверстниками и взрослыми. В свою очередь, неразвитость волевой регуляции осложняет выполнение учебных задач, требующих сосредоточенности и последовательных усилий. Формируется замкнутый круг: речевые трудности порождают эмоциональный дискомфорт, а нестабильность эмоциональной сферы препятствует речевому развитию. В этой связи развитие эмоционально-волевой сферы становится не просто сопутствующей, а приоритетной задачей коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи [7].

Понятие «арт-терапия» впервые предложил А. Хилл в 1938 году. Согласно дефиниции М. Либмана, под арт-терапией понимается применение различных видов искусства как инструмента для выражения чувств и других психических проявлений личности, направленное на трансформацию ее картины мира. К числу таких средств относят музыку, живопись, литературу, театральное искусство, хореографию и иные формы творческого самовыражения [1].

С позиций российской научной традиции арт-терапия представляет собой систему психолого-педагогических методик, опирающихся на художественные средства различных видов искусства и направленных на достижение социализирующего и коррекционного эффекта. В контексте работы с детьми дошкольного возраста выделяются следующие функции арт-терапии: воспитательная (формирование нравственных ориентиров), коррекционная (исправление имеющихся нарушений), диагностическая (выявление проблемных зон развития) и развивающая (стимулирование познавательных и личностных процессов).

Современная арт-терапия включает несколько направлений, каждое из которых обладает специфическим коррекционным потенциалом:

- изотерапия – воздействие средствами изобразительного искусства (рисование, лепка, декоративно-прикладное искусство);
- сказкотерапия – воздействие посредством сказки, притчи, легенды;
- кинезитерапия – воздействие через танцевально-двигательную активность, коррекционную ритмику;
- музыкотерапия – воздействие через восприятие музыки;

- имаготерапия – воздействие через образ, театрализацию, драматизацию;

Важно отметить, что в последние годы в России активно развивается научное направление, изучающее применение арт-терапии в медицине, образовании и социальной сфере. В коллективных монографиях под редакцией Г.В. Акименко, А.И. Копытина и других авторов представлены результаты теоретико-методологических и прикладных исследований, подтверждающие эффективность арт-терапевтических методов в работе с различными категориями детей, включая имеющих нарушения развития [2].

Специфика арт-терапии заключается в гармоничном сочетании двух планов воздействия: с одной стороны, это работа с продуктом творчества, который объективирует внутренние переживания ребенка; с другой стороны, сам процесс творческой деятельности создает условия для эмоционального отреагирования и формирования волевых качеств. Рассмотрим коррекционные возможности основных направлений арт-терапии применительно к эмоционально-волевой сфере дошкольников с ОНР III уровня.

Изотерапия. Рисование, лепка, работа с различными материалами позволяют ребенку выразить те чувства и переживания, которые трудно вербализовать из-за речевых ограничений. Как отмечает Л.Г. Баландина, арт-терапевтическая работа вызывает у детей положительные эмоции, помогает преодолеть безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию. В процессе изобразительной деятельности ребенок учится доводить начатое до конца, преодолевать трудности, что способствует развитию волевой регуляции. Кроме того, создание законченного продукта повышает самооценку, формирует позитивное самоощущение [3].

Сказкотерапия. Данный метод обладает уникальными возможностями для развития эмоциональной сферы. Через идентификацию со сказочными персонажами ребенок проживает различные эмоциональные состояния, учится понимать чувства других, осваивает модели поведения в сложных ситуациях. Сказкотерапия способствует развитию произвольности: слушание и последующее обсуждение сказки, выполнение заданий по мотивам сказочных сюжетов требуют сосредоточенности и волевых усилий.

Кинезитерапия. Взаимосвязь движений и эмоциональных состояний хорошо известна в психологии. Исследователи указывают на связь речи и выразительных движений (М.О. Гуревич, А.А. Леонтьев), двигательных и речевых анализаторов (А.Р. Лурия). Кинезитерапия, включающая танцевально-двигательные упражнения, ритмику, психогимнастику, позволяет снимать эмоциональное напряжение, развивать выразительность движений, формировать произвольную регуляцию моторных актов [6]. Для детей с ОНР, часто имеющих двигательную расторможенность или

скованность, кинезитерапия становится средством гармонизации психофизического состояния.

Имаготерапия. Театрализация, драматизация, работа с масками и образами позволяют ребенку примерить на себя различные роли, прожить разнообразные эмоциональные состояния в безопасной игровой форме. Это способствует развитию эмпатии, пониманию эмоций других людей, обогащению эмоционального опыта. Кроме того, необходимость запомнить и воспроизвести последовательность действий в мини-спектакле тренирует произвольность и самоконтроль.

Важным преимуществом арт-терапевтических методов является их комплексное воздействие. Как показано в исследовании М.С. Гречкиной, включение арт-терапии в коррекционную работу позволяет одновременно решать задачи речевого развития и коррекции эмоционально-волевых нарушений [4]. М.С. Журавлева также подчеркивает, что арт-терапия стимулирует речевую функцию, улучшает коммуникацию, корректирует эмоциональный фон и развивает познавательную сферу [5].

Заключение. Проблема развития эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня является одной из приоритетных в современной коррекционной педагогике. Специфика речевого нарушения усугубляет эмоциональные трудности, создавая препятствия для полноценного общения, обучения и социальной адаптации детей.

Арт-терапевтические средства обладают значительным коррекционным потенциалом в работе с данной категорией детей. Изотерапия, сказкотерапия, кинезитерапия, песочная терапия, имаготерапия позволяют в естественной и привлекательной для дошкольников форме решать комплекс задач: снижать эмоциональное напряжение, обогащать эмоциональный опыт, развивать способность к произвольной регуляции деятельности, формировать позитивную самооценку.

Российские исследования последних лет (работы А.И. Копытина, Г.В. Акименко, М.С. Гречкиной, А.Р. Калашниковой и др.) подтверждают эффективность арт-терапевтического подхода и обосновывают необходимость его системного внедрения в практику дошкольных образовательных организаций. Дальнейшая разработка методического обеспечения и программно-содержательных аспектов арт-терапевтической работы с дошкольниками, имеющими ОНР, остается актуальным направлением научного поиска.

Список литературы

1. Акименко, Г.В. Исцеление искусством: современная арт-терапия в медицине, образовании и социальной сфере: монография / Г.В. Акименко, С.А. Асанов, Е.В. Валиуллина и др. – Кемерово: КемГМУ, 2022. – 296 с.
2. Акименко, Г.В. Арт-терапия в условиях современных вызовов: монография /

- Г.В. Акименко, З.В. Боровикова, Е.В. Валиуллина и др. – Кемерово: КемГМУ, 2023. – 279 с.
3. Баландина, Л.Г. Развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи III уровня с использованием методов арт-терапии / Л.Г. Баландина. – Современный урок. – 2018. – № 12 – С. 23-29.
 4. Гречкина, М.С. Методы арт-терапии в развитии связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Мир специальной педагогики и психологии: научно-практический альманах. – 2018. – Вып. 9. – С. 46-48.
 5. Журавлева, М.С. Арт-терапевтический коррекционный потенциал: перспективы применения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – №7. – С. 105-110.
 6. Калашникова, А.Р. Роль арт-технологии в логопедической работе по развитию словаря у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня / А.Р. Калашникова. – Студенческий электронный журнал «СТРИЖ». – 2022. – № 9 – С. 26-30.
 7. Кузина, А.А. Влияние методов арт-терапии на развитие связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня / А.А. Кузина. – Педагогическое сообщество «УРОК.РФ». – 2020. – 24 с.
 8. Левина, Р.Е. Специальная психология / Р.Е. Левина. – М. Просвещение, 2005. – 274 с.
 9. Филичева, Т.Б. Основы дошкольной логопедии / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова. – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.

ON THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE III LEVEL USING ART THERAPEUTIC MEANS

Kirpilyov A.S.

Scientific supervisor: Olga M. Petrunya, MD, PhD

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR, Russian Federation

Annotation. The article addresses the pressing issue of developing the emotional-volitional sphere in older preschoolers with general speech underdevelopment of the III level. It analyzes the psychological and pedagogical characteristics of this category of children, manifested in emotional lability, increased excitability, motor restlessness, and difficulties in the voluntary regulation of behavior. The potential of art therapeutic means (isotherapy, fairy tale therapy, kinesitherapy, sand therapy, imagotherapy) as an effective tool for correctional and developmental work is substantiated. The mechanisms of influence of various directions of art therapy on the emotional-volitional sphere of preschoolers with general speech underdevelopment are revealed, and data from Russian research and practical developments are presented.

Keywords: emotional-volitional sphere, general speech underdevelopment, older preschool children, correctional and developmental work.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ БЛАГОДАРЯ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ

Клещевникова П.В.

Научный руководитель: Леонова С.В., канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»,

г. Москва, Московская обл., Российская Федерация

pelageya2004@icloud.com

Аннотация. В статье рассматривается роль театрализации в формировании навыков пересказа у дошкольников с ОНР. Раскрываются возможности театрализации в активизации эмоционально-образной сферы, улучшении памяти, внимания, логического мышления и выразительности речи. Предлагается использовать различные виды театрализации, такие как пальчиковый, теневой, настольный театры, пантомиму и драматизацию для повышения эффективности обучения пересказу детей с ОНР. Представлены условия, необходимые для успешной организации и проведения театрализованных занятий.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, формирование пересказа, театрализация, речевое развитие, театр.

Введение. Театрализация — это мощный ресурс, который используется в коррекционной педагогике для формирования навыков связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Данная статья посвящена изучению возможностей использования театрализации в процессе формирования навыков пересказа у дошкольников с ОНР.

Общее недоразвитие речи (ОНР) — это сложное речевое нарушение, которое выражается в сочетании ограничений как в экспрессивной, так и импрессивной стороне речи. У детей с ОНР наблюдается снижение объема словарного запаса, недостаточность его актуализации, нарушения грамматического строя, трудности в построении связных высказываний и понимания текста. Одной из главных задач логопедической работы с такими детьми является формирование навыков пересказа, поскольку именно пересказ способствует развитию связной речи, укреплению памяти, формированию навыков осмысления текста и понимания логики событий. [5]

До настоящего времени продолжается поиск новых эффективных инструментов для развития связной речи детей с ОНР. Одним из перспективных методов является театрализация, которая сочетает в себе художественность, эмоциональность и активное вовлечение ребенка в творческий процесс. В статье рассмотрим, почему театрализация помогает эффективно формировать навыки пересказа у детей с ОНР.

Основная часть. У детей с ОНР наблюдаются следующие специфические особенности связной речи:

- Существенное ограничение словарного запаса при построении высказывания.

- Нарушения грамматического строя речи в оформлении фразы, такие как неправильное использование падежей, чисел, родов, времени глаголов.

- —Трудности логического построения и составления связного высказывания.

- Сложности в понимании и воспроизведении текста, включая потерю смысловой линии и забывание деталей.

- Несформированность навыков пересказа, сопровождающаяся невозможностью сохранять последовательность событий, пересказывать основные моменты текста и логически связывать информацию. [4, 5]

Пересказ является особо значимым этапом речевого развития, так как позволяет развивать память, мышление, внимание и навыки связного изложения. Для детей с ОНР, которые испытывают большие трудности в пересказе, театрализация становится помощником, способствуя преодолению этих препятствий.

Использование театрализации является эффективным инструментом для формирования навыков пересказа у детей с ОНР, так как позволяет задействовать эмоционально-образную сферу ребенка, подключая его воображение и творческие способности, повышая мотивацию к речевой деятельности.

В театрализованной деятельности дети не просто повторяют готовые тексты, а проживают роли, чувствуют персонажа изнутри. Это помогает им лучше запомнить текст, пережить сюжет, почувствовать эмоции героя и тем самым глубже понять происходящее. Театрализация текста пробуждает желание высказываться, делиться впечатлениями, выражать мысли и переживания. [4]

В театрализованных играх активно используются реквизит, костюмы, декорации, музыка и визуальные эффекты. Все это способствует привлечению внимания ребенка, активации зрительной и слуховой памяти, облегчает запоминание текста и сохранение его в сознании [1, 2].

Подготовка, к своего рода, мини- спектаклю предполагает неоднократное повторение сценария, репетиции, проработку сюжета. Ребенок учится держать в голове всю картину происходящего, расставлять события в хронологической последовательности, восстанавливать недостающую информацию, вспоминать детали и выстраивать логичную линию повествования. [1]

Участие в театральных постановках помогает детям освоить интонации, мимику, жесты, эмоциональную окраску речи. Это укрепляет навыки выразительного пересказа, способствует четкости дикции, эмоциональной вовлеченности в речь и лучшему контакту с аудиторией.

Каждый театрализованное действие заставляет ребенка думать, анализировать поведение героев, следить за сюжетом, размышлять о

причинах и последствиях действий персонажей. Это стимулирует мышление, развивает умение обосновывать свои мнения, выделять главную идею и логически обрабатывать информацию. [3]

Помимо классических форм театрального искусства, в логопедической практике применяются специализированные виды театрализации, которые подходят для детей с речевыми нарушениями. Рассмотрим наиболее распространенные из них:

Пальчиковый театр - представляет собой маленькие куколки, надеваемые на пальцы руки. Подходит для маленьких детей, так как не требует сложных манипуляций и прекрасно подходит для начала работы над пересказом. Помогает ребенку научиться удерживать в памяти последовательность событий, тренирует мелкую моторику, развивает навыки последовательного пересказа [3]

Теневой театр - предполагает использование экранов и кукол, изготовленных из бумаги или ткани. Проекция тени на экране создает иллюзию живых персонажей, усиливая интерес ребенка и облегчая восприятие сюжета. Благодаря ярким визуальным впечатлениям улучшает восприятие текста, помогает запомнить последовательность событий и персонажей, способствует лучшему запоминанию сюжета.

Настольный театр - используются миниатюрные фигурки и макеты, размещаемые на столе. Этот вид театра полезен для детей, которым трудно концентрироваться, так как позволяет сосредоточиться на деталях и событиях. Спокойная обстановка и концентрация на действиях героев помогают улучшить запоминание сюжета, понимание последовательности событий и развивать навыки последовательного пересказа.

Магнитный театр - специальные фигуры крепятся на металлическую поверхность, позволяя удобно менять местоположение персонажей и объектов. Этот метод удобен для демонстрации динамики сюжета и развития событий. Размещение фигур на поверхности и перемещение их в нужном порядке помогает ребенку визуализировать сюжет, способствует запоминанию и последовательному пересказу [3].

Кукольный театр - в кукольном театре дети управляют куклами вручную, озвучивая их голоса и участвуя в постановке. Используется множество разновидностей кукол, таких как перчаточные, марионетки, планшетные и другие. Этот вид театрализации отлично подходит для формирования выразительности речи, навыков импровизации и способности действовать в роли.

Драматизация – это вид театрализации, где дети участвуют в постановках пьес с использованием сюжетов пройденных сказок, такой вариант помогает в работе над развитием выразительности речи, умением держаться на сцене, владеть телом и голосом. Участие в таких мероприятиях помогает детям раскрыться, обрести уверенность и стать смелее в публичном исполнении [1].

Ниже приведены ряд факторов, которые позволяют эффективно

интегрировать театрализацию в процесс формирования навыков пересказа у детей с ОНР:

- Начинать необходимо с небольших и простых текстов, постепенно усложняя материал, сказки и сюжет должен соответствовать возрасту и речевому уровню ребенка.

- Театрализация должна быть включена в регулярные занятия. Частота и продолжительность занятий зависят от индивидуальных особенностей ребенка, но оптимально проводить занятия 2-3 раза в неделю.

- Необходимо использовать игровые приемы, чтобы вызвать интерес и желание участвовать в театрализации. Позитивное подкрепление, похвала и награды за старания будут стимулировать ребенка продолжать занятия.

- Лучше применять куклы, маски, костюмы, рисунки и музыкальные сопровождения, чтобы увеличить привлекательность театрализации и облегчить восприятие материала.

- Поддерживать ребенка на всех этапах подготовки, вдохновляйте его, хвалите за успехи.

- Работать в команде с родителями, коллегами и специалистами, чтобы усилить эффект от театрализации.

- Читать текст неоднократно, задавать по нему вопросы, чтобы убедиться, что ребенок понял основную мысль, вместе с ребенком составьте схему событий в порядке их возникновения.

- Давать ребенку возможность потренироваться в пересказе до выступления, начинайте с коротких пересказов и постепенно увеличивайте длину и сложность.

- Учить ребенка изменять тон, скорость и интонацию в зависимости от ситуации.

Заключение. Театрализация открывает неограниченные возможности для развития речи детей с речевыми нарушениями. Ее применение способствует совершенствованию памяти, внимания, мышления, формированию навыков пересказа и связной речи. Интеграция театрализации в логопедическую работу значительно улучшает качество образовательно-коррекционного процесса в целом и помогает более эффективно преодолевать коммуникативно-речевые трудности.

Список литературы

1. Богатырева, А. В. Театрализованная деятельность как средство развития речи и коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушением речи / А. В. Богатырева, Л. А. Герасимова. - Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Казань, январь 2018 г.). - Казань: Бук, 2018. - С. 7-11. EDN: YOWDMN
2. Зайнитова А.Э., Леонова С.В. Формирование коммуникативных навыков посредством театрализованных игр у заикающихся дошкольников / А. Э. Зайнитова, С. В. Леонова // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья:

- опыт, проблемы, инновации. Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции. В трех частях. - 2020. - С. 59-62. EDN: UCLLII
3. Клещевникова, П. В. Формирование пересказа у детей с общим недоразвитием речи на материале русских народных сказок с применением театрализации / П. В. Клещевникова, С. В. Леонова // Молодежь и наука: актуальные проблемы и тенденции развития специального и инклюзивного образования : Материалы Всероссийской студенческой научно- практической конференции, Донецк, 13 ноября 2025 года. – Донецк: ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», 2025. – С. 25-28. – EDN CEIJOR.
 4. Леонова, С. В. Театрализованные игры как средство формирования диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях / С. В. Леонова, В. А. Рябова // Дети с речевыми нарушениями в современном образовательном пространстве: проблемы, опыт, решения : Материалы круглого стола с международным участием, Москва, 13 октября 2021 года. – Москва: ООО "Издательство "Спутник+", 2022. – С. 63-68. – EDN EETJBV.
 5. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 5-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 224 с. — (Библиотека логопеда-практика).

TEACHER TRAINING FOR CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THROUGH THEATRICALIZATION

Kleshchevnikova P.V.

***Scientific supervisor: Leonova S.V., PhD in Pedagogy, Associate Professor
State University of Education, Moscow, Russian Federation***

Annotation. The article examines the role of theatricalization in the formation of retelling skills in preschoolers with general developmental disorder of speech. The possibilities of theatricalization in activating the emotional and imaginative sphere, improving memory, attention, logical thinking, and expressive speech are revealed. It is proposed to use various types of theatricalization, such as finger, shadow, and table theaters, pantomime, and dramatization, to increase the effectiveness of teaching retelling to children with general developmental disorder of speech. The conditions necessary for the successful organization and conduct of theatrical classes are presented.

Keywords: general speech underdevelopment, retelling formation, theatricalization, speech development, and theater.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Кляпинина Т.Е.

Научный руководитель: Лапина Л.М., канд. биол. наук
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»
г. Челябинск, Челябинская область, Российская Федерация
tanya-shityakova@mail.ru

Аннотация. В статье проводится теоретический анализ проблемы формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Раскрывается специфика структуры интеллектуальной готовности данной категории детей, определяемая особенностями их когнитивного развития. На основе анализа трудов исследователей в области дефектологии и специальной психологии выделяется и обосновывается система психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность коррекционно-развивающей работы. Статья носит теоретико-методологический характер и предназначена для исследователей, практикующих педагогов-дефектологов и психологов.

Ключевые слова: задержка психического развития, интеллектуальная готовность, школьная готовность, психолого-педагогические условия.

Введение. Проблема готовности к школьному обучению является одной из наиболее актуальных в возрастной и педагогической психологии. Для детей с задержкой психического развития (ЗПР) этот вопрос приобретает особую значимость, так как несформированность ключевых предпосылок к учебной деятельности может привести к стойкой школьной дезадаптации, хронической неуспеваемости и вторичным нарушениям в эмоционально-личностной сфере. В свою очередь, сформированность интеллектуальной готовности к обучению в школе к концу дошкольного возраста, может стать основанием для того, чтобы задержка «себя изжила», чтобы ребенок вышел по психическому развитию в интеллектуальную норму. Интеллектуальная готовность, выступая стержневым компонентом общей психологической готовности, у детей с ЗПР имеет качественное своеобразие, что требует разработки специфической системы психолого-педагогических условий для ее формирования [6].

Цель исследования – на основе теоретического анализа научной литературы выделить и систематизировать ключевые психолого-педагогические условия, необходимые для эффективного формирования интеллектуальной готовности к школе у детей с ЗПР.

Основная часть. Существует довольно большое количество определений понятия «интеллектуальная готовность», которое традиционно включает в себя сформированность познавательных

процессов (восприятия,

памяти, мышления, внимания), наличие кругозора и запаса конкретных знаний, развитие речи и готовность к восприятию социальной позиции школьника (Л.И. Божович, Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, И.Ю. Кулагина и др.) [2].

Однако, основоположники изучения ЗПР в отечественной дефектологии доказали, что у данной категории детей наблюдается не просто отставание в темпе развития, а иная структура дефекта (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, У.В. Ульенковой и др.) [5].

Как отмечает О.В. Заширинская, в отечественной науке и системе специального образования на данный момент ЗПР активно изучается. В качестве особенно ярких характеристик задержки специалисты отмечают замедленное развитие эмоциональной и волевой сферы, а также недостаточность сформированности когнитивных функций. Так, при потенциально сохранной возможности к отвлеченному мышлению, ребенок может быть не готов к школе из-за слабости регуляторного компонента (произвольного внимания, контроля), речевого опосредования или низкой познавательной активности [2].

В исследовании У.В. Ульенковой было установлено, что к окончанию дошкольного периода дети с задержкой психического развития (ЗПР) не достигают необходимого уровня учебной компетенции в стандартных условиях. Они проявляют поверхностный подход к выполнению заданий, не проявляют интереса к ним и испытывают трудности в их понимании [7].

Ограниченная база знаний, слабые когнитивные способности и недостаток самоконтроля являются основными причинами недоразвитости мыслительных процессов у этих детей. Они неспособны к самокритике и не ощущают разочарования при неудачах, что свидетельствует о незрелости их психики и интеллекта, а также о задержке в формировании личности. Это делает их неподготовленными к школьному обучению [3].

Это указывает на то, что у детей с ЗПР нарушен не столько сам процесс интеллектуальной деятельности, сколько его регуляторная составляющая. Они сталкиваются с трудностями в принятии и удержании учебных задач, планировании своих действий, контроле и оценке результатов. Таким образом, интеллектуальная готовность ребенка с ЗПР – это не только наличие знаний, но и сформированность универсальных и специфических для учебной деятельности методов познания, которые осуществляются осознанно и произвольно [7].

Исходя из специфики развития детей с ЗПР, формирование их интеллектуальной готовности не может быть стихийным процессом. Оно требует целенаправленного, системного и многоуровневого воздействия. Так, для успешной подготовки детей в возрасте 6-7 лет с задержкой к школьному обучению необходимо реализовать комплекс психолого-

педагогических условий. В качестве основных специалисты [1; 2; 3; 4; 7; 8] отмечают следующие:

1. Применение активных методов и форм обучения: согласно концепции Д.Б. Эльконина, ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте – игровая деятельность, которая в свою очередь способствует развитию когнитивных функций и характеристик, таких как произвольность, мышление, речь и воображение, а также формированию волевых качеств. Использование игровых методов позволяет детям с задержкой оперировать заместителями предметов, что, в свою очередь, способствует лучшему пониманию социальных взаимодействий и развитию когнитивных процессов. Игра также стимулирует речевое развитие и формирование коммуникативных навыков, что является важным аспектом подготовки к школьному обучению [8].

2. Создание развивающей предметно-пространственной среды: Н.А. Виноградова в своих исследованиях указывает на идею А.Н. Леонтьева о том, что от характера взаимоотношений ребенка со средой, в которой он находится, с учетом изменений, происходящих в нем самом и в среде, зависит динамика его развития, формирование качественно новых психических образований. Отношение ребенка к среде определяет и его активность в ней. В связи с этим психологическая наука понимает среду как условие, процесс и результат творческого саморазвития личности [1].

Окружающая среда должна способствовать комплексному развитию ребенка, включая физические, психические и социальные аспекты. Важно, чтобы образовательная среда была организована в соответствии с принципами дистанции, активности, самостоятельности, открытости и стабильности, что позволяет обеспечить оптимальные условия для всестороннего развития детей.

3. Совместная работа педагогов и родителей: педагоги должны осуществлять тесное взаимодействие с родителями, информируя их о характере и особенностях проявления ЗПР у детей и особенностях проявления задержки у конкретного ребенка, а также о методах и подходах к его подготовке к школьному обучению. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждой семьи, организовывать индивидуальные консультации и проводить совместные мероприятия, такие как родительские собрания, практические мастер-классы, пресс-конференции для родителей с привлечением специалистов не только психолого-педагогического, но и медико-биологического аспекта, для повышения эффективности подготовки детей к школьному обучению [4].

Эффективность коррекционной работы достигается только при согласованности действий всех участников образовательных отношений. Важнейшую роль играет психологическое просвещение родителей, перевод их из пассивных наблюдателей в статус активных помощников, которые понимают не только «что делать», но и «почему именно так» надо делать со своим ребенком.

Заключение. Теоретический анализ классической литературы [2; 7; 8] по теме и результатов исследования современных авторов [3; 4; 5; 6] подтверждает, что формирование интеллектуальной готовности у детей с ЗПР – это многомерная задача, выходящая за рамки простого «натаскивания» на академические навыки. Она требует реализации системы психолого-педагогических условий.

Выделенные ключевые условия – применение активных методов и форм обучения, создание развивающей предметно-пространственной среды, совместная деятельность всех участников образовательных отношений – носят интегративный характер и должны реализовываться одновременно. Их теоретическое обоснование открывает перспективы для разработки конкретных методик и технологий, направленных на успешную подготовку к школьному обучению данной категории детей, обеспечивая тем самым не только их академические успехи, но и психологическое благополучие в новой социальной ситуации развития.

Список литературы

1. Виноградова, Н. А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников: практическое пособие / Н. А. Виноградова, Н. В. Позднякова. – 3-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2009. – 128 с.
2. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие: хрестоматия. / О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2007. – 168 с.
3. Коробинцева, М. С. Формирование учебной мотивации у обучающихся с задержкой психического развития в адаптационный период при переходе из начальной в основную школу / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2023. – Т. 9 (75), № 2. – С. 125-138. – EDN HPMSAX.
4. Лапшина, Л. М. Взаимодействие учителя и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья при организации обучения на дому / Л. М. Лапшина. – Текст непосредственный // Комплексный подход к сопровождению семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки : СБОРНИК СТАТЕЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, Челябинск, 18–19 марта 2020 года. Том Часть 2. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – С. 15-20. – EDN MRLCXW.
5. Лапшина, Л. М. Психофизиологические корреляты опознания релевантных стимулов младшими школьниками, имеющими диагноз F70 (анализ волны Р3 в лобных отведениях) / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 9. – С. 341-349. – EDN KXVFCX.
6. Профессиональная готовность студентов педагогического вуза к реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий, Л. М. Лапшина // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 1(67). – С. 420-440. – DOI 10.32744/pse.2024.1.23. – EDN FIPZZB.
7. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. / У. В. Ульенкова. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
8. Эльконин, Д. Б. Детская психология. / Д. Б. Эльконин. – М. : Изд-во АСТ, 2018, - 476 с. – 978-5-907844-72-8.

OF INTELLECTUAL READINESS FOR SCHOOL OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Klyapinina T.Ye.

*Scientific supervisor: Lapshina L.M., Ph.D. in Biology, Associate Professor
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
Chelyabinsk, Chelyabinsk Region, Russian Federation*

Annotation. The article provides a theoretical analysis of the problem of the formation of intellectual readiness for school in children with delayed mental development. The specificity of the structure of intellectual readiness of this category of children is revealed, determined by the features of their cognitive development. Based on the analysis of the works of researchers in the field of defectology and special psychology, a system of psychological and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of correctional and developmental work is distinguished and substantiated. The article is of a theoretical and methodological nature and is intended for researchers, practicing defectologists and psychologists.

Keywords: mental retardation, intellectual readiness, school readiness, psychological and pedagogical conditions.

УДК 376.42

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ИГР И ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ

Колесникова К.В.

Научный руководитель: Чайка Т.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

kristina.kolesnikova.2025@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена специфике обучения грамоте дошкольников с легкой умственной отсталостью, где центральное место отводится игровым методикам. Автор раскрывает потенциал игровой деятельности как инструмента формирования базовых умений письма и чтения. Целенаправленное применение игр закладывает фундамент грамотности, облегчая будущую адаптацию к школьной программе и создавая предпосылки для устойчивого прогресса в обучении. Обучение грамоте детей с легкой умственной отсталостью требует особого подхода. В этом процессе на первый план выходят игровые методики, которые не просто развлекают, а позволяют в доступной форме обогащать словарный запас и целенаправленно развивать фонематический слух, что составляет основу для успешного овладения чтением и письмом.

Ключевые слова: Обучение грамоте, легкая умственная отсталость, игровые методы, словарный запас, фонематический слух.

Введение. Освоение грамоты детьми, имеющими легкую степень умственной отсталости, диктует необходимость применения специфических педагогических стратегий. Эти стратегии должны быть сфокусированы на уникальных закономерностях их когнитивного и

речевого созревания. Характерными препятствиями выступают дефициты в переработке сенсорных данных, несформированность устно-речевых компетенций, а также выраженные ограничения в сфере мелкой моторики и устойчивости внимания. В силу указанных причин классические дидактические схемы демонстрируют свою несостоятельность. Интеграция же игровых технологий в учебную деятельность решает двоякую задачу: она обеспечивает не просто усвоение программного материала, но и пробуждает внутреннюю учебную мотивацию, стимулирует познавательную активность и формирует устойчивый интерес к самому процессу познания.

Центральной задачей становится адаптация как содержания учебного материала, так и способов его предъявления, исходя из специфики нарушений познавательной сферы у детей с легкой степенью умственной отсталости. Игровые методики создают поддерживающую, эмоционально безопасную среду, в которой постепенно формируется навык соотнесения звука и графического символа буквы. Этот навык служит базисом для последующего овладения чтением и письмом. В игровые сюжеты органично вплетаются задания на развитие мелкой моторики, ведь отточенность движений кисти напрямую детерминирует качество графической деятельности. Не менее существенный акцент делается на совершенствовании пространственных представлений и чувства ритма. Их развитие не только способствует общей координации, но и оказывает прямое влияние на структурирование речевого потока.

Для детей этой категории овладение грамотой представляет серьёзную педагогическую проблему. Причина кроется в глубоких и устойчивых дефектах устной речи, затрагивающих все её стороны, а также в специфике их познавательной деятельности. Скудный лексикон, искажённая артикуляция, проблемы со слуховым различением звуков и неразвитый фонематический слух — всё это в совокупности искажает как понимание речевой информации, так и её продуцирование. Как следствие, процесс обучения чтению и письму протекает крайне медленно и с большим трудом. Данные речевые нарушения, имеющие в своей основе грубые отклонения в умственном развитии и познавательных функциях, носят стойкий характер, сохраняясь вплоть до подросткового возраста и существенно тормозя становление полноценных языковых умений.

Помимо речевых нарушений, у детей, имеющих легкую степень умственной отсталости, фиксируются грубые дефекты в сфере мелкой моторики рук. Это проявляется в неспособности к точному воспроизведению графических элементов в процессе письма. Несформированность координации мелких мышц кисти блокирует усвоение базовых графических навыков; характерная неловкость движений ведет к искажению начертания букв и осложняет любые манипуляции с письменными заданиями. Указанные моторные

трудности коренятся в общей задержке двигательного развития, что находит отражение в сниженной точности и рассогласованности движений в ходе выполнения учебных упражнений [4].

В центре исследования лежит психофизическое развитие детей, имеющих легкую степень умственной отсталости. Понимание его специфики проливает свет на генезис проблем, возникающих у таких школьников в процессе овладения грамотой. Тщательное изучение характерных затруднений дает теоретическое основание для внедрения игровых подходов и отбора оптимальных педагогических инструментов. Предлагаемый комплекс игровых методик ставит своей целью формирование фундаментальных предпосылок чтения: узнавание букв и звуков, последующий переход к слоговому синтезу и конструированию слов.

В педагогической практике приоритет отдается игровым методикам, ориентированным на совершенствование мелкой моторики и письменной речи. К ним относятся манипуляции с пластилином, бумагой, нитями, а также занятия лепкой и рисованием. Подобная активность не просто тренирует двигательные навыки — она активизирует речевые функции, улучшает концентрацию и мнемические процессы. Для нормализации двигательной координации и выработки верного речевого ритма применяются ритмические игры. Их роль в становлении четкой артикуляции и адекватного восприятия речи трудно переоценить.

Основная часть. Обучение грамоте детей, имеющих легкую степень умственной отсталости, нуждается в особых педагогических стратегиях. Их разработка должна опираться на понимание замедленного темпа познавательной деятельности и специфики психофизического статуса данной категории обучающихся. На констатирующем этапе экспериментальной работы было проведено диагностическое исследование. Его центральной задачей выступало определение исходного уровня готовности детей к освоению грамоты. В диагностическом и последующем коррекционном процессе применялись адаптированные варианты методик Е. А. Екжановой и Е. А. Стребелевой, а также отдельные компоненты системы Глена Домана.

На старте исследовательской работы требовалось выявить степень когнитивной зрелости дошкольников для усвоения знаковых систем. Как отмечает Е. А. Стребелева, овладение грамотой предполагает сформированность наглядно-образного мышления и умения копировать действия взрослого [3; 5].

Экспериментальная работа включала игровые упражнения, где требовалось классифицировать объекты по заданному признаку и соотносить их форму. Так, в ходе игры «Покажи картинку» анализировалось, насколько дети понимают функциональное назначение изображенных предметов и способны ли верно их обозначить, опираясь

на выделенный критерий. На констатирующем этапе у дошкольников с легкой умственной отсталостью нередко наблюдались хаотичные, нецеленаправленные действия; им было сложно установить соответствие между картинкой, ее признаком и формой. Применение диагностической методики Е.А. Стребелевой дало возможность сформировать отдельную группу воспитанников, которым требовалась углубленная коррекционная работа. Ее фокусом стало развитие навыка следовать словесным инструкциям разной степени сложности и вербализировать собственные действия в речи [3; 5].

В рамках коррекционной работы экспериментального этапа была задействована методика игровых приёмов Е. А. Екжановой. Исследовательница обосновывает, что для учащихся с нарушениями интеллектуального развития именно предметно-практические действия служат базисом, на котором в дальнейшем строятся учебные умения [2]. При освоении грамоты по данной системе первостепенное внимание уделялось развитию функциональных возможностей кисти и согласованию зрительного восприятия с двигательными актами. В педагогической практике применялись такие игровые приёмы:

1. Рисование в воздухе и на подносах с манкой. Этот приём активизировал крупную моторику и тактильные ощущения, что способствовало более прочному усвоению зрительного образа буквы.

2. Создание букв из природных материалов — палочек, каштанов. Как отмечает Е.А. Екжанова, подобная работа трансформирует абстрактный графический знак в конкретный, осязаемый предмет [2].

3. Работа с трафаретами и штриховка. Подобные упражнения формировали базовые графомоторные навыки, выступая фундаментом для последующего освоения письма.

4. Задание «Прямые палочки» служит диагностическим инструментом для оценки готовности ребёнка к выполнению простейших графических операций.

В рамках занятий особый акцент делался на упражнении «Буква потерялась». Его суть заключалась в том, чтобы дошкольник завершил графический образ, восстановив утраченный фрагмент графемы. Подобная работа служит действенным инструментом предупреждения нарушений зрительно-пространственного анализа, лежащих в основе оптической дисграфии.

Особенностью детей, имеющих легкую степень умственной отсталости, выступает сложность в осуществлении звуко-буквенного анализа и синтеза. Для преодоления этого дефекта эффективны игровые занятия, нацеленные на распознавание звуков и букв, что закладывает фундамент для осознанного чтения. В качестве базового инструмента задействована методика Глена Домана, реализуемая посредством демонстрации карточек, где простые слова сопровождаются иллюстрациями [1]. Ее принцип состоит в предъявлении целых слов,

отпечатанных крупными красными буквами. В рамках данного исследования подход Г. Домана применялся как вспомогательный игровой элемент в рамках глобального чтения. Ребенку неоднократно показывали карточки с обозначениями привычных объектов (МАМА, ПАПА, ДОМ, КОТ). Это способствовало:

Формирование ситуации успеха обусловлено тем, что целостное восприятие слова у ребенка зачастую опережает овладение слоговым чтением.

Активизация зрительной памяти и пробуждение интереса к графическому облику слова.

Создание лексического фундамента, который впоследствии станет опорой для аналитико-синтетического подхода.

Согласно концепции Г. Домана, детский мозг демонстрирует способность к усвоению информации с высокой интенсивностью при условии её яркого и систематизированного предъявления [1]. Данный подход оказался продуктивным в коррекционной работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, поскольку позволял преодолевать характерную для них инертность протекания психических функций. Для удержания внимания и интереса учебный материал структурируется в виде кратких, примерно трехминутных блоков, циклически повторяющихся в течение дня. Лингвистический компонент методики строится на принципе последовательного усложнения: исходной точкой служит усвоение пяти простых слов, после чего происходит поэтапный переход к глаголам, двусловным сочетаниям, элементарным предложениям из двух-трех слов. Завершающей ступенью становится работа с адаптированными книжными изданиями, содержащими крупный шрифт и ясные иллюстрации.

Помимо карточек, в арсенале педагогов часто встречаются пазлы, составленные из слов или целых фраз. Ребенку предлагается собрать их из разрозненных фрагментов. Подобная деятельность зримо раскрывает взаимосвязь между звучанием слова и его графическим образом, одновременно обогащая лексикон и формируя представление о синтаксических конструкциях. Это могут быть пазлы с отдельными буквами для складывания слов или же фрагменты предложений, требующие сборки. Такая игровая механика активизирует аналитические способности, побуждая юного ученика вдумчиво исследовать устройство письменного текста. Комбинация карточек и пазлов существенно усиливает детскую вовлеченность в процесс, что в конечном счете ведет к более прочному усвоению изучаемого материала.

Экспериментальная деятельность была организована вокруг сквозного игрового сюжета, объединившего заявленные методические подходы. Все занятия проходили в формате путешествия в условный Город Букв, где воспитанники последовательно решали задачи, предлагаемые героями сказочного повествования.

В качестве иллюстрации можно привести алгоритм, применявшийся при освоении звука и соответствующей ему буквы «А».

1. Игровой приём «Поймай звук», предложенный Е.А. Стребелевой, позволяет ребёнку изолировать отдельный фонетический элемент из речевого потока.

2. Визуальное знакомство с графемой и её последующее моделирование из пластилиновой массы реализуется в соответствии с подходом Е.А. Екжановой.

3. Установление связи между лексической карточкой, содержащей слово «АРБУЗ», и его графическим изображением представляет собой адаптированный элемент методики Г. Домана.

Благодаря своей комплексной природе данная методика активизировала работу всех сенсорных систем: зрительной, слуховой и двигательной. Применение игровых элементов существенно снижало усталость, что позволяло избегать развития охранительного торможения — типичной реакции для воспитанников этой группы.

Практическое применение указанных методических подходов продемонстрировало их действенность. В частности, внедрение игровых элементов заметно интенсифицировало усвоение алфавита. При стандартном обучении учащиеся с легкой степенью интеллектуальных нарушений часто допускали ошибки, смешивая графически близкие символы — скажем, «П» с «Н» или «Ш» с «Щ». Однако применение тактильных игровых упражнений, разработанных Е.А. Екжановой, привело к сокращению подобных ошибок примерно на треть.

Метод глобального чтения, разработанный Гленном Доманом, позволил совершить концептуальный прорыв: ребенок начинает осознавать, что буквенные комбинации несут конкретное значение. Данный аспект приобретает особую актуальность в дефектологической практике. Многие воспитанники с интеллектуальными нарушениями, демонстрируя формальное владение техникой чтения, зачастую не постигают смысловой нагрузки текста.

Интерактивные повествования и диалогические формы занимают в методике особое место. Их ценность заключается в прямом воздействии на обогащение словаря, формирование грамматических структур и развитие коммуникативных способностей. Игровые сюжеты, в свою очередь, выступают мощным мотиватором: они привлекают внимание ребенка, погружают его в ситуацию живого обмена репликами и побуждают к спонтанной речевой активности.

Предложенные методические подходы прошли апробацию в реальных условиях педагогической практики. Основная задача заключалась в проверке их действенности и тонкой настройке под специфику дошкольного образовательного контекста. Ключевым условием успеха стало вовлечение в обучающий процесс не только воспитателей, но и семей воспитанников. Такое соучастие гарантирует

целостность воздействия и способствует переносу формируемых умений в повседневную жизнь ребенка.

Заключение. Предложенные игровые методики учитывают особенности детей с легкой умственной отсталостью, помогая им освоить базовые элементы грамоты и укрепить важнейшие психофизические функции. В тексте детально рассматриваются теоретические положения, конкретные техники и советы, применимые как педагогами, так и семьями для эффективной учебной работы. Синтез диагностико-развивающей концепции Е. А. Стребелевой, коррекционно-графических наработок Е. А. Екжановой и визуального подхода Г. Домана формирует наиболее благоприятную среду для овладения грамотой данной категорией детей. Благодаря игровому формату само обучение перестает быть обязанностью, превращаясь в сферу живого детского любопытства.

Список литературы

1. Доман, Г. Как научить вашего ребенка читать. / Г. Доман, Д. Доман — М.: Аквариум, 2004. — 20с.
2. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева — М.: Просвещение, 2011. — 272с.
3. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: учебное пособие для вузов / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева.- Москва: Владос, 2004 — 224с.
4. Кинаш, Е.А. Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии: метод. Пособие. / Е.А. Кинаш— М.: Парадигма, 2010. — 80с.
5. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога. / Е. А. Стребелева — М.: ВЛАДОС, 2005. — 180с.

TEACHING LITERACY TO CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION THROUGH GAMES AND PLAY TECHNIQUES

Kolesnikova K.V.

Scientific supervisor: Chaika T.V.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article focuses on the specifics of literacy education for preschoolers with mild intellectual disabilities, where game-based methods play a central role. The author explores the potential of play activities as a tool for developing basic writing and reading skills. The purposeful use of games lays the foundation for literacy, facilitating future adaptation to the school curriculum and creating the prerequisites for sustainable learning progress. Literacy education for children with mild intellectual disabilities requires a specific approach. In this process, game techniques come to the fore, which not only entertain, but also allow children to enrich their vocabulary and develop their phonemic hearing in an accessible way, which is essential for successful reading and writing.

Keywords: Literacy training, mild mental retardation, game methods, vocabulary, phonemic hearing.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ

Кузнецова М.А.

Научный руководитель: Слота Н.В, канд. пед. наук
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»
г. Донецк, ДНР, Российская Федерация
hormarina85@mail.ru

Аннотация. В данной работе рассматриваются теоретико-методические основы коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста средствами педагогических приёмов, а в частности посредством авторской разработки «Весёлый звуколэнд». В статье рассмотрены речевые патологии, при которых наблюдаются нарушения звукопроизношения, а также педагогические технологии коррекционного характера, представленные в авторской разработке.

Ключевые слова: нарушения звукопроизношения, старшие дошкольники, ОНР (общее недоразвитие речи), педагогические технологии, авторская разработка.

Введение. Нарушения произносительной стороны речи, а в частности согласных сонорных звуков имеет распространение среди детей старшего дошкольного звена. Данное нарушение характерно как для воспитанников специализированных групп детского сада, так и у старших дошкольников групп общеразвивающего тапа. Нарушения звукопроизношения могут сочетаться с различными речевыми патологиями. В старшем дошкольном возрасте по нормам развития речи у ребёнка должно быть сформировано правильное произношение всех звуков речи. Последним формируется произношение сонорных звуков до 6-7 лет.

Основная часть. В современности в логопедической сфере принято использовать два разграничения к категоризации речевых расстройств: один из них носит клинико-педагогический характер, а второй имеет обозначение психолого-педагогический (педагогический).

Рассмотрим дефекты в произносительной области при которых у дошкольников старшего звена наблюдаются нарушения звукопроизношения согласно клинико-педагогической классификации:

1. Дислалия (в некоторых источниках «косноязычие»). Речевая патология, которая является достаточно лёгкой, т.к. нарушения имеют место быть только в одной группе звуков (свистящие, шипящие, соноры). Данное речевое нарушение легко устранимо при регулярных занятиях с учителем-логопедом и строгом выполнении домашних заданий. Сложнее обстоит дело при механической дислалии, когда имеет место быть

органическое поражение тканей. Это могут быть различные патологии прикуса, ринолалия, укороченная подъязычная связка и другие патологии при которых не обойтись без помощи ортодонта, отоларинголога и других специалистов.

2. Дизартирия. Данное нарушение имеет ряд особенностей, которые обусловлены неправильным снабжением тканей и мышц нервными импульсами. Первопричины нарушения могут быть разными, данной проблемой занимаются врачи и специалисты разных направлений. Характер нарушений звуков при данной аномалии стойкий и грубый, речь невыразительная, постановка звуковой стороны речи затруднена. Данная патология имеет место быть как у детей, так и у взрослых логопатов. Необходима сплочённая помощь специалистов разных сфер, приём медикаментов, занятия лечебными физнагрузками, массаж органов артикуляции.

Рассмотрим речевые патологии, согласно психолого-педагогической классификации при которых у старших дошкольников так же присутствуют нарушения звукопроизношения:

Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФНР) — нарушение, связанное с особенностями и недоразвитием фонематического восприятия речевых фонем. Распространённым расстройством речи у детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи. Это понятие используется для обозначения детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом [5]. Общее недоразвитие речи (ОНР) — это категория сложных речевых патологий, при которых наблюдается неполноценность в развитии всей речевой структуры, затрагивающая одновременно как звуковое оформление высказываний, так и их смысловое наполнение.

Характерный признак общего недоразвития речи – дисбаланс между развитием речи и психики, т.е. психическое развитие протекает немного более благополучно, чем речевое [2]. Примеры стихотворений из пособия: Нарушение слоговой структуры слов обычно выявляется при логопедическом обследовании детей с общим недоразвитием речи [1].

С точки зрения психолого-педагогического подхода, Р. Е. Левина [4] выделила три уровня речевого развития, которые отражают характерное состояние компонентов языка у детей с общим недоразвитием речи.

ФНР – наиболее лёгкая патология речи, при которой нарушена только одна группа звуков, остальные компоненты речевой функции сохранены.

При работе над аномалиями произношения согласных сонорных фонем используют следующие педагогические приёмы: упражнения артикуляционной, пальчиковой гимнастики, речедвигательные зарядки, дидактические игры, нейроупражнения, автоматизацию звуков в стихах, логопедический массаж.

Авторская разработка «Весёлый звуколэнд» как способ коррекции произношения сонорных согласных звуков

Данная авторская разработка содержит в себе ряд педагогических приёмов для коррекции звукопроизносительного аспекта речи у старших дошкольников. Один из педагогических приёмов – это авторские стихи, направленные на дифференциацию звуков. Речевой коррекционный материал, поданный в стихотворной форме, действует как педагогический приём, который ритмизирует речь, способствует налаживанию просодических её свойств, тренирует запоминание строк стихов, расширяет словарный запас слов с сонорными согласными, тренирует фонематическое восприятие, способствует коррекции слоговых нарушений произношения слов.

Примеры стихотворений из пособия:

Ритино корыто

Рита славная хозяйка,
Хочешь верь, хочешь не верь
В доме первая всезнайка
Постучи к ней утром в дверь.
Всё по полочкам, всё в ряд,
Чист и светел вход парадный,
Каждый гостю в доме рад
Выглажен костюм нарядный.
У плиты Ритуля-рысь!
Варит суп, готовит сыр,
Виртуозный плов и рис
И с сиропчиком пузырь.
Бережно в своё корыто
Соберёт все вещи ловко
Отбелит, развесит Рита
И одежда как обновка!
Хочешь верь, хочешь проверь
Мастерицу для отрады
В доме том открыта дверь,
Гостю каждому здесь рады!

Лягушка Люда

Люда – ловкая лягушка
Дом её – камыш, болото.
Но мечтает, как кукушка
Лес охватывать в полёте.
Пусть удел её лишь плыть
Бог ей ноги-ласты дал,
Лягушачью песню лить,
Но летать – её запал!
Ласточка её пилот
Сев на шею этой птице

Сбылся Людочкин полёт
 Что казался небылицей!
 Пусть её полёт наполнит
 И о нём везде узнают,
 Никогда никто не вспомнит,
 Что лягушки не летают.

После проработки слов с сонорными звуками дети могут закрепить их в игре, предложенной далее в данной авторской разработке, это игра «Найди тень» со словами из авторских стихотворений. (Рис. 1).



Рисунок 1 – Игра «Найди тень»

Следующий педагогический приём, используемый в пособии – дидактические игры. Данные игры способствуют автоматизации сонорных согласных звуков, дифференциации данных фонем, а также развитию различия данных звуков во время фонематического восприятия. В пособии имеются интересные игры, основанные на введении «большого и сильного» и «маленького и слабого» героев. Большой герой отождествляется с твёрдыми звуками, а маленький – с мягкими. Это могут быть «Дракон и принцесса», «Рак и креветка», «Большой дядя Лука и маленькая девочка Лида» (Рис. 2). Данные приёмы не только имеют коррекционное воздействие, но и способствуют развитию у детей интереса к занятиям по коррекции речевой функции.



Рисунок 2 – Игра «Весёлая посудомойка»

Заключение. Коррекция нарушений звукопроизношения согласных сонорных звуков невозможна без комплексного подхода, который включает как работу над фонематическим восприятием, дифференциацией звуков, так и должен содержать в себе сенсорно-игровой подход. Авторская разработка «Весёлый звуколэнд» включает в себя ряд современных педагогических приёмов, которые направлены на развитие моторики, сенсорного восприятия, фонематического слуха, способствуют ритмизации речи, развитию лексико-грамматического строя речи, а также развивают память и мыслительные процессы.

Список литературы

1. Гаркуша, Ю.Ф. Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Ю.Ф. Гаркуша. – М. : НПО МОДЭК, 2001. – 256 с.
2. Коротовских, Т.В. Особенности звуко-слоговой структуры слова у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II–III уровня / Т.В. Коротовских, Ю.С. Пяшкур // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 1 (114). – С. 173–178.
3. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 703 с.
4. Левина, Р.Е., Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. – М. : Просвещение, 2013. – 159 с.
5. Филичева, Т.Б., Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2019. – 223 с.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE CORRECTION OF SPEECH SOUND PRODUCTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH PEDAGOGICAL TECHNIQUES

Kuznetsova M.A.

*Scientific supervisor: Slota N.V., PhD, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation*

Annotation. This work investigates the theoretical and methodological basis for remediating articulation errors in older preschoolers through pedagogical methods, highlighting the application of the author's "Vesely Zvukoland" program. The paper analyzes common speech pathologies affecting sound production and details the specific correctional technologies embedded within this novel educational development.

Keywords: speech sound production disorders, older preschoolers, GSD (General Speech Underdevelopment), pedagogical technologies, author's development.

УДК 376

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ ИНТЕРЕСА К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Лесненко А.Р.

Научный руководитель: Сафонова В.В., канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

ss.lesnenko@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития интереса к занятиям физической культурой у школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Обосновывается педагогическая целесообразность использования дидактических игр как эффективного средства развития мотивации к двигательной активности. Раскрываются психолого-педагогические особенности школьников с ЗПР, определяющие необходимость применения игровых методов обучения. Представлены практические примеры дидактических игр, направленных на развитие физических качеств, познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы школьников. Автор приходит к выводу о комплексном развивающем потенциале дидактических игр в системе физического воспитания обучающихся с ЗПР.

Ключевые слова: школьники с ЗПР, физическая культура, дидактические игры, коррекционно-развивающее обучение.

Введение. Одной из приоритетных задач современной системы образования является создание условий для успешной социализации и подготовки школьников с ЗПР к самостоятельной жизни. Данная категория обучающихся характеризуется замедленным темпом формирования познавательной деятельности, недостаточной сформированностью произвольной регуляции поведения, эмоционально-волевой незрелостью, сниженной учебной мотивацией. В этой связи особое значение приобретает поиск эффективных педагогических средств, способствующих активизации познавательной активности и формированию положительного отношения к двигательной активности школьников с ЗПР. Одним из таких средств выступают дидактические игры, интегрируемые в структуру уроков физической культуры. Об этом свидетельствуют актуальные научные данные, которые акцентируют внимание на том, что игровая

деятельность обеспечивает поэтапную интеграцию учебных компонентов в структуру игры, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на развитие когнитивных функций у детей с задержкой психического развития [2, с. 35].

Анализу данной проблематики посвятили свои труды ученые: В.В. Андреев, Э.С. Вильчковский, А.А. Дмитриева, Е.С. Слепович, А.В. Фоминых, А.В. Чуракова, Т.А. Шулепова, И.Е. Коновалов, Л.Г. Солодухина, И.Ф. Павалаки, Н.П. Рассказова, С.Ю. Максимова, С.С. Животова и др.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и практическая значимость дидактических игр как средства развития интереса к занятиям физической культурой у школьников с ЗПР.

Основная часть. Согласно исследованиям ряда авторов, ограниченность двигательной активности у детей с ЗПР наблюдается уже в раннем возрасте и обусловлена органическим поражением центральной нервной системы. Данные нарушения проявляются не только в недостаточности двигательной сферы, но и отражаются на общем психическом развитии ребенка [5, с. 14].

Соответственно, система физического воспитания детей с задержкой психического развития должна быть направлена на формирование жизненно необходимых двигательных умений и навыков, обеспечивающих их успешную адаптацию в повседневной деятельности. Значительную роль в формировании интереса к занятиям физической культурой у школьников с ЗПР играют систематические занятия физической культурой, которые в свою очередь, должны быть подобраны с учетом степени выраженности нарушений у детей, что способствует укреплению их здоровья, повышению уровня общей работоспособности и функциональных возможностей организма.

В исследованиях В.В. Андреева, А.В. Фоминых и других авторов подчеркивается необходимость разработки и внедрения научно обоснованных методик физического воспитания младших школьников с ЗПР, ориентированных на коррекцию и развитие их физической подготовленности. Особое внимание уделяется качественной реализации инклюзивного подхода в обучении с обязательным учетом индивидуальных возможностей и вариативности нарушений развития у детей данной категории [1, с. 3].

Необходимо также отметить, что младшие школьники с ЗПР представляют собой неоднородную по клинико-психолого-педагогическим характеристикам группу. Вместе с тем, для большинства из них характерны соматическая ослабленность и наличие хронических заболеваний различных органов и систем, что позволяет отнести их к группе риска по состоянию здоровья и нервно-психическому развитию и обуславливает необходимость создания специальных образовательных условий. Кроме того, дети с ЗПР существенно различаются по уровню

двигательной активности: среди них встречаются как чрезмерно подвижные, так и малоподвижные обучающиеся [4, с. 176].

С учетом сохранных физических возможностей при выявлении двигательных нарушений, согласно классификации А.А. Дмитриева, выделяются следующие группы детей: с нарушениями физического развития; с отклонениями в формировании основных движений; с нарушениями ходьбы, бега и прыжков; с ограничениями основных двигательных возможностей. Учитывая все это, основными задачами физического воспитания школьников с ЗПР являются компенсация недостатков двигательной сферы, развитие базовых физических качеств, совершенствование координационных способностей и общей моторики [5].

Следует отметить, что организация физического воспитания данной категории обучающихся должна быть направлена на сохранение и укрепление здоровья, что предполагает применение здоровьесберегающих технологий и методов позитивного психолого-педагогического воздействия. У младших школьников с ЗПР часто отмечается недостаточная сформированность игровой деятельности, соответственно, систематическое обучение элементам подвижных и дидактических игр различной степени сложности способствует расширению двигательного опыта детей с ЗПР, а также развитию их эмоционально-волевой сферы.

По мнению А.В. Чураковой и Т.А. Шулеповой, коррекция двигательных функций у школьников с ЗПР должна осуществляться в условиях осознанной игровой деятельности, предполагающей понимание содержания игры и соблюдение установленных правил. Двигательная активность способствует гармонизации психофизического состояния школьников с ЗПР, повышению их работоспособности, развитию координационных способностей, выносливости и ловкости. В процессе выполнения физических упражнений у детей формируются положительные эмоциональные переживания, повышается уровень самооценки, укрепляется уверенность в собственных возможностях, что оказывает благоприятное влияние на их мотивационную сферу. Важным также является формирование у ребенка способности воспроизводить сюжет или последовательность игровых действий. В структуру игр целесообразно включать задания, направленные на развитие внимания, сообразительности и находчивости, предусматривающие перемещение в пространстве, что способствует совершенствованию координационных способностей. Для предупреждения двигательной скованности рекомендуется сопровождать выполнение упражнений осмысленным проговариванием текста или декламацией стихотворных строк. Такая организация деятельности обеспечивает концентрацию внимания на правилах и содержании игры, способствует формированию более свободных и пластичных движений, постепенно приобретающих полуавтоматизированный характер [6].

Учитывая все вышеперечисленное, необходимо отметить, что

особую роль в развитии интереса к занятиям физической культурой у школьников с ЗПР играют подвижные и дидактические игры. Игровая деятельность соответствует возрастным и психологическим особенностям данной категории обучающихся, поскольку опирается на наглядность, эмоциональную насыщенность и практическую направленность действий. Использование дидактических игр в процессе физического воспитания позволяет сочетать образовательные и оздоровительные задачи, обеспечивая комплексное воздействие на развитие ребенка. Использование игровых методов в структуре занятий физической культурой способствует развитию познавательных процессов (внимания, памяти, мышления), формированию произвольной регуляции деятельности, укреплению морально-волевых качеств и совершенствованию двигательных навыков. В условиях игровой деятельности активизируются крупные мышечные группы, усиливаются обменные процессы, повышается общий жизненный тонус организма.

Применение дидактических игр на уроках физической культуры обеспечивает формирование у школьников с ЗПР устойчивого интереса к двигательной активности, способствует развитию самостоятельности, быстроты реакции на изменение условий, умения действовать по правилам и взаимодействовать в коллективе. Кроме того, игровая форма организации занятий создает ситуацию успеха, что особенно значимо для детей с задержкой психического развития, испытывающих трудности в учебной деятельности.

Таким образом, дидактические игры выступают эффективным педагогическим средством развития интереса к занятиям физической культурой у школьников с ЗПР, обеспечивая не только повышение уровня двигательной подготовленности, но и положительную динамику в развитии познавательной и эмоционально-волевой сфер личности.

Игровая деятельность снижает уровень тревожности, создает ситуацию успеха и формирует устойчивый интерес к занятиям.

Приведем примеры дидактических игр, которые можно эффективно внедрять на уроках физкультуры [3, с. 87]:

1. Игра «Сигнал и движение»

Цель: развитие внимания, быстроты реакции и координации.

Описание: учащиеся выполняют различные движения в зависимости от условного сигнала учителя (цвет карточки, звуковой сигнал, словесная команда). Например, при красной карточке – прыжки на месте, при зеленой – бег, при синей – приседания. Коррекционный эффект: формирование произвольного внимания и навыков саморегуляции.

2. Игра «Спортивный маршрут»

Цель: развитие выносливости и ориентировки в пространстве.

Описание: создается маршрут из нескольких станций (ползание, метание мяча в цель, ходьба по гимнастической скамейке). На каждой станции учащиеся получают карточку с простым заданием или загадкой

спортивной тематики. Коррекционный эффект: сочетание двигательной активности с познавательной задачей усиливает интерес к занятиям.

3. Игра «Попади в цель – реши задачу»

Цель: развитие меткости и элементарных познавательных навыков.

Описание: на мишени размещаются числа или изображения. После попадания мячом учащийся должен назвать число, решить простое арифметическое действие или описать изображенный предмет. Коррекционный эффект: интеграция двигательной и интеллектуальной активности.

4. Игра «Командная эстафета с правилами»

Цель: развитие коммуникативных навыков и дисциплинированности.

Описание: учащиеся выполняют эстафету, соблюдая четко обозначенные правила (передача предмета, последовательность этапов). Коррекционный эффект: развитие навыков взаимодействия и ответственности.

5. Игра «Повтори ритм»

Цель: развитие координации и слухового восприятия.

Описание: учитель задает ритмический рисунок хлопками или ударами мяча, учащиеся воспроизводят его движениями. Коррекционный эффект: развитие памяти, внимания и двигательной координации.

Следует помнить, что систематическое использование дидактических игр способствует повышению эмоциональной вовлеченности учащихся, формированию устойчивого интереса к занятиям физической культурой и улучшению показателей физической подготовленности.

Заключение. Таким образом, повтор, заменить синонимом дидактические игры представляют собой эффективное педагогическое средство развития интереса к занятиям физической культурой у школьников с задержкой психического развития. Их применение позволяет учитывать психолого-педагогические особенности данной категории обучающихся, обеспечивает интеграцию двигательной и познавательной активности, способствует формированию положительной мотивации и успешной социализации.

Комплексное использование дидактических игр в системе физического воспитания развивает мотивацию к двигательной активности школьников с ЗПР, повышает качество образовательного процесса, создает условия для их полноценного и гармоничного развития.

Список литературы

1. Андреев, В.В. Комплексная коррекция физической подготовленности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / В.В. Андреев, А.В. Фоминых, И.Е. Коновалов, Л.Г. Солодухина // Наука и спорт: современные тенденции. 2019. – № 2. С. – 114-121.
2. Козлова, И.В. Использование дидактических игр в обучении детей с ЗПР / И.В. Козлова, А.А. Борисова // Вестник педагогики и психологии. – 2022. – № 4. – С.

34-42;

3. Максимова, С.Ю. Эффективность игровых физкультурных занятий в практике адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / С.Ю. Максимова, С.С. Животова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2012. – № 1 (83). – С. 86-90.
4. Павалаки, И.Ф. Классификации задержки психического развития и перспективы обучения/ И.Ф. Павалаки, Н.П. Рассказова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2012. – № 1 (1). – С. 175-183.
5. Семенова, Л.Э. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Л.Э. Семенова, Е.Д. Божкова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. 2022. – Т. 10. № 1 (38). – С. 1-27.
6. Чуракова, А.В. Физическое воспитание детей с задержкой психического развития в классах коррекции / А.В. Чуракова, Т.А. Шулепова // Студенческий научный форум: материалы IX Международной студенческой научной конференции. [Электронный ресурс]. – URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017035620> (дата обращения: 24.02.2026).

THE ROLE OF DIDACTIC GAMES IN DEVELOPING INTEREST IN PHYSICAL EDUCATION AMONG SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Lesnenko A.R.

***Scientific supervisor: Safonova V.V., PhD, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation***

Annotation. This article examines the problem of developing interest in physical education among schoolchildren with mental retardation (MR). The pedagogical feasibility of using didactic games as an effective means of developing motivation for physical activity is substantiated. The psychological and pedagogical characteristics of schoolchildren with MR are explored, which determine the need for game-based teaching methods. Practical examples of educational games aimed at developing schoolchildren's physical skills, cognitive processes, and emotional-volitional abilities are presented. The author concludes that educational games have a comprehensive developmental potential in physical education for students with developmental delays.

Keywords: schoolchildren with mental retardation, physical education, didactic games, correctional and developmental education.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ЗПР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ

Лисовская К.В.

Научный руководитель: Лапина Л.М., канд. биол. наук
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»
г. Челябинск, Челябинская область, Российская Федерация
rinlis567@gmail.com

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы формирования произвольной регуляции у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Обосновывается значимость произвольной регуляции как интегративного показателя психического развития, обеспечивающего готовность ребенка к школьному обучению и социальной адаптации. На основе теоретического анализа отечественных исследователей в области специальной педагогики и психологии обосновывается необходимость целенаправленного формирования регуляторной деятельности через реализацию психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, произвольная регуляция, психолого-педагогическое сопровождение.

Введение. Актуальность проблемы формирования произвольной регуляции у детей с задержкой психического развития (ЗПР) определяется комплексом факторов, определяющих социальную значимость и практическую востребованность данной темы в современной психолого-педагогической практике [1, с. 6].

Прежде всего, обращает на себя внимание устойчивая тенденция к увеличению числа детей с ЗПР среди дошкольных и общеобразовательных учреждений по данным Министерства просвещения России. [4]. В связи с этим вопрос о психолого-педагогической поддержке детей данной нозологической группы становится наиболее приоритетным, требующим научно-обоснованных и практических решений [2].

Ключевое значение имеет роль произвольной регуляции как необходимого компонента психической деятельности и важного новообразования конца дошкольного возраста [6].

Проблемой изучения теоретических аспектов произвольной регуляции детей с ЗПР занимались следующие исследователи: А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, В. И. Лубовский, К. С. Лебединская Н. В. Бабкина, Е. О. Смирнова, Е. Е. Кравцова, У. В. Уленькова, Е. Б. Аксенова, И. Ф. Марковская и др. [2; 3; 9].

У детей с ЗПР способность сознательно ставить цели, планировать и контролировать собственное поведение является несформированным условием успешного обучения и социальной адаптации. Недостаточный

уровень саморегуляции проявляется в неспособности удержать инструкцию, переключиться между заданиями, сверить промежуточный результат с замыслом. Вследствие недоразвития эмоционально-волевой сферы эмоциональная нестабильность и незрелость проявляется в повышенной импульсивности, возбудимости, конфликтности, неспособности сдерживать собственные реакции и действовать в соответствии с заданными нормами [5].

На пороге школьного обучения детям старшего дошкольного возраста с ЗПР необходимо формировать регуляторную сферу как необходимую предпосылку готовности к школьному этапу обучения путем организации психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательной организации. Цель: на основе теоретического анализа изученной литературы определить содержание психолого-педагогического сопровождения в ходе формирования произвольной регуляции детей с ЗПР [6].

Основная часть. Произвольные движения не существуют изолированно – их становление происходит во взаимодействии и противопоставлении непроизвольным. Непроизвольные движения – представляют естественную, спонтанную форму поведения, управляемую непосредственными побуждениями, эмоциями. На ранних этапах развития ребенок действует импульсивно, подчиняясь внешним впечатлениям.

Произвольные движения – осознаваемые, ощущаемые и регулируемые целенаправленные действия, подчиняемые внутренним планам и целям. Ребенок учится действовать, опираясь на усвоенные нормы и правила поведения [2]. Механизм организации двигательной активности сегодня определен на нейрофизиологическом уровне [7].

В структуру произвольных действий входят следующие компоненты: целеполагание (умение формулировать цель действия); планирование (определение последовательности действий); контроль (сравнение промежуточных результатов с замыслом); коррекция (внесение изменений при выявлении несоответствий); оценка (анализ итогового результата) [2].

У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР переход от непроизвольной к произвольной регуляции происходит замедленно в силу разнообразия причин: нарушения корковой нейродинамики, особенностей эмоционально-волевой сферы, причин социального характера, обуславливающих педагогически запущенных детей [1].

В когнитивно-регуляторной сфере ‘это: неумение самостоятельно ставить задачи, сопоставлять план действий, трудности удержания плана действий, отсутствие промежуточного самоконтроля, неспособность корректировать действия при обнаружении ошибок.

В эмоционально-волевой сфере своеобразия проявляются в: импульсивности, эмоциональной неустойчивости, низкой мотивации к познавательной деятельности. В поведенческой сфере: (полевое поведение) отвлекаемость на посторонние стимулы, упрощение или пропуск звеньев

инструкции, быстрая истощаемость, утомляемость.

В коммуникативной сфере: сниженная эмпатия и способность прогнозировать реакции других, конфликты из-за неумения сдерживать реакции импульсы. Такая дифференцированная оценка проявления недостаточности регуляторных функций определена как в работах классиков проблемы [2; 3; 9], так и в современных исследованиях [1; 6; 7; 8].

Для преодоления этих трудностей будет эффективно организовать психолого-педагогическое сопровождение, которое, в свою очередь, будет обеспечивать [8]:

- комплексную диагностику исходного уровня сформированности произвольной регуляции;
- коррекционно-развивающую деятельность – целенаправленную работу по формированию произвольного поведения.
- консультативно-просветительскую деятельность – информирование родителей и педагогов о специфике произвольной регуляции при задержке психического развития, обучение методам и техникам работы.
- профилактическую деятельность по предупреждению усугубления дефицитов произвольной регуляции и создание благоприятных условий для ее постепенного становления.

В воспитательный процесс могут быть включены следующие направления работы: игровая деятельность (дидактические игры, подвижные игры с правилами), которые позволят ребенку постепенно осознавать, оценивать и контролировать собственные действия, общение со взрослым, совместная деятельность со сверстниками, использование компьютерных технологий, использование культурных средств (визуальные средства, схемы, модели) [5; 9].

На первом этапе следует освоить навыки релаксации с ребенком, научить ощущать и регулировать тонус мышц через подвижные игры, например, игры с чередованием «напряжения» и «расслабления». На втором этапе осуществляется работа с произвольным вниманием, обучение способности концентрироваться на задании, переключаться с одного действия на другое. На третьем этапе развиваем произвольность действий через выполнение инструкции взрослого, осваиваем действия по образцу и алгоритму. На четвертом этапе обучаем ребенка анализировать результат своей работы, развиваем критичность к собственной деятельности [1].

Развитие регуляционной сферы у дошкольников с ЗПР требует целенаправленного формирования, которая в дальнейшем будет выступать общей способностью к обучению [6].

В частности, произвольная регуляция выступает значимым компонентом психического развития ребенка на всех ступенях образования. Ее развитие обеспечивает преемственность между дошкольным и начальным общим образованием.

Заключение: Проведенный теоретический анализ позволяет

отметить, что дети с ЗПР испытывают трудности в регуляторной сфере. Эти затруднения затрагивают ключевые компоненты произвольной деятельности: целеполагание, планирование, контроль и оценку результата.

Организация комплексного и целенаправленного психолого-педагогического сопровождения будет создавать предпосылки для постепенного овладения навыками саморегуляции. Это не только компенсирует дефициты психического развития, но и заложит фундамент для дальнейшего когнитивного, эмоционально-волевого и социального развития ребенка.

Научно-обоснованный подход позволит минимизировать последствия ЗПР, раскроет потенциальные возможности дошкольника, обеспечивая ему успешную социализацию и готовность к школьному обучению.

Список литературы

1. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина. – М. : ВЛАДОС, 2016. – 136 с.
2. Веракса, А. Н. Развитие саморегуляции у дошкольников. / А. Н. Веракса. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. — 112 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики /Под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с, ил. – (Акад. пед. наук СССР).
4. Доклад о результатах комплексного анализа системы общего и дополнительного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики». — Москва, 2025. — URL: <https://contact-autism.ru/new/wp-content/uploads/2025/06/ikp-doklad-prezidentu-.pdf> (дата обращения: 05.01.2026).
5. Ильин, Е. П. Психология воли: учеб. пособие. / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 280 с
6. Коробинцева, М. С. Формирование учебной мотивации у обучающихся с задержкой психического развития в адаптационный период при переходе из начальной в основную школу / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2023. – Т. 9 (75), № 2. – С. 125-138. – EDN HPMSAX.
7. Лапшина, Л. М. Психофизиологические корреляты опознания релевантных стимулов младшими школьниками, имеющими диагноз F70 (анализ волны Р3 в лобных отведениях) / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 9. – С. 341-349. – EDN KXVFCX.
8. Профессиональная готовность студентов педагогического вуза к реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий, Л. М. Лапшина // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 1(67). – С. 420-440. – DOI 10.32744/pse.2024.1.23. – EDN FIPZZB.
9. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. / У. В. Ульенкова. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH RPD IN THE PROCESS OF FORMATION OF ARBITRARY REGULATION

Lisovskaya K.V.

*Scientific supervisor: Lapshina L.M., Ph.D. in Biology, Associate Professor
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
Chelyabinsk, Chelyabinsk Region, Russian Federation*

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the problem of the formation of arbitrary regulation in children with delayed mental development (ZPR). The significance of arbitrary regulation as an integrative indicator of mental development that ensures the child's readiness for schooling and social adaptation is substantiated.

Based on the theoretical analysis of domestic researchers in the field of special pedagogy and psychology, the need for targeted formation of regulatory activities through the implementation of psychological and pedagogical support is substantiated.

Keywords: children with mental retardation, voluntary regulation, psychological and pedagogical support.

УДК 616.89-008

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Маркиянова Л.С., Цуприкова Е.Н.

Научный руководитель: Богданова Т.Г., д-р психол. наук, профессор

*ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический
университет»*

г. Москва, Московская область, Российская Федерация

L_mar18@mail.ru, Liz.tsuprickova@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу применения информационных компьютерных технологий (ИКТ) в системе работы по развитию эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями речи, выделены специальные условия и ряд возможностей применения ИКТ во время психологических занятий с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Дается характеристика положительного и отрицательного влияния информационных компьютерных технологий на эмоциональную сферу старших дошкольников с нарушениями речи, перечислен ряд особенностей использования ИКТ в образовательной среде при коррекции эмоциональных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: Информационные компьютерные технологии (ИКТ). Дети старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Эмоциональная сфера. Эмоциональные нарушения.

Введение. Современный этап развития образования характеризуется активным внедрением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во все его сферы. Все чаще педагоги и психологи используют цифровые инструменты на занятиях с детьми, в том числе - имеющими нарушения речи, рассматривая их как перспективное средство обучения и коррекционно-развивающей работы. Многие исследования, проведенные

современными отечественными (И.Г. Захарова, С.Г. Преображенская, В.А. Трайнев и др.) и зарубежными (М. Коул, П. Гриффин, К. Китао) специалистами, указывают на особые возможности ИКТ при развитии интеллекта, личности, эмоциональной сферы и коммуникативно-речевых функций ребенка. Поэтому тема нашей работы является актуальной.

Целью работы является анализ применения информационных компьютерных технологий в системе работы по развитию эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями речи.

Согласно результатам исследований ученых, применение информационных компьютерных технологий может быть целесообразным в связи с их достаточной эффективностью при коррекционной работе [2, 5]. Использование разнообразных цифровых устройств позволяет транслировать информацию в образной, доступной и привлекательной для дошкольников с нарушениями речи форме. Интеграция мультимедийных и звуковых элементов способствует повышению познавательного интереса, мотивации и эмоциональной вовлеченности детей в образовательный процесс, что является ключевым условием его эффективности.

Условия применения и ряд возможностей использования ИКТ в обучении и развитии детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Как во время коррекционно-развивающего обучения, так и во время психологических занятий с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи при применении информационных компьютерных технологий создаются специальные условия, усиливающие мотивацию, среди которых можно отметить повышение творческого потенциала ребенка, опору на индивидуальные возможности и потребности ребенка, огромный выбор методов, средств, форм занятия, а также индивидуализацию темпа и уровня сложности заданий.

Использование информационных компьютерных технологий, включающих разнообразные гаджеты для развития и обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи, начиналось с разработки программ для визуализации акустических компонентов речи. На современном этапе создаются специальные программы по коррекции нарушений коммуникативно-речевого развития, среди которых «SpeechViewer» («Видимая речь»), «Мир за твоим окном», «Игры для Тигры» и др. [5].

Целенаправленное использование ИКТ в обучении и развитии детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи открывает широкий спектр возможностей, среди которых: обеспечение гибкого взаимодействия между ребенком и специалистом, формирование устойчивой мотивации и произвольности познавательных процессов, предоставление материала в доступной для каждого ребенка форме, многократное повторение материала для его качественного усвоения, передача ребенку новых способов получения информации, использование

игровой формы для усвоения знаний, визуализация динамических процессов, комплексное воздействие на различные анализаторы, широкий выбор способов предоставления информации, объективная фиксация и мониторинг динамики развития ребенка [7].

Особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с нарушениями речи. У детей дошкольного возраста с нарушениями речи наблюдается ряд особенностей эмоциональной сферы, которые пока еще недостаточно исследованы. В связи с вариативностью коммуникативно-речевых нарушений, эмоциональные нарушения также могут иметь разнообразных характер. У детей с тяжелыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи, алалия и др.) часто наблюдаются отклонения невротического плана: замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, обидчивость, эмоциональная лабильность. Для детей с менее выраженными речевыми недостатками (фонетико-фонематическое недоразвитие и др.) характерны недостаточность мотивации, снижение познавательной активности, психофизическая расторможенность либо заторможенность.

В старшем дошкольном возрасте при нарушениях речи коррекция особенностей эмоциональной сферы особенно актуальна в связи с предстоящим переходом к школьному обучению. Особенности эмоциональной сферы при нарушениях речи у старших дошкольников создают препятствия для качественной адаптации к учебной группе, смены игровой деятельности на учебную, могут привести к проблемам социальной адаптации. В связи с этим, актуальным является поиск инновационных средств обучения для повышения эффективного процесса коррекции особенностей детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Использование ИКТ при коррекции эмоциональных нарушений старших дошкольников с нарушениями речи. Применение в процессе обучения и развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи ИКТ, которые определяются как совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах её пользователей [9].

Важной задачей в системе работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи является своевременное предотвращение или коррекция уже имеющихся эмоциональных нарушений. Многие исследователи подчеркивают исключительное значение эмоциональной сферы в развитии и адаптации детей к социуму (А. Валлон, Л. С. Выготский, Э. Эриксон и др.).

Использование информационных компьютерных технологий на занятиях с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи помимо перечисленных положительных сторон, также могут помочь при коррекции эмоциональных нарушений данной категории детей, создавая

на занятиях эмоционально комфортную атмосферу [1]. Коррекция эмоциональных нарушений требует организации полисенсорной среды, насыщенной контролируемыми сенсорными стимулами. ИКТ предоставляют для этого уникальные возможности. В зависимости от типа и степени нарушения специалист может моделировать среду. Так, например, для снижения тревожности и преодоления страхов можно создавать успокаивающие визуальные и аудиальные образы (например, проекция лесной поляны со звуками птиц, морского прибоя). Регулярное и методически обоснованное использование разнообразных видов сред способствует обогащению чувственного и эмоционального опыта ребенка. Позитивные ощущения вызывают комплекс положительных эмоциональных реакций, которые, в свою очередь, воздействуют на глубинные механизмы эмоциональной сферы, способствуя их гармонизации [4].

Если у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи при специальной диагностике выявлены эмоциональные нарушения, то при помощи ИКТ педагоги и психологи могут разработать индивидуальный маршрут коррекции данных эмоциональных состояний, основой которого станет учет возможностей ребенка с использованием современных гаджетов.

Существует ряд особенностей использования ИКТ в образовательной среде при коррекции эмоциональных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, среди которых индивидуальные различия в предпочтениях детей, особенности формирования базовой эмоциональной регуляции, которая определяется личным чувственным опытом. Так, при ряде особенностей эмоциональной сферы, таких как эмоциональная расторможенность, агрессивность, требуется динамично изменяющаяся среда для обогащения эмоционального опыта. При других особенностях эмоциональной сферы, таких как повышенная тревожность, замкнутость, боязливость, наоборот, для стабилизации эмоционального фона требуется дозирование информации, приглушенность, постоянство [7].

При работе с детьми дошкольного возраста коррекция разнообразных особенностей развития должна осуществляться в процессе сюжетно-ролевой игры. Подбор игр с использованием гаджетов для данной категории детей должен основываться на анализе индивидуальных особенностей эмоций каждого ребенка. В процессе игры с использованием цифровых инструментов происходит развитие высших психических функций. Эмоциональная вовлеченность в игру помогает раскрыть творческий потенциал, позволяет ребенку в безопасной форме выразить неосознанные страхи, получить удовольствие, снизить тревожность и повысить общий эмоциональный тонус. Познавательные эмоции, возникающие в игре, стимулируют познавательную активность и способствуют формированию произвольности поведения. Кроме того, ИКТ

могут быть эффективны для развития у детей «языка эмоций» — способности распознавать и дифференцировать эмоциональные состояния других людей. Использование видеофрагментов, демонстрирующих различные эмоциональные проявления, способствует развитию эмоционального интеллекта

Несмотря на перечисленные выше преимущества использования ИКТ на занятиях с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, существуют и негативные стороны использования ИКТ детьми. Бессистемное и длительное взаимодействие с гаджетами может усугубить имеющиеся эмоциональные проблемы или спровоцировать новые отклонения. В частности, описаны случаи, когда у детей с нарушениями речи появлялись или увеличивались эмоциональные отклонения, среди которых ночные страхи, гиперактивность, повышенная раздражительность, агрессия, беспочвенная тревога, нарушения цикла сна и другие [7]. Неконтролируемое использование гаджетов значительно снижает двигательную активность детей, существенно влияет на развитие психических процессов: снижает концентрацию внимания, познавательную активность.

Заключение. Основная задача дошкольной стадии детства ребенка с нарушением в развитии речи — обеспечение его гармоничного развития и успешной социальной адаптации. Анализ применения информационных компьютерных технологий в системе работы по развитию эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями речи показал, что решение этой задачи невозможно без целенаправленной работы по развитию эмоциональной сферы, на которую существенное влияние оказывает окружающая среда в широком смысле этого слова, в том числе цифровая. Грамотное, методически адекватное использование современных информационно-коммуникационных технологий позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-развивающего процесса. Индивидуализация, дозированность, эмоциональная насыщенность занятий с применением ИКТ открывают перед педагогами и психологами новые возможности для достижения устойчивых положительных результатов в коррекции эмоциональных нарушений у старших дошкольников с нарушениями речи.

Список литературы

1. Батенова, Ю.В. Особенности развития коммуникативной сферы дошкольника в современной социокультурной ситуации (с учетом активного приобщения к информационно-коммуникационным технологиям) / Ю.В. Батенова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. – Том 6. – № 3 (20). – С.288—292.
2. Богданова, Т.Г. Развитие связной речи у детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста с использованием мобильного приложения / Т.Г. Богданова, А.В. Шиповская // Дефектология, №3, 2024. – С. 26-35.

3. Васильева В. С. К вопросу об использовании информационных технологий в процессе коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста / В.С. Васильева, А.А. Абрамовских // Коррекционно-педагогическое образование. 2016. –Т. 8. –№ 4. –С. 18–26.
4. Веракса, А.Н. Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников / А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова, Е.А. Чичина, О.В. Алмазова // Психологическая наука и образование 2021. –Том 26. № 1. –С. 27–40
5. Кукушкина О. И. Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования: монография. / О. И. Кукушкина. – М.: Полиграф-сервис, 2005. – 327 с.
6. Максимова, Л.А. Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста средствами виртуальной образовательной среды / Л.А. Максимова // Педагогическое образование в России. 2013. –№ 4. –С.108—112.
7. Прихожан, А.М. Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / А.М. Прихожан // Психологические исследования: электрон.науч.журн. 2010. – № 1(9).
8. Солдатова, Г.У. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Г.У. Солдатова, О.И. Теславская // Национальный психологический журнал., 2019. – № 4(36). – С.12—27.

THE USE OF ICT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND ITS IMPACT ON THE EMOTIONAL SPHERE OF OLDER PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

Markiianova L.S., Tsuprikova E.N.

***Scientific supervisor: Bogdanova T.G., Doctor of Psychology. Sciences, Professor
Moscow City University (MCU), Moscow, Russian Federation***

Annotation. This article describes the application of information computer technologies in special pedagogy and special psychology, highlights special conditions and a number of opportunities for the use of ICT in correctional and developmental education and during psychological classes with children of senior preschool age with speech disorders. The influence of positive and negative information computer technologies on the emotional sphere of senior preschool children with speech disorders is described, a number of features of the use of ICT in the educational environment in the correction of emotional disorders in children of senior preschool age with speech disorders is listed.

Keywords: Information computer technologies (ICT). Children of senior preschool age with speech disorders. Emotional sphere. Emotional disorders.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Москаленко Е.А.

Научный руководитель: Ковалева М.А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

moskalenko4ka-lena@mail.ru

Аннотация. В данной статье описываются особенности мыслительной деятельности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Описаны: определение понятия, причины возникновения, а также педагогические условия и рекомендации, использующиеся для развития мыслительной деятельности детей с нарушением развития психических функций.

Ключевые слова: мыслительная деятельность, мыслительные процессы, дети дошкольного возраста, задержка психического развития.

Введение. Задержка психического развития (ЗПР) – это временное отставание темпов формирования высших психических функций ребёнка относительно возрастных норм [1]. Это состояние характеризуется замедленным развитием отдельных компонентов познавательной сферы (мышления, памяти, внимания, речи), эмоционально-волевых качеств и поведенческих реакций.

При задержке психического развития сохраняется потенциальная способность ребёнка догнать сверстников при создании специальных условий воспитания и обучения. Это не умственная отсталость, так как при задержке психического развития сохранен интеллект, и при адекватной коррекции ребенок может достичь более высокого уровня развития. Важно отличать задержку психического развития от умственной отсталости, при которой нарушения носят стойкий характер и связаны с необратимым поражением центральной нервной системы. Задержка же предполагает временный дефицит, преодолимый с помощью коррекционной педагогики и специальной помощи психолога, дефектолога и невролога [3].

Основная часть. Задержка психического развития – это состояние, характеризующееся временным нарушением нормального темпа формирования основных психических процессов и поведения ребенка [4]. Оно проявляется в снижении уровня интеллектуального функционирования, эмоционально-личностных расстройств и социальных трудностей адаптации. Причины ЗПР многообразны и включают биологически обусловленные, социально-психологические и образовательные факторы.

I. Биологически обусловленные причины

Биологические факторы играют ключевую роль в развитии детей с ЗПР. Они влияют на структуру и функционирование головного мозга,

вызывая функциональные отклонения, которые проявляются в замедленном формировании важнейших психических функций.

Внутриутробные патологии и осложнения родов:

✓ Гипоксия плода: кислородное голодание, возникающее вследствие нарушений кровообращения в плаценте или пуповине, негативно влияет на мозг развивающегося эмбриона, способствуя возникновению органических повреждений.

✓ Инфекции: вирусные, бактериальные или паразитарные инфекции матери во время беременности (например, краснуха, токсоплазмоз, цитомегаловирус) могут привести к повреждению нервной ткани плода.

✓ Травмы головы новорожденного: повреждения черепа или шейного отдела позвоночника в процессе родов могут вызвать микроинсульты, кровоизлияния или структурные изменения в мозге.

✓ Недостаточный вес при рождении: низкая масса тела при рождении увеличивает риск развития патологий ЦНС и снижает адаптивные способности организма младенца.

Наследственно-конституциональные предпосылки:

✓ Генетический фактор: наличие генетических аномалий (мутации гена FMR1, синдром Дауна, аутизм) повышает вероятность появления симптомов ЗПР.

✓ Семейная предрасположенность: исследования показывают, что дети из семей с высоким уровнем стресса или трудных жизненных обстоятельств чаще страдают от проблем с вниманием, памятью и обучаемостью.

Хронические заболевания и инфекционные процессы:

✓ Нарушение иммунитета: длительные или повторяющиеся инфекции ослабляют организм ребенка, ухудшая общее самочувствие и снижая эффективность высшей нервной деятельности.

✓ Эндокринные расстройства: гипотиреоз, сахарный диабет первого типа также оказывают негативное влияние на созревание мозга.

✓ Заболевания желудочно-кишечного тракта: дисбактериоз кишечника, ферментативная недостаточность нарушают усвоение питательных веществ, необходимых для роста клеток мозга.

Экологические риски:

✓ Загрязнение воздуха тяжелыми металлами (свинец, ртуть): воздействие загрязнителей отрицательно сказывается на функционировании нервных клеток, препятствуя развитию мыслительных операций.

✓ Химические вещества в продуктах питания: употребление продуктов с большим количеством консервантов, искусственных добавок, гормонов роста ведет к нарушению обменных процессов и снижению работоспособности детского организма.

II. Социально-психологические причины

Значительное количество случаев ЗПР связано с социальными факторами, такими как семейные обстоятельства, культурная среда обитания, воспитательные подходы взрослых.

Проблемы семейного окружения:

✓ Низкая культура воспитания: плохие условия проживания, пренебрежение потребностями ребенка в любви, заботе, внимании приводят к дефициту базовых потребностей и негативному восприятию себя ребенком.

✓ Эмоциональная депривация: нехватка позитивных эмоций, теплых взаимоотношений в семье вызывает тревогу, неуверенность в себе, чувство одиночества, трудности социализации.

✓ Конфликты в родительской паре: ссоры, разводы, грубость вызывают негативные эмоции, снижают самооценку, провоцируют агрессивное поведение.

Педагогические проблемы:

✓ Неправильные методы воспитания: гиперопека, чрезмерная требовательность, жестокость наказаний формируют страхи, тревожность, нежелание получать знания.

✓ Несоответствие методик обучению возрасту: использование устаревших учебных материалов, неспособность учитывать индивидуальные особенности учащихся приводят к потере интереса к занятиям, формированию негативного отношения к учебному заведению.

✓ Недостаток стимуляции: ограниченные возможности для игры, творчества, занятий спортом уменьшают мотивацию к познанию нового, лишают ребенка необходимой поддержки в освоении знаний.

III. Образовательные факторы

Проблемы образовательной среды тоже способны усугублять проявления ЗПР, создавая дополнительные препятствия для полноценного освоения программы обучения.

Особенности образовательного процесса:

✓ Недостаточное внимание к индивидуальным особенностям каждого воспитанника: одинаковый подход ко всем детям, отказ учитывать различия в уровне подготовки и восприятия материала препятствует полноценному усвоению новых знаний.

✓ Отсутствие гибкости в методиках преподавания: традиционные формы занятий, однотипные задания делают процесс обучения рутинным, монотонным, теряют интерес воспитанников.

✓ Отстранённость педагогического коллектива: слабый контакт между воспитателями и родителями затрудняет своевременное выявление признаков ЗПР и принятие мер коррекции.

Организация пространства учебного заведения:

✓ Теснота помещений, плохое освещение, шум мешают концентрации внимания, утомляют воспитанников, отвлекают от учебного процесса.

✓ Нехватка оборудования, технических средств обучения: устаревшие литература, отсутствие интерактивных досок, развивающего материала снижает качество развития естественно-научного цикла.

Развитие мыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития требует специально организованных педагогических условий, учитывающих специфику их познавательных процессов и индивидуально-психологических особенностей. Такие условия обеспечивают создание благоприятной среды для оптимального продвижения ребенка в обучении и интеграции в общество.

Основные направления организации педагогических условий:

Дифференцированный подход к обучению:

Необходимо учитывать индивидуальность каждого ребенка, выявляя его зоны ближайшего развития и формируя образовательную программу соответственно уровню готовности. Для этого педагоги используют разнообразные методики и приемы, позволяющие развивать разные виды мышления: наглядно-действенное, образное, словесно-логическое.

Создание обогащенной предметно-развивающей среды:

Специально подобранные игрушки, пособия, дидактические игры и наглядные средства помогают активизировать зрительно-образное мышление и развивают творческие способности. Важную роль здесь играют конструкторы, мозаики, головоломки, которые способствуют решению простых задач и пробуждают активность ума.

Использование игровых технологий:

Игровая деятельность позволяет формировать произвольное внимание, память, воображение и абстрактное мышление. Игры-пазлы, сюжетно-ролевые игры, драматизация сказок позволяют развивать способность анализировать ситуацию, выделять главное, устанавливать связи между объектами и действиями.

Совместная работа взрослого и ребенка:

Сотрудничество взрослого и ребенка способствует эффективному освоению мыслительных действий. Взрослый помогает организовать работу, направляет ребенка, стимулирует самостоятельность решений и развивает умение рассуждать вслух, формулируя мысли ясно и последовательно.

Коррекционная работа по развитию речи:

Дети с ЗПР часто испытывают трудности в овладении речью, что существенно тормозит развитие мышления. Поэтому важной частью педагогического воздействия становится интенсивная работа над совершенствованием лексико-грамматической стороны речи, фонетическими навыками и связностью высказываний.

Развитие мотивации к познанию:

Активизация детской инициативы, поощрение исследовательского подхода к окружающим объектам, постановка открытых вопросов, организация ситуаций успеха повышают внутреннюю мотивацию к приобретению новых знаний и навыков.

Работа с семьей:

Семья играет важную роль в поддержке и развитии ребенка с ЗПР. Регулярные консультации и совместные мероприятия с родителями позволяют создавать единое пространство для взаимодействия и решения общих целей.

Эти педагогические условия позволяют обеспечить постепенное продвижение ребенка с ЗПР, помогая преодолеть недостатки и создать прочную основу для дальнейшего успешного обучения и социализации.

Организация эффективных педагогических условий имеет решающее значение для полноценного развития мыслительной деятельности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Специфические подходы и стратегии, такие как индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая его зону ближайшего развития, создание насыщенной игровой среды, включающей разнообразные дидактические материалы и активные игровые технологии, значительно ускоряют темпы интеллектуального прогресса [2].

Заключение. Использование совместной деятельности педагога и ребенка обеспечивает эффективное формирование мыслительных операций, развитие критического мышления, умения планировать и контролировать свою деятельность. Особое внимание уделяется раннему этапу выявления недостатков развития и проведению систематической коррекционной работы по устранению дефектов речи, поскольку четкость вербальной коммуникации оказывает прямое влияние на формирование понятийного аппарата и общий уровень интеллектуальной зрелости.

Кроме того, важное значение приобретает мотивационный компонент: активная поддержка инициативности ребенка, предоставление интересных заданий, создание атмосферы успеха помогают сформировать устойчивый интерес к познавательной деятельности и повысить уверенность в собственных силах. Комплексный подход, объединяющий усилия педагогов, психологов, медицинских работников и семьи, создает необходимые условия для успешной компенсации временных отклонений в психическом развитии и улучшения качества жизни детей с ЗПР.

Список литературы

1. Баранова, Г.А. Коррекционно-педагогическая работа по развитию наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / Г.А. Баранова, И.В. Анисимова // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», Тульское образовательное пространство. 2017. - №3. - С.35.

2. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии [Сборник] / Л. С. Выготский; [Сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; Авт. коммент. М. А. Степанова]. — Москва : Просвещение, 1995. — 524,[3] с. : портр. : 22 см.; ISBN 5-09-007332-5
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина.— М.: Педагогика, 1983.—368 с.
4. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. Заведений. / В.В. Лебединский— М.: Академия, 2013. — 144 с.

FEATURES OF MENTAL ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Moskalenko E.A.

Scientific supervisor: Kovaleva M.A.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. This article analyzes the development of mental processes in preschoolers with mental retardation. The theoretical analysis of the problem of mental activity of children with impaired development of mental functions based on the works of domestic and foreign scientists is carried out. The results of an experimental study of the mental processes of preschool children with mental retardation are analyzed.

Keywords: mental activity, mental processes, preschool children, mental retardation.

УДК 376.37

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Огеенко К.Р.,

Научный руководитель: Чайка Т. В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

kseniaoageenko2@gmail.com

Аннотация. Статья представляет собой анализ проблемы развития лексико-грамматической стороны речи младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в процессе учебной деятельности. Выявлены основные факторы, которые влияют на развитие речи данной категории детей, а также характерные особенности лексико-грамматической стороны речи у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости. В рамках исследования рассматриваются особенности освоения лексико-грамматической стороны речи детьми с легкой степенью умственной отсталости, а также способы и методы её развития в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: лексико-грамматическая сторона речи, речевое развитие, младший школьный возраст, легкая умственная отсталость.

Введение. Речевое развитие детей с умственной отсталостью было

изучено многими отечественными педагогами и психологами. В силу психических и физических особенностей данной категории детей, речевое развитие у них протекает не в норме, в замедленном темпе и имеет качественное своеобразие. У детей с умственной отсталостью снижена познавательная активность, высшие психические функции развиты недостаточно, что обуславливает наличие речевых нарушений, носящих системный характер. Речь очень тесно связана с развитием познавательных функций. У детей с легкой степенью умственной отсталости они находятся на низком уровне и имеют некоторые особенности, оказывающие значительное влияние на речевое развитие. Из-за низкого объема памяти дети с трудом запоминают новые слова, конкретность мышления препятствует пониманию абстрактных понятий, они плохо устанавливают взаимосвязь между некоторыми явлениями и предметами и неточно отражают её в речи.

Основная часть. Речь детей с легкой степенью умственной отсталости характеризуется поздним возникновением, нарушенным звукопроизношением, бедным активным и пассивным словарным запасом, неточным восприятием и дифференциацией фонем, замедленным становлением связной речи, трудностями при словоизменении, словообразовании, согласовании слов и т.д. Из-за низкой устойчивости и быстрой утомляемости внимания ребёнок не способен долго фокусироваться на речи собеседника, часто упускает часть информации, что затрудняет эффективное общение и освоение учебного материала. Дети с умственной отсталостью не осваивают языковые правила спонтанно, им крайне сложно овладеть падежными окончаниями, согласованием слов и строением предложений. Такие трудности обусловлены нарушением развития аналитико-синтетических процессов в мозге. Учащиеся с лёгкой степенью умственной отсталости формулируют мысли фрагментарно, нарушая логическую структуру изложения, высказывания получаются односложными, неполными и бедными по смысловому наполнению. Данные особенности оказывают значительное влияние на обучение детей в школе и навыки коммуникации.

Развитие речи детей данной категории имеет крайне важное значение, так как без правильной речи ребенок становится социально изолированным, не может выразить свои мысли, чувства и желания. Уровень её развития напрямую влияет на качество обучения в школе, развитие навыков коммуникации и социализацию. Для развития речи детей с умственной отсталостью требуется создание специальных условий, а также коррекционно-развивающая помощь логопеда и дефектолога.

Особое значение на успешность обучения оказывает уровень развития лексико-грамматической стороны речи у данных детей. При обучении чтению и письму они проявляются многочисленными ошибками: стойкими грамматическими нарушениями в согласовании слов (по роду, числу, падежу), в словообразовании и построении предложений,

упрощением предложений. Словарь детей беден, что проявляется при общении, рассказе по картинкам, пересказе текста. Они почти не используют слова, обозначающие абстрактные понятия (серьезный, грозный, беспокойный и т.д.), могут не знать названия многих предметов и слов, обозначающих их качество. Дети используют преимущественно простые предложения. Причастия, наречия и деепричастия совсем не употребляются в речи младших школьников с легкой умственной отсталости [1].

При обучении детей с легкой умственной отсталостью педагоги сталкиваются с трудностями активизации у них словарного запаса. Детям трудно сопоставлять слово, которое они воспринимают на слух, с его оптическим образом и лексическим значением. Они могут смешивать слова, которые похожи по виду или звучанию, испытывать трудности с употреблением обобщенных понятий (мебель, транспорт, насекомые и т.д.). Развитие пассивного словарного запаса у данных детей превышает развитие активного. Словарь детей расширяется в процессе обучения, однако сложные для них слова в активный словарь входят в узком объеме и медленно, что затрудняет работу по расширению словарного запаса.

Так как у детей с умственной отсталостью нарушены мыслительные операции анализа и синтеза, они не могут в полной мере понять значения некоторых слов, обозначающих пространственные и временные отношения. В речи они часто используют конкретные существительные и ограниченное количество прилагательных, которые в основном обозначают вкус, цвет и размер [2].

Такие ученики испытывают стойкие трудности при установлении синтаксической связи между словами в тексте. Особенно трудно им усваивать падежные окончания, что приводит к частым ошибкам в устной и письменной речи. Младшим школьникам с умственной отсталостью трудно согласовывать существительные с числительными и прилагательными. Сходные по звучанию предлоги в речи детей употребляются неточно (например, «картина весит на доской», «цветок стоит над столом»). Дети склонны использовать общие понятия в речи, часто называют оттенки основным цветом, избегают союзов, указывающих на логическую связь в тексте («если бы», «тоже», «потому что»).

Для детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью характерно выраженное недоразвитие грамматического строя речи, затрагивающее синтаксис, морфологию и словообразование. На синтаксическом уровне это сказывается в упрощенной структуре предложений: они бывают фрагментарными, без ключевых членов. Дети чаще строят простые, нераспространенные конструкции с ошибками согласования, а сложноподчиненные предложения даются им с особым трудом.

В морфологии проблемы особенно заметны в падежных окончаниях и предлогах. Дети испытывают трудности с употреблением творительного

и предложного падежей: творительный нередко замещают именительным, родительным или предложным. Винительный падеж иногда используют вместо предложного. Недостаточное освоение предложно-падежных форм приводит к частому пропуску предлогов (в, из, над, около, перед, за, между, через, из-за, из-под) или их неправильной замене. Типичны и ошибки согласования: с наречием «много» вместо родительного падежа единственного числа ставят именительный множественного или предложный, а флексии разных склонений смешивают (например, «много карандашов», «много ручков»). Согласование прилагательных с существительными дается тяжело, особенно в среднем роде, что указывает на проблемы с этой категорией. Бывает, краткие формы прилагательных употребляют вместо полных, а косвенные падежи заменяют именительным. В словообразовании отставание еще сильнее, чем в словоизменении. Дети с трудом образуют прилагательные от существительных.

Р.И. Лалаева считала, что формирование грамматической основы речи (включая словоизменение и синтаксическую организацию предложений) возможно только при достижении определённого этапа когнитивного развития ребёнка. Для освоения словоизменения он должен сначала научиться различать грамматические категории, такие как род, число, падеж и другие, поскольку использование языковой формы требует понимания её значения. Развитие грамматической структуры предполагает усвоение комплексной системы грамматических закономерностей через анализ речи взрослых, выявление общих правил на практике, их абстрагирование и последующее закрепление в собственной речевой деятельности [3].

Н.Н. Малофеев отмечал, что у детей с лёгкой степенью умственной отсталости выявляются ограничения в словарном запасе, проблемы с освоением значения слов, а также нарушения в формировании грамматической стороны речи: упрощённое построение высказываний, нарушение согласовывания, трудности при использовании падежных окончаний, временных и видовых характеристик глаголов. Слабое развитие лексико-грамматического строя речи связано с недостаточной сформированностью общих представлений и способности к абстрактному мышлению, что затрудняет восприятие и применение сложных синтаксических конструкций [4].

Развитие лексико-грамматической стороны речи у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости — это непростой процесс, опирающийся на аналитико-синтетические операции, что провоцирует сложности не только у детей с интеллектуальной недостаточностью, но и у тех, кто развивается нормально. Тем не менее, для младших школьников с нарушениями интеллекта типично выраженное и устойчивое отставание в лексико-грамматическом строе речи.

При расширении словарного запаса повторение должно быть систематическим, а упражнения — многоуровневыми. Рекомендуется

неоднократно изучать материал в различных ситуациях, применять опорные схемы, таблицы, визуальные образцы (схем, карточек), а также включать элементы анализа: задавать вопросы вроде «Что значит это слово? На какой вопрос оно отвечает?», «Кто и как совершает действие? И т.д. Усвоению слова способствует его использование в парах с другими словами, во множестве форм и в разных контекстах. Хотя построение высказываний регулируется грамматическими правилами, их восприятие напрямую связано с обстановкой, в которой они используются. Поэтому полное понимание предложения как языковой единицы возможно лишь при выполнении им конкретных коммуникативных задач.

Работа над лексикой младших школьников осуществляется на уроках чтения: разбираются значения слов, уточнение их смысла, изучение новых слов из произведений. Далее происходит активизация словарного запаса с помощью пересказов сказок и других произведений, ответы на наводящие вопросы педагога, применение слов в различных контекстах. Предполагается неоднократное повторение данных приемов и изученных слов. Используются различные способы объяснения нового слова ребенку, наиболее продуктивным считается использование средств наглядности: иллюстраций, схем, картинок, демонстрации предметов и действий с ними. Наибольшая эффективность достигается в практической деятельности, когда школьники взаимодействуют с предметами, запоминают их названия, части и признаки.

Для совершенствования грамматического строя речи у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости хорошо подходят дидактические игры и задания, включающие нормы и правила грамматики. Дети осваивают умения, которые в обычном общении даются с трудом: согласование прилагательных с существительными, существительных с числительными, а также склонение слов по родам и числам. Эффект усиливается с применением визуальных пособий и составлением предложений на их основе — каждый ключевой элемент помечается фишкой, ученики строят схему под изображением и формулируют фразу. На уроках чтения в начальной школе применяют пересказ кратких рассказов и сказок, поскольку само литературное произведение служит эталоном грамматически верной речи; в данном случае также эффективно использовать серию иллюстраций и схемы.

Работа над лексикой и грамматикой не происходит изолированно. Формирование морфологических и синтаксических конструкций языка у ребёнка осуществляется взаимосвязано [5]. Появление новых словоформ способствует усложнению предложных структур, а применение конкретных типов предложений в разговорной речи, в свою очередь, укрепляет грамматические категории слов. В коррекционно-развивающей работе важно учитывать комплексность усвоения новых слов и развития грамматического строя речи. Если новое слово усваивается ребенком с пониманием значения и его связи с другими словами, то возможно

предупредить типичные грамматические ошибки в речи у детей с умственной отсталостью. Необходимо понимание ребенком рода, числа, времени в тексте. При этом условии ребенок научиться согласовывать разные части речи. Для решения этой задачи уместно использовать карточки с изображениями, реальные предметы, демонстрировать действия с ними. Ребенок с умственной отсталостью усваивает знания механически и не может перенести их в новые, неизвестные ситуации. Именно поэтому знания важно закреплять в конкретных ситуациях и многократно повторять изученное. При изучении новых слов с детьми стоит отрабатывать не только их лексическое значение, но и различные формы. Например, слово «летел» изучается не изолировано, а в различных его формах («полетели», «летят»). Полученные знания актуализируются в составлении предложений: «Птица полетела», «Птицы полетели».

Падежи изучаются через действия: «Я дам ручку (кому?) – Саше», «Я вижу (что?) солнце». Для повышения интереса детей к подобному обучению используется игровая форма с обыгрыванием конкретных ситуаций. Можно выбрать разные лексические темы, которые предполагают общение с использованием различных падежных окончаний в словах. Организацией подобных сюжетно-ролевых игр занимается педагог, он выбирает тему, создает ситуацию, помогает детям распределить роли и объясняет правила игры.

При работе с данными детьми крайне важно учитывать особенности их когнитивных функций, знания об окружающем мире и состояние эмоционально-волевой сферы. Мышление у детей с умственной отсталостью конкретное, они воспринимают объективную, наблюдаемую реальность. Они не могут в полной мере понять значение абстрактных понятий и метафор, их смысл может запоминаться механически. Дети быстро утомляются, имеют низкую работоспособность, поэтому в занятиях должны быть предусмотрены частые смены деятельности и динамические паузы. Внимание у детей с легкой умственной отсталостью имеет недостаточную концентрацию, устойчивость и объем, поэтому инструкции должны быть краткими и конкретными. Дети изучаемой категории могут легко отвлекаться на посторонние раздражители, стоит убрать все лишние предметы, исключить посторонние шумы. При необходимости детям стоит дать больше времени на выполнение заданий, задавать наводящие вопросы. Учебный процесс должен быть эмоционально насыщенным, задействовать полученные знания в различных коммуникативных ситуациях.

Заключение. Таким образом, работа по развитию лексико-грамматической стороны речи должна быть комплексной, включать в себя наглядные средства (картинки, схемы, демонстрации) для объяснения и актуализации новых слов и грамматических правил. Необходимо повторять пройденный материал до полного его усвоения, применять на практике, отрабатываться в определенных ситуациях. Подводя итоги, можно сказать, что развитие лексико-грамматической стороны речи у

младших школьников с легкой умственной отсталостью в процессе учебной деятельности – процесс комплексный, требующий специального подхода и условий.

Список литературы

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе: учебное пособие / А. К. Аксенова. - М.: Владос, 2002. С – 320.
2. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. / Д.Н. Исаев – СПб, РЕЧЬ, 2003. – С. – 391.
3. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. Для логопеда. / Р.И. Лалаева – М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 1998.- С.145-170.
4. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. Учеб. пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1 / Н. Н. Малофеев. — М.: Просвещение, 2010. – С. 236.
5. Ястребова, А.В. Обучаем читать и писать без ошибок / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: Аркти, 2014 – С. 340-350.

DEVELOPMENT OF THE LEXICAL AND GRAMMATICAL ASPECTS OF SPEECH IN YOUTH SCHOOL STUDENTS WITH A LITTLE INTELLECTUAL RETARDATION IN THE COURSE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

Ogeenko K.R.

Scientific supervisor: Chaika T. V.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. This article provides an analysis of the problem of developing the lexical and grammatical aspects of speech in primary school students with mild mental retardation during their educational activities. The article identifies the main factors that influence the development of speech in this category of children, as well as the specific features of the lexical and grammatical aspects of speech in primary school students with mild mental retardation. The study examines the development of the lexical and grammatical aspects of speech in children with mild mental retardation, as well as the methods and approaches to its development during educational activities.

Keywords: lexical and grammatical aspects of speech, speech development, primary school age, mild mental retardation.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Павленко К.Д.

Научный руководитель: Орехова Л.Н.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

kp5310786@gmail.com

Аннотация. В статье освещается вопрос применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в формировании связной речи у старших дошкольников с общим речевым недоразвитием (ОНР). Рассматриваются различные ИКТ-инструменты, адаптированные для коррекционно-образовательного процесса, с целью улучшения коммуникативных навыков, обогащения лексики и совершенствования грамматического строя речи у детей с ОНР. Приводятся примеры применения ИКТ в логопедической практике и доказывается их эффективность для повышения интереса к учебе и достижения положительных результатов в развитии связной речи у дошкольников с речевыми особенностями.

Ключевые слова: ИКТ, связная речь, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Введение. Проблема формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) продолжает оставаться одной из основных в современной логопедии. Связная речь — сложная форма речевой деятельности, являющаяся ключевым элементом социализации, готовности к школьному обучению и полноценному функционированию в обществе. У детей с ОНР наблюдаются трудности в построении грамматически правильных и логически цельных высказываний, что затрудняет их общение и замедляет общее психолого-педагогическое развитие [5, с. 158].

Существенный вклад в изучение особенностей развития речи у детей с ОНР внесли такие авторитетные исследователи, как Р.И. Лалаева, изучавшая закономерности формирования лексико-грамматического строя речи; Т.Б. Филичева, разработавшая комплексную систему коррекционной работы; Г.В. Чиркина, занимавшаяся диагностикой и лечением тяжёлых речевых расстройств. Эти ученые заложили теоретическую базу современных подходов к коррекции ОНР, многие из которых используются в практике логопедов уже десятилетиями [2, с. 55].

Однако, актуальным остается поиск новых и эффективных методов коррекции, способствующих улучшению связной речи у детей с ОНР. Особую перспективу представляет использование ИКТ, обеспечивающих интерактивную, наглядную и мотивирующую образовательную среду.

Основная часть. ИКТ — это совокупность методов, технических средств и программного обеспечения для сбора, обработки, хранения, передачи и использования информации, которые сегодня всё чаще

применяются в логопедической практике. Они значительно повышают качество и результативность коррекционно-образовательного процесса, особенно при работе с детьми с ОНР [1, с. 12].

Интеграция ИКТ в работу с такими детьми решает ряд ключевых задач:

- повышение мотивации: игровые приложения, видео, интерактивные презентации усиливают внимание и активизируют речевую деятельность;

- расширение словарного запаса: визуализация слов через изображения, анимацию и звуковые эффекты способствует быстрому усвоению новой лексики;

- развитие грамматической структуры: интерактивные упражнения позволяют отрабатывать синтаксические конструкции в игровой форме;

- улучшение фонетики и артикуляции: запись речи и её повторное прослушивание дают возможность самостоятельно находить ошибки и работать над их исправлением;

- формирование коммуникативных навыков: моделирование диалоговых ситуаций в цифровой среде развивает навыки взаимодействия и выражения мыслей;

- усиление наглядности: использование графики, видеозаписей и анимации способствует лучшему восприятию и запоминанию информации.

В практике могут применяться следующие ИКТ-решения:

- компьютерные программы и образовательные игры, нацеленные на развитие всех уровней речи;

- интерактивные доски, позволяющие проводить живые, вовлекающие уроки;

- мультимедийные презентации с голосовым сопровождением и динамическими элементами;

- цифровые диктофоны для фиксации и анализа речи ребёнка;

- мультфильмы и обучающие ролики, содержащие языковой материал и жизненные сценарии [3, с. 73].

Примером эффективного использования технологии в работе логопеда может служить интерактивная игра, где ребёнок собирает рассказ по порядку из набора картинок, используя подсказки на экране. Логопед координирует процесс, направляет, пополняет лексику и корректирует грамматику, что способствует целостному развитию речевой деятельности.

Эффективность ИКТ обусловлена рядом преимуществ:

- увеличение внутренней мотивации к обучению благодаря зрительно-звуковой стимуляции;

- возможность персонализированного подхода, учитывающего темпы развития и индивидуальные потребности ребёнка;

- оптимизация времени занятий за счёт разнообразия и автоматизации выполнения заданий;

- усиление восприятия и запоминания за счёт многоканальности

представления информации.

Вместе с тем важно учитывать потенциальные риски:

— риск утомления глаз и снижение концентрации при длительном использовании устройств; требуются регламентированные паузы;

— зависимость от гаджетов при необеспеченном контроле; необходимо устанавливать временные рамки;

— необходимость профессиональной подготовки логопеда в сфере ИТ-технологий;

— обязательный контроль взрослого во время работы с цифровыми материалами.

Правильное применение ИКТ в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР возможно лишь при учёте их возрастных особенностей, индивидуальных характеристик и соблюдении режима безопасного использования.

Для иллюстрации эффективной интеграции ИКТ в логопедическую работу представлен пример структуры занятия по развитию связной речи, в котором каждый этап предусматривает применение конкретного цифрового инструмента (таблица 1).

Таблица 1.

Пример интеграции ИКТ в процесс формирования связной речи у детей с ОНР

Этап занятия	Цель этапа	ИКТ-инструмент	Описание деятельности	Ожидаемый результат
Вводный	Создание интереса, активизация памяти и словаря	Презентация с загадками и картинками	Логопед демонстрирует слайды, задаёт вопросы, побуждает к ответам	Рост внимания, расширение кругозора, пробуждение речевой активности
Основной	Обучение построению логичного рассказа	Игра "Сложи историю" на планшете	Ребёнок выбирает изображения, располагает их в нужном порядке, формулирует текст с помощью шаблонов	Формирование навыка последовательного изложения, развитие грамматики и лексики
Заключительный	Подведение итогов, самопроверка	Цифровой диктофон	Ребёнок повторяет рассказ, вместе прослушивают и обсуждают ошибки	Закрепление материала, выявление проблемных зон для дальнейшей работы

Как видно из таблицы, каждая стадия занятия реализуется с применением технологии, соответствующей её целям. На вводном этапе — мультимедийная презентация создаёт атмосферу заинтересованности. На

основном этапе — интерактивная платформа обеспечивает практическую отработку навыка. На завершающем — цифровой диктофон позволяет провести анализ и планировать последующую коррекцию.

Необходимо подчеркнуть, что выбор и применение ИКТ должны быть обоснованными, согласованными с образовательными задачами и уровнем подготовки ребёнка [4, с. 10].

Заключение. Применение информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи, открывает широкие горизонты для эффективного и качественного развития связной речи. ИКТ позволяют сделать процесс обучения более наглядным, интерактивным и ориентированным на индивидуальные особенности ребёнка. При этом важно соблюдать принципы безопасности, баланса между цифровыми и традиционными методами, а также обеспечивать квалифицированное сопровождение. Верный подход к использованию технологий способствует не только прогрессу в речевом развитии, но и успешной адаптации детей к школьной жизни.

Список литературы

1. Волосовец, Т.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: Пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций / Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова, – М. : Вентана-Граф, 2020. – 144 с.
1. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона: Учебное пособие / О.Е. Громова – М. : Айрис-пресс, 2021. – 160 с.
2. Комарова, И.И. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании: Учебное пособие / И.И. Комарова, А.В. Захарова – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2022. – 144 с.
3. Лаптева, Е.В. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР средствами мультимедийных технологий / Е.В. Лаптева // Современное дошкольное образование. – 2023. – № 2(116). – С. 4-15.
4. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Учебное пособие. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М. : Айрис-пресс, 2024. – 224 с.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Pavlenko K.D.

Scientific adviser: Orekhova L.N.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article highlights the issue of the use of information and communication technologies (ICT) in the formation of coherent speech in older preschoolers with general speech underdevelopment (OND). Various ICT tools adapted for the correctional and educational process are considered in order to improve communication skills, enrich vocabulary and improve the grammatical structure of speech in children with OCD. Examples of the use of ICT in speech therapy practice are given and their effectiveness is proved to increase interest in learning and achieve positive results in the development of coherent speech in preschoolers with speech disabilities.

Keywords: ICT, coherent speech, general speech underdevelopment, senior preschool age.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Парфенюк В.А.

Научный руководитель: Ручица Т.С.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, Российская Федерация
leraparfenuk901@gmail.com

Аннотация. В рамках работы рассматривается комплекс условий психолого-педагогического характера, направленных на развитие познавательных способностей у учащихся младшего школьного возраста, имеющих диагноз задержки психического развития (ЗПР). На основе изучения и обобщения научной литературы были выделены специфические особенности познавательной сферы данной категории детей. В связи с этим обоснован и детально представлен ряд ключевых условий, необходимых для эффективной коррекционно-развивающей работы. Параллельно с этим подчеркивается необходимость создания атмосферы постоянной эмоциональной поддержки и налаживания продуктивного взаимодействия между педагогами и семьей ребенка. В заключение формулируется вывод о том, что достижение положительной динамики в развитии познавательных способностей и последующей успешной социализации детей с ЗПР возможно лишь при системном, комплексном применении всех указанных условий.

Ключевые слова: ЗПР, младшие школьники, познавательные способности, коррекционно-развивающая работа, индивидуализация

Введение. Развитие познавательных способностей у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) является в настоящее время одной из наиболее актуальных задач для современной педагогики. Именно начальный этап обучения в школе закладывает основу для формирования учебной самостоятельности, базовых мыслительных процессов и устойчивого интереса к познанию.

Для детей с ЗПР, чье развитие отличается замедленным формированием познавательных функций, недостаточной зрелостью эмоционально-волевой сферы и частичной неразвитостью отдельных компонентов высшей психической деятельности, вхождение в системный образовательный процесс связано с существенными специфическими сложностями [2]. Сложности выражаются в сниженной познавательной активности, неустойчивости произвольного внимания, ограниченных возможностях к абстрактно-логическому мышлению, а также в скудности и фрагментарности знаний об окружающем мире. Кроме того, у данной категории учащихся часто наблюдается недостаточная развитость внутренней речи и функций сознательного контроля собственных действий.

Особо стоит отметить, что вклад в исследование особенностей развития таких детей и разработку специальных педагогических подходов внесли труды известных отечественных ученых – Т.А. Власовой, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, У.В. Ульенковой. Их теоретические и практические наработки легли в основу создания дифференцированных и индивидуальных образовательных маршрутов. Анализируя природу возникающих трудностей, специалисты отмечают характерное сочетание: при потенциально сохранных предпосылках к интеллектуальному развитию у детей с ЗПР наблюдается общая неготовность операциональных и регуляторных компонентов умственной работы.

Как следствие, использование традиционных, стандартных методов обучения часто оказывается неэффективным, что приводит к стойкой учебной неуспеваемости. В свою очередь подобная ситуация, порождает ряд вторичных негативных явлений: снижение учебной мотивации, рост тревожности и ухудшение социальной адаптации ребенка [3].

Таким образом, формирование особых психолого-педагогических условий, нацеленных на развитие и коррекцию познавательной сферы, выступает не просто одной из образовательных задач. Это становится обязательным требованием для обеспечения успешного включения ребенка с ЗПР в школьную жизнь, предупреждения проблем с социальной адаптацией и раскрытия его компенсаторного потенциала.

Основная часть. В психолого-педагогической науке понятие когнитивного потенциала рассматривается как комплекс индивидуальных психических свойств, которые определяют эффективность освоения новых знаний, умений и навыков в различных видах деятельности. Для учащихся начальных классов фундамент этого потенциала составляют сенсорно-перцептивные процессы, внимание, функции памяти (особенно произвольной), мыслительные операции (от наглядно-образных до вербально-логических), а также речь и воображение.

У детей с диагнозом ЗПР формирование вышеуказанных составляющих происходит неравномерно и обладает определенными особенностями. Как указывают в своих исследованиях Е.В. Золоткова и Е.В. Тюрина, для таких учащихся характерна сниженная активность восприятия, его замедленная скорость и ограниченность. Процессы внимания отличаются неустойчивостью, низкой концентрацией и повышенной отвлекаемостью, что серьезно затрудняет их вовлечение в учебные задачи. Память демонстрирует малый объем, недостаточную точность и слабую прочность сохранения информации, независимо от того, происходит запоминание произвольным или непроизвольным способом. В области мышления наиболее выраженные проблемы наблюдаются при выполнении таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и абстрагирование [2].

Вышеописанные специфические черты развития прямо обуславливают необходимость построения учебно-воспитательного

процесса на основе строго определенных психолого-педагогических условий. Подобные условия понимаются как совокупность внешних и внутренних факторов, которые специально создаются в образовательной среде и обеспечивают эффективность коррекционно-развивающего воздействия.

Первым и основополагающим условием является дифференцированный и индивидуализированный подход. Он требует от педагога и психолога проведения детальной диагностики текущего уровня развития каждого конкретного ребенка, выявления сильных сторон и дефицитов его познавательной сферы. Е.А. Звягинцева подчеркивает важность использования валидных и надежных методик изучения познавательных возможностей. Такие методики позволяют не просто установить наличие отставания, но и определить характер нарушения, а также обозначить зону ближайшего развития ученика [1].

Второе существенное условие – создание специальной развивающей предметно-пространственной среды. Развивающая среда должна обладать свойствами насыщенности, полифункциональности, трансформируемости и безопасности. Для стимулирования познавательного интереса необходимо наличие разнообразного дидактического оборудования, игровых материалов, конструкторов, средств для художественного и предметно-практического творчества. Критически важной является способность развивающей среды обеспечивать сенсорное насыщение (развивая тактильные, зрительные, слуховые анализаторы) и побуждать к поисково-исследовательской активности. Все элементы среды должны быть логически организованы и структурированы, что помогает детям с ЗПР формировать навыки систематизации и категоризации информации. Именно посредством развития познавательных интересов будут развиваться познавательные способности детей с ЗПР.

Третьим ключевым условием является содержательное наполнение и методическое обеспечение коррекционно-развивающего процесса. Основополагающим принципом здесь служит ориентация на сохраняемые сенсорные каналы и личные сильные стороны ребенка. Образовательная деятельность должна строиться на наглядности, практической направленности и, что особенно важно, проходить в игровой форме, которая является наиболее естественной для младших школьников. Наибольшую эффективность показывают подходы, основанные на деятельностной парадигме.

К их числу относится метод предметно-практического обучения, где понимание абстрактных понятий достигается через работу с конкретными предметами – счетным материалом, геометрическими фигурами, природными объектами. Игровые методики, включающие дидактические, сюжетно-ролевые игры и игры с правилами, не только повышают мотивацию, но и способствуют развитию произвольной регуляции, логического мышления, коммуникативных навыков и умения следовать

заданному алгоритму. Элементы проектной деятельности, адаптированные к возможностям детей, реализуемые в виде небольших краткосрочных проектов, помогают формировать навыки постановки цели, поэтапного планирования и подведения итогов.

Арт-терапевтические практики, такие как рисование, лепка и аппликация, позволяют выражать внутренние переживания невербальным способом, параллельно развивая мелкую моторику, зрительно-моторную координацию и творческое воображение. Также эффективны когнитивные тренинги, которые могут быть представлены в формате сказкотерапии или специальных компьютерных игр-упражнений, направленных на развитие конкретных функций: увеличения объема внимания, избирательности памяти и базовых мыслительных операций.

Важнейшим направлением коррекционно-развивающей работы выступает системное включение в учебный процесс заданий, направленных на совершенствование речевых и коммуникативных умений. Поскольку речь является фундаментальным механизмом организации и регулирования познавательной деятельности, необходимо планомерно активизировать речевую практику учащихся: учить их словесно описывать собственные действия, правильно формулировать вопросы, строить связные высказывания и составлять рассказы по серии картинок. Как показывают исследования Н.А. Крушной и А.А. Усмановой, целенаправленное развитие коммуникативной компетенции, включающей умение инициировать общение, поддерживать диалог и конструктивно разрешать конфликты, напрямую влияет на успешность социальной адаптации. Косвенно это также повышает познавательную вовлеченность, так как способствует снижению ситуативной тревожности и созданию психологически безопасной образовательной атмосферы [4].

Четвертое, равнозначное по важности условие – это обеспечение психологического сопровождения и гарантия эмоционального благополучия ученика. Для детей с ЗПР часто характерны повышенная тревожность, неуверенность в себе, заниженная самооценка и быстрая утомляемость. Хроническая неуспеваемость может привести к формированию выученной беспомощности. Поэтому атмосфера безусловного принятия, поддержки и веры в потенциал ребенка со стороны педагога и психолога является обязательной составляющей образовательной среды.

Наконец, пятым условием выступает выстраивание системной работы с родителями или законными представителями ребенка, а также налаживание междисциплинарного взаимодействия специалистов. Развитие познавательной сферы не может быть ограничено стенами школы. Как отмечает Е.К. Изюмова, социальная адаптация ребенка с ЗПР, важнейшей частью которой является учебная успешность, напрямую зависит от согласованности усилий всех участников образовательного процесса [3]. Родители нуждаются в информации об особенностях

развития их ребенка, а также в освоении базовых приемов развивающего взаимодействия в домашних условиях. Регулярное партнерское взаимодействие учителя, логопеда, дефектолога, психолога и, при необходимости, медицинских работников позволяет выработать единую стратегию, оказывающую комплексное воздействие на все стороны развития личности.

Заключение. Таким образом, целенаправленное формирование познавательного потенциала у младших школьников с ЗПР – сложный, длительный и специально организованный коррекционно-педагогический процесс. Его успешность и результативность напрямую зависят от соблюдения ряда взаимосвязанных условий.

Необходимо реализовать дифференцированный и индивидуальный подход, основанный на всесторонней и тщательной диагностике актуального состояния каждого ребенка. Важно создать специально подготовленную, структурированную развивающую предметно-пространственную среду, которая стимулирует активность и интерес. В процессе обучения должны активно применяться адекватные, преимущественно деятельностные и игровые методы с особым вниманием к развитию речевых и коммуникативных навыков.

Обеспечение психологического комфорта и постоянной эмоциональной поддержки является неотъемлемой частью работы, так как напрямую влияет на мотивацию и готовность ребенка к познавательной деятельности. Наконец, важнейшим условием является установление конструктивного партнерства с семьей ученика и налаживание четкого междисциплинарного взаимодействия всех специалистов, вовлеченных в процесс развития и обучения.

Как показывают исследования [2, 3, 5], пренебрежение любым из перечисленных условий значительно снижает общую эффективность коррекционного воздействия. Связано это с тем, что познавательное развитие ребенка с ЗПР обладает особой хрупкостью и чувствительностью, а потому требует мобилизации всех доступных ресурсов – как внутренних резервов самого ребенка, так и внешней, грамотно организованной профессиональной поддержки со стороны взрослых.

Список литературы

1. Звягинцева, Е. А. Методы изучения познавательных способностей школьников / Е. А. Звягинцева // Народное образование. – 2009. – № 4. – С. 168-175.
2. Золоткова, Е. В. Особенности развития познавательных процессов у младших школьников с ЗПР / Е. В. Золоткова, Е. В. Тюрина // Современный взгляд на будущее науки: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Стерлитамак : АМИ, 2017. – 175 с. – С. 36-39.
3. Изюмова, Е. К. Социальная адаптация младших школьников с задержкой психического развития / Е. К. Изюмова // Молодой ученый. – 2020. – № 23 (313). – С. 552-554.

4. Крушная, Н. А. Результаты исследования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / Н. А. Крушная, А. А. Усманова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2. – С. С. 228-239.
5. Кулагина, И. В. Развитие познавательных способностей школьников как способ активизации их учения / И. В. Кулагина // Наука и школа. – 2010. – № 2. – С. 55-56.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

Parfenyuk V.A.

Scientific supervisor: Ruchitsa T.S.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article examines the psychological and pedagogical conditions for the development of cognitive abilities in younger schoolchildren with mental retardation. Based on the analysis of scientific sources, the peculiarities of their cognitive sphere are revealed and a set of necessary conditions is substantiated.: individualization of learning, correctional and developmental environment, adequate methods (gaming, practical), emotional support and interaction with family. The conclusion is made about the systemic nature of these conditions for the successful correction and socialization of children.

Keywords: ASD, primary school students, cognitive abilities, correctional and developmental work, individualization.

УДК 37.376

ЭФФЕКТИВНЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СМЕШАННОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Петрушина Ю.В.

Научный руководитель: Антохина В.А., канд. пед. наук, доцент

*ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет
имени К.Э. Циолковского»*

г. Калуга, Калужская область, Российская Федерация

petrushinayv@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема коррекции смешанной дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Анализируется этиопатогенез и структура дефекта, обусловленная сочетанием недостаточности речевого и когнитивного развития. Представлена система дифференцированных логопедических приемов, направленных на компенсацию специфических ошибок письма. Особый акцент сделан на использовании полисенсорного подхода и алгоритмизации учебных действий. Приводятся данные об эффективности предложенной методики, способствующей коррекции письменной речи и оптимизации функционального базиса письма у данной категории детей.

Ключевые слова. дисграфия, задержка психического развития, коррекция, специальные приемы.

Введение. Современная образовательная система характеризуется неуклонным ростом числа детей с задержкой психического развития (далее ЗПР), которые составляют наиболее многочисленную группу среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Согласно статистическим данным, дети с ЗПР представляют около 50% неуспевающих школьников, причем в младших классах распространенность нарушений письма достигает 75–92%. Данная категория учащихся традиционно рассматривается как группа риска по возникновению дисграфии, что обусловлено системным характером нарушений высших психических функций, лежащих в основе процесса письма.

Основная часть. В научной литературе проблема коррекции дисграфии у детей с ЗПР получила освещение в трудах Р.И. Лалаевой, раскрывшей психолингвистические механизмы нарушений письма и предложившей дифференцированные методы диагностики [5]. Существенный вклад внесли исследования Е.А. Логиновой, посвященные специфике дисграфических ошибок у младших школьников с ЗПР [6]. Работы А.Н. Корнева, рассматривавшего нейропсихологические предпосылки нарушений письменной речи [3]. Труды И.Н. Садовниковой, систематизировавшей типологию специфических ошибок [8]. Фундаментальное значение имеют исследования Л.С. Цветковой о нейропсихологических механизмах письма [11], а также работы У.В. Ульенковой, раскрывающие особенности познавательной деятельности детей с ЗПР как базиса для формирования учебных навыков [10].

Клиническая картина нарушений письма у данной категории детей отличается выраженным полиморфизмом: вследствие сложности структуры дефекта у одного ребенка нередко наблюдаются проявления нескольких видов дисграфии — преимущественно на почве нарушения языкового анализа и синтеза, акустической, оптической и грамматической, с доминированием одного из вариантов. Смешанный характер дисграфии обусловлен комплексным воздействием речевых и когнитивных нарушений: несформированностью фонематических процессов, дефицитарностью зрительно-пространственных представлений, недостаточностью серийной организации движений, слабостью произвольной регуляции деятельности [4].

Несмотря на наличие обширных исследований в области коррекции дисграфии, проблемное поле сохраняет значительную лакуну: недостаточно разработанными остаются вопросы преодоления именно смешанных форм дисграфии посредством многофункциональных логопедических приемов, позволяющих одновременно воздействовать на различные звенья патогенеза. Традиционные методики, ориентированные преимущественно на лингвистический или оптико-пространственный подход, не в полной мере учитывают системный характер нарушений при

ЗПР и требуют существенной модификации при работе с современным поколением учащихся [1].

Цель настоящей статьи состоит в теоретическом обосновании и практической разработке системы эффективных логопедических приемов преодоления смешанной дисграфии у младших школьников с ЗПР, обеспечивающих комплексное воздействие на речевые и когнитивные компоненты функционального базиса письма.

Прежде чем приступить к рассмотрению практического исследования остановимся на некоторых аспектах теоретического анализа.

Проблема смешанной дисграфии у детей с задержкой психического развития (ЗПР) занимает центральное место в современной логопедии, что обусловлено высокой распространенностью нарушений письма среди данной категории учащихся и сложностью их коррекции [5].

Этиопатогенетические механизмы. В качестве «пусковой» причины исследователи (В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова) выделяют замедление темпа психического развития и его качественное своеобразие. Е.А. Логинова подчеркивает недостаточную готовность детей с ЗПР к овладению навыком письма, особенно при церебрально-органическом генезе [6, 10].

Исследования восприятия свидетельствуют о наличии отклонений в переработке сенсорной информации, нарушении ориентировки «право-лево», невыраженной латеральности. В структуре дефекта большое место занимают нарушения памяти. Т.В. Егорова и Н.Г. Поддубная указывают, что следствием этого являются замены и смешения букв, обусловленные трудностями их запоминания [1].

А.Н. Корнев выделяет три группы явлений, обуславливающих возникновение дисграфии: биологическую недостаточность мозговых систем; функциональную недостаточность; неблагоприятные средовые условия. Е.А. Логинова отмечает замедленное формирование межанализаторного взаимодействия — психофизиологической основы письма [3, 6].

Исследования Р.Д. Триггер выявили многообразие ошибок письма у детей с ЗПР, обусловленное недоразвитием познавательной деятельности и несформированностью языковых обобщений. В.А. Ковшиков, И.А. Смирнова связывают нарушения письма со сниженным темпом мыслительных операций [2, 9].

Симптоматика смешанной дисграфии. Для детей с ЗПР характерно сочетание различных форм дисграфии: аграмматической, акустической, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптической. Специфические ошибки включают: нарушение фонематического восприятия; искажение звуко-буквенной структуры слова; ошибки словообразования; нарушение связи слов; смешение букв по оптическому сходству [5].

Наиболее распространены ошибки в определении границ предложения (Р.Д. Тригер отмечает их стойкость) и искажения звуко-буквенной структуры слова. Таким образом, имеющиеся данные свидетельствуют о комплексности симптоматики смешанной дисграфии при ЗПР, что требует дифференцированных коррекционных подходов [9].

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №2 им. М.Ф. Колонтаева» г. Калуги, реализующей адаптированные программы для обучающихся с ЗПР. Констатирующий этап был направлен на выявление механизмов и видов дисграфии у детей экспериментальной группы.

Далее рассмотрим практическую часть исследования, которая началась с **констатирующей диагностики**.

Диагностический комплекс включал:

- исследование устной речи (по методике Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой);
- обследование сенсомоторных функций (по методике А.Н. Корнева, О.В. Елецкой);
- анализ данных психологического обследования (предоставленных психологом).

Экспериментальная группа состояла из 5 учащихся 2 класса (второе полугодие) с ЗПР, у которых при проведении первичной диагностики была выявлена смешанная дисграфия:

1. Катя Т. в ходе обследования продемонстрировала сочетание трех видов дисграфии: артикуляционно-акустической (смещение свистящих и шипящих, звонких и глухих в устной речи и на письме), акустической (нарушение слуховой дифференциации фонем) и дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза (пропуски гласных, слогов, слитное написание предлогов).

2. У Юлии А. обнаружена акустическая дисграфия (смещение букв, обозначающих оппозиционные фонемы: б-п, д-т, з-с) в сочетании с дисграфией на почве нарушений языкового анализа и синтеза (пропуски согласных при стечении, нарушения границ предложения), а также моторная дисграфию, проявляющуюся в несформированности почерка, треморе, трудностях удержания графической программы.

3. Обследование Амира Д. показало доминирование дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза (искажения звуко-слоговой структуры, контаминации) в сочетании с оптической дисграфией (смещение оптически сходных букв и-у, л-м, зеркальное написание элементов).

4. Тимур Р. продемонстрировал дисграфию на почве нарушений языкового анализа и синтеза (пропуски и перестановки букв, нарушения слоговой структуры) и аграмматическую дисграфию (нарушения согласования в роде, числе, падеже, пропуски и замены предлогов, трудности словообразования).

5. В результатах обследования Матвея С. было выявлено сочетание дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза (стойкие пропуски гласных, нарушения слоговой структуры) и оптической дисграфии (трудности усвоения зрительного образа букв, смешение к-н, п-т, ш-щ).

Из вышесказанного следует, что у всех детей экспериментальной группы (100%) выявлен смешанный характер дисграфии, что подтверждается наличием у каждого ребенка двух и более видов нарушений письма. Наиболее распространенным компонентом смешанной дисграфии является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, диагностированная у 100% испытуемых.

Вторым по частоте встречаемости компонентом выступают оптическая и акустическая дисграфия (по 40%), что свидетельствует о недостаточности как зрительно-пространственных функций, так и фонематического восприятия.

Реже встречаются артикуляционно-акустическая, аграмматическая и моторная дисграфия (по 20%), однако их наличие существенно усложняет структуру дефекта и требует индивидуализации коррекционных подходов.

Формирующий этап исследования был направлен на апробацию системы логопедических приемов преодоления смешанной дисграфии у младших школьников с ЗПР. Коррекционная работа проводилась в течение учебного полугодия и включала три последовательных этапа: подготовительный (развитие функционального базиса письма), основной (формирование и автоматизация языковых операций) и заключительный (закрепление навыков и перенос в самостоятельную письменную речь).

Принципы коррекционной работы:

- комплексного воздействия на речевые и неречевые функции;
- онтогенетический;
- поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин);
- опоры на сохранные анализаторы (принцип обходного пути);
- индивидуально-дифференцированного подхода.

Занятия проводились в индивидуальной и подгрупповой формах 3 раза в неделю продолжительностью 35-40 минут.

В основе разработанной системы лежали многофункциональные приемы, позволяющие одновременно воздействовать на различные звенья патогенеза смешанной дисграфии.

1. Прием «Звуко-буквенный конструктор» представляет собой синтез кинестетического, зрительного и слухового анализаторов. Ребенку предлагается моделировать букву из различных материалов (проволока, шнурки, палочки, крупа), одновременно проговаривая соответствующий звук и характеризуя его артикуляцию. Данный прием позволяет преодолевать оптические смешения (у Амира Д. и Матвея С.), акустические замены (у Кати Т. и Юлии А.) и одновременно развивать тонкую моторику.

2. Прием «Графическое программирование высказывания» направлен на преодоление дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза, а также аграмматизмов. Используются внешние опоры в виде графических схем предложений, где каждое слово обозначается полоской, предлог — короткой чертой, а границы предложения — вертикальными линиями. Ребенок сначала выкладывает схему услышанного предложения, затем составляет по схеме собственное. У Тимура Р. этот прием способствовал преодолению трудностей согласования и употребления предлогов, обозначения границ предложений.

3. Прием «Тактильное письмо» базируется на подключении кожно-кинестетического анализатора. На различных поверхностях (бархатная бумага, манка, песок, поднос с крупой) ребенок пальцем или палочкой прописывает буквы, слоги, слова, одновременно проговаривая их. Для детей с моторной дисграфией (Юлия А.) использовалось прописывание букв лазерной указкой с подключением крупных мышечных групп, что способствует формированию кинетической программы буквы.

4. Прием «Фонематический лабиринт» направлен на развитие фонематического анализа и слухоречевой памяти. Ребенок проводит маршрут по лабиринту, выполняя последовательные задания: определить позицию звука, подсчитать количество звуков, выбрать картинку с заданным звуком. Усложненный вариант предполагает одновременное удержание инструкции и выполнение движений, что развивает произвольное внимание и слухоречевую память (значимо для Кати Т. и Юлии А.).

5. Прием «Словесное конструирование» использует материализованные действия с разрезной азбукой и слоговыми таблицами. При дисграфии на почве нарушений анализа и синтеза эффективно складывание слов из слогов, данных вразбивку, с одновременным проговариванием и последующей записью. Для детей с оптической дисграфией (Матвей С., Амир Д.) применялись приемы реконструкции букв (добавить элемент, убрать элемент, преобразовать одну букву в другую).

6. Прием «Синхронное проговаривание и письмо» (элементы методики «чтение через письмо») используется для преодоления моторной и акустической дисграфии. Ребенок проговаривает слово шепотом или громко в процессе написания каждого элемента буквы, что позволяет соединить артикуляторную программу с моторной и предотвратить пропуски и замены.

7. Прием «Пространственный диктант» направлен на развитие оптико-пространственных представлений и профилактику оптических ошибок. Ребенку давалась инструкция расположить предметы (буквы, фигуры) относительно друг друга: «положи букву А справа от круга, букву О — над кругом». Затем задание усложнялось: выполнить аналогичные действия по речевой инструкции и зафиксировать результат графически.

Промежуточные результаты коррекционной работы

Исследование находится на стадии завершения формирующего этапа, полные количественные сравнительные данные будут представлены после проведения контрольной диагностики. Однако уже на данном этапе зафиксированы качественные улучшения у всех детей экспериментальной группы:

Катя Т. — значительно сократилось количество пропусков гласных и слогов, улучшилась дифференциация свистящих и шипящих как в устной речи, так и на письме. Появилось более осознанное выделение границ предложения.

Юлия А. — уменьшилось количество смещений звонких и глухих согласных, стабилизировался почерк, появилась более уверенная ориентация на строке. Отмечается положительная динамика в удержании графической программы слова.

Амир Д. — преодолено зеркальное написание элементов букв, уменьшилось количество смещений оптически сходных букв (и-у, л-м). Стал реже нарушать слоговую структуру многосложных слов.

Тимур Р. — улучшилось согласование прилагательных с существительными в роде и числе, более точно употребляет предлоги в письменной речи. Начал выделять границы предложений, хотя единичные ошибки сохраняются.

Матвей С. — сократилось количество пропусков гласных в сильной позиции, улучшилось запоминание зрительного образа букв, стал увереннее дифференцировать к-н, п-т. Появился более устойчивый навык звуко-буквенного анализа.

Принципиальным выводом исследования является подтверждение системного характера нарушений письма у детей с ЗПР, что выражается в закономерном сочетании различных видов дисграфии. Как показал анализ клинико-психологической структуры дефекта, полиморфизм дисграфических проявлений обусловлен не изолированной недостаточностью отдельных функций, а нарушением их интегративного взаимодействия. Установлено, что у всех детей экспериментальной группы (100%) дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза выступала в качестве «ядерного» компонента смешанной дисграфии, вокруг которого группировались оптические, акустические, грамматические и моторные наслоения. Это позволяет рассматривать дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза как наиболее характерное для детей с ЗПР нарушение, обусловленное дефицитностью серийной организации психических процессов и слабостью произвольной регуляции деятельности.

Заключение. Ключевым методологическим выводом исследования является доказательство необходимости отказа от узконаправленных коррекционных стратегий при работе со смешанной дисграфией. Традиционные логопедические методики, ориентированные

преимущественно на коррекцию одного вида дисграфии, оказываются недостаточно эффективными при полиморфной структуре дефекта, поскольку не учитывают системного характера нарушений и не обеспечивают одновременного воздействия на различные патогенетические звенья. Разработанные и апробированные в ходе исследования многофункциональные приемы продемонстрировали свою перспективность именно благодаря способности одновременно активизировать несколько анализаторных систем и воздействовать на различные уровни организации письменной речи.

Список литературы

1. Антропова, А.А. Развитие когнитивных способностей детей младшего школьного возраста с ЗПР как проблема научного исследования / А.А. Антропова. – Текст: электронный // Теория и практика современной науки. – 2020. - №6 (60). – С. 107-110. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43862404> (дата обращения: 12.02.2026 г.).
2. Волкова, А.М. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ЗПР / А.М. Волкова. – Текст: электронный // Вестник экспериментального образования. – 2024. - №2 (39). – С.1-10. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67859776> (дата обращения: 03.02.2026 г.).
3. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – 6-е изд., испр. – Санкт-Петербург: МиМ, 2003. – 330 с. – ISBN 5-9268-0234-2. – Текст: непосредственный.
4. Культыгина, О.С. Специфика письменной речи младших школьников с задержкой психического развития / О.С. Культыгина, А.Ю. Чайкина, М.А. Белошапка. – Текст: электронный // Академическая публицистика. – 2024. - № 12-2. – С. 447-451. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=79718174> (дата обращения: 25.02.2026 г.).
5. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Союз, 2016. – 224 с. – ISBN 978-5-94033-163-9. – Текст: непосредственный.
6. Логинова, Е. А. Нарушения письменной речи у младших школьников / Е. А. Логинова, О. В. Елецкая. – Москва : ИНФРА-М : Форум, 2015. – 190 с. – ISBN 978–5–00091–081–8. – Текст : непосредственный.
7. Лубовский, В.И. Специальная психология: учебник для вузов / В.И. Лубовский. – 7-е изд. – Москва: Юрайт, 2025. – 598 с. – ISBN 978-5-534-18438-9. – Текст: непосредственный.
8. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие / И.Н. Садовникова. – 5-е изд. – Москва: Владос, 2023. – 256 с. – ISBN 978-5-691-02345-8. – Текст: непосредственный.
9. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – Москва: НИИ школьных технологий, 2019. – 176 с. – ISBN 978-5-91447-102-8. – Текст: непосредственный.
10. Ульenkova, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учебное пособие / У.В. Ульenkova. – 4-е изд. – Москва: Академия, 2017. – 173 с. – ISBN 978-5-7695-4289-3. – Текст: непосредственный.
11. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – 2-е изд. – Москва: МПСИ, 2018. – 256 с. – ISBN 978-5-9770-0487-9. – Текст: непосредственный.

EFFECTIVE SPEECH THERAPY TECHNIQUES FOR OVERCOMING MIXED DYSGRAPHY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH ASD

Petrushina Yu.V.

Scientific supervisor: V.A. Antokhina, PhD, Associate Professor

K.E. Tsiolkovsky KSU Kaluga, Kaluga region, Russian Federation

Annotation. The article discusses the problem of correction of mixed dysgraphia in younger schoolchildren with mental retardation. The etiopathogenesis and structure of the defect caused by a combination of speech and cognitive development deficiencies are analyzed. A system of differentiated speech therapy techniques aimed at compensating for specific writing errors is presented. Special emphasis is placed on the use of a multisensory approach and algorithmization of learning activities. The data on the effectiveness of the proposed methodology, which contributes to the correction of written speech and optimization of the functional basis of writing in this category of children, are presented.

Keywords. dysgraphia, mental retardation, correction, special techniques.

УДК 376.4

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Пикуль С.А.

Научный руководитель: Савенкова Ю.Я.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

avdienkosofia7@gmail.com

Аннотация. В статье раскрываются особенности организации экспериментальной работы, направленной на коррекцию речевого развития дошкольников с умственной отсталостью средствами артпедагогики. Охарактеризованы база исследования, последовательность и этапы эксперимента, диагностический инструментарий, критерии оценки речевого развития и порядок фиксации полученных данных. Обосновывается использование изотерапии, музыкотерапевтических и театрализованных приемов как эффективных средств активизации речи и усиления мотивации к общению у детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: умственная отсталость, дошкольный возраст, речевое развитие, артпедагогика, эксперимент.

Введение. В практике дошкольного образования у детей с умственной отсталостью достаточно часто наблюдаются выраженные и устойчивые нарушения речевого развития. Они проявляются в ограниченном словарном запасе, недостаточной сформированности фразовой речи, трудностях грамматического оформления высказываний, нарушениях связности речи и низкой коммуникативной инициативе. Подобные особенности затрудняют не только процесс обучения, но и

включение ребенка в игровую деятельность, а также полноценное взаимодействие со взрослыми и сверстниками. В связи с этим коррекционная работа должна строиться системно, последовательно и основываться на достоверном обследовании, позволяющем выявить структуру нарушения и проследить динамику изменений.

Одним из перспективных направлений в данной области выступает применение средств артпедагогики, поскольку художественная деятельность способствует повышению интереса ребенка, создает эмоционально благоприятную обстановку и помогает организовать общение вокруг совместного действия, его результата и переживаемых эмоций. Вместе с тем объективная оценка результативности выбранных средств возможна только при четкой организации педагогического эксперимента, основанного на единых критериях и сопоставимых условиях проведения.

Цель статьи заключается в описании организации и методики экспериментальной работы по коррекции речи дошкольников с умственной отсталостью средствами артпедагогики.

Основная часть. Экспериментальная работа планируется на базе профильной дошкольной организации ГБДОУ «Детский сад №4 «Сказка» г.о. Дебальцево» ДНР, в условиях которой осуществляется практическая подготовка. Исследование выстраивается в формате педагогического эксперимента и включает констатирующий этап, формирующий этап и последующее контрольное обследование. Такая логика дает возможность зафиксировать исходный уровень речевого развития, провести коррекционное воздействие и затем сопоставить результаты, полученные до и после реализации программы, по единым показателям.

В ходе работы планируется использовать подгрупповую форму занятий. Данный формат в большей степени соответствует возможностям детей рассматриваемой категории, создает дополнительные условия для речевого взаимодействия и одновременно позволяет сохранять управляемость педагогической ситуации, в отличие от индивидуальной формы.

В исследование включаются дети старшего дошкольного возраста с установленными интеллектуальными нарушениями. При отборе участников необходимо учитывать возможность систематического посещения занятий, отсутствие острых соматических состояний, препятствующих деятельности, а также минимальную готовность ребенка включаться во взаимодействие со взрослым. Существенное значение имеет предварительное определение единых организационных условий для всех участников: продолжительности занятия, частоты встреч, набора используемых материалов, характера педагогических подсказок и общей системы поощрения. Это требуется для того, чтобы изменения в результатах можно было связывать именно с воздействием программы, а не с влиянием случайных внешних факторов.

Подбор диагностического инструментария осуществляется на основе принципа комплексности. В качестве методической базы используется психолого-логопедический подход, предполагающий обследование звукопроизношения и фонематических процессов, словарного запаса, грамматического строя речи, уровня развития связного высказывания, а также анализ речевого поведения в естественных условиях общения [1]. Для детей с интеллектуальными нарушениями особенно важны наглядная опора и краткая, четкая, поэтапная инструкция, поэтому предъявление заданий должно быть доступным по форме и сопровождаться организационной помощью, не заменяющей собственно речевое действие ребенка. Дополнительно следует учитывать рекомендации, применяемые при обследовании детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, где акцент делается на фиксации функциональной коммуникации и способов взаимодействия ребенка, а не только учебных ответов в формализованной ситуации [6].

На констатирующем этапе целесообразно использовать несколько блоков заданий. Первый блок направлен на оценку понимания обращенной речи и включает выполнение инструкций, выбор нужного предмета, ответы на простые вопросы. Второй блок позволяет исследовать словарь и семантические связи: называние предметов и действий, подбор признаков, тематическую классификацию и обобщение. Третий блок ориентирован на выявление уровня сформированности грамматического строя речи: согласование слов, образование грамматических форм, построение простых распространенных предложений. Четвертый блок связан с обследованием связной речи и может включать описание предмета по опоре, составление рассказа по серии сюжетных картинок, а также пересказ небольшого текста с использованием иллюстративной поддержки.

Одновременно организуется наблюдение за ребенком в игре и в режимных моментах, поскольку именно в таких естественных условиях наиболее отчетливо проявляются коммуникативная инициатива, устойчивость контакта, попытки обратиться с вопросом, согласовать действия или попросить помощи. Для повышения объективности рекомендуется проводить наблюдение не эпизодически, а сериями кратковременных наблюдений в разные дни с обязательной фиксацией повторяющихся проявлений.

Для обеспечения сопоставимости результатов вводятся критерии оценки и уровни речевого развития. Предлагается выделить четыре критерия: 1) фонетико-фонематический уровень и понимание речевой инструкции; 2) лексико-грамматический уровень; 3) развитие связной речи; 4) коммуникативная активность. По каждому критерию могут быть определены уровни: низкий, средний и относительно высокий, с конкретным описанием показателей. Так, по критерию связной речи низкий уровень может выражаться в использовании отдельных слов или кратких неполных фраз при значительной помощи взрослого; средний

уровень — в способности составить 2–3 фразы с опорой на наглядность; относительно высокий — в умении строить связное высказывание, удерживать тему и использовать простые причинно-временные связи. По критерию коммуникативной активности дополнительно учитываются частота обращений к взрослому, наличие вопросов и возможность поддерживать диалог хотя бы в пределах 2–3 реплик. Такая система соответствует логике комплексного обследования, при котором значимы не только правильность речи, но и ее функциональность в процессе общения [6].

Формирующий этап включает реализацию коррекционно-развивающей программы с использованием средств артпедагогики. Выбор данных средств обусловлен тем, что художественная деятельность способствует снижению тревожности, усиливает включенность ребенка и создает естественные поводы для речевого сопровождения собственных действий. Кроме того, арт-терапевтические технологии дают возможность гибко регулировать уровень сложности заданий и формировать ситуацию успеха, что особенно важно для детей с интеллектуальными нарушениями [2]. При проектировании занятий следует учитывать основные принципы арт-терапии, среди которых значимы безопасность, постепенность и возможность наблюдать изменения в поведении и коммуникации ребенка [4].

Программа может быть построена по трем взаимодополняющим направлениям. Первое направление связано с изотерапией. Рисование, аппликация и работа с простыми изображениями используются для расширения словаря и формирования фразовой речи: ребенок называет предметы и действия, уточняет признаки, отвечает на вопросы по содержанию изображения, строит короткие высказывания о персонажах и происходящих событиях. При этом принципиально важно, чтобы речевая задача была включена в саму деятельность, а не предъявлялась изолированно. Например, в процессе рисования домика ребенок с опорой проговаривает, что именно он изображает, какой цвет выбирает, где расположен предмет на листе, кто будет жить в домике и что делает персонаж. Постепенно в речь вводятся модели типа «сначала», «потом», «потому что», а также простые средства связи, поддерживающие целостность высказывания. Такой способ работы соответствует практическим рекомендациям по применению арт-терапевтических приемов с детьми, где особое значение придается совместному созданию продукта и обсуждению результата [2], а также принципам построения арт-терапевтических программ, предполагающим поэтапное усложнение заданий и возможность отслеживания динамики [4].

Второе направление включает музыкотерапевтические приемы. Музыкальные упражнения применяются для развития речевого дыхания, темпо-ритмической организации речи, эмоциональной вовлеченности и стимуляции речевой реакции. В практическую работу могут входить

ритмические игры, проговаривание слогов и слов в определенном ритме, упражнения по типу «вопрос - ответ» на музыкальный сигнал, а также игры с остановкой музыки, в которых ребенок должен назвать действие или предмет. Теоретические и практические основания использования музыкотерапии в специальном образовании представлены в работах, где систематизированы виды и техники музыкального воздействия и показаны возможности их адаптации к различным категориям детей [3]. Дополнительную ценность имеют публикации, содержащие конкретные образцы музыкального материала и примеры включения музыки в деятельность детей с ОВЗ, что помогает педагогу обоснованно подбирать содержание занятий и режимных моментов [5].

Третье направление связано с театрализацией и элементами инсценировки. Мини-сюжеты и ролевые игровые ситуации создают необходимость речевого взаимодействия, при которой ребенку нужно обратиться, ответить, попросить, согласиться или отказаться. В данном случае особенно важно дозированно предъявлять речевые требования: сначала использовать короткие реплики-шаблоны, а затем постепенно вводить варианты, расширяющие фразу. Положительный эффект дают повторяющиеся диалоги с опорой на предметы-заместители, карточки с изображением персонажей и простые элементы костюмов. Театрализация способствует закреплению речевых моделей в совместной деятельности, а эмоционально доступный сюжет поддерживает внимание и внутреннюю мотивацию ребенка. Подобная логика соответствует подходам арт-терапии, в рамках которых высоко оценивается включение ребенка в символическую игру и проживание переживаний через роль и действие [2], [4].

Организация занятий предполагает проведение подгрупповых встреч два раза в неделю продолжительностью 20–25 минут с учетом быстрой утомляемости детей. Типовая структура занятия может включать этап настроя, основную деятельность и заключительную часть с кратким обсуждением результата. Однако важна не только структура, но и единая система педагогической помощи. В качестве допустимых видов помощи рассматриваются повторение инструкции, показ образца, уточняющий вопрос, предложение выбора из двух вариантов, а также совместное начало действия с последующим переходом к самостоятельному выполнению. При этом педагог должен фиксировать, какая именно помощь была необходима ребенку, чтобы разграничивать самостоятельные и поддержанные речевые проявления.

Фиксация результатов строится на сочетании карты наблюдения и балльной оценки по выделенным критериям. В карте наблюдения целесообразно отмечать количество речевых инициатив в течение занятия, длину фразы, точность словоупотребления, способность отвечать на вопросы и задавать их, реакцию на обращенную речь, участие в диалоге. Балльная шкала позволяет перевести наблюдаемые проявления в

сопоставимые количественные показатели. Для снижения субъективности желательно заранее описать индикаторы, соответствующие каждому баллу, и придерживаться их на протяжении всего эксперимента. При наличии такой возможности допустимо сопоставлять оценки двух взрослых, например воспитателя и логопеда, однако и без этого единые критерии и систематичность фиксации повышают достоверность итоговых выводов.

Контрольный срез проводится после завершения программы по тем же критериям и с максимально близкими по содержанию заданиями, что использовались на констатирующем этапе [1]. Обработка результатов включает как качественный, так и количественный анализ: сопоставление особенностей речевых проявлений, подсчет баллов по каждому критерию, определение общей суммы, выявление доли улучшившихся показателей и описание индивидуальной динамики каждого ребенка. При интерпретации полученных данных необходимо учитывать специфику данной категории детей, поскольку даже незначительные положительные изменения в инициативности и устойчивости речевого контакта могут иметь существенную практическую значимость для дальнейшего обучения и социализации [6].

Этическая сторона эксперимента предполагает бережное отношение к ребенку, исключение ситуации выраженного неуспеха, информирование родителей о содержании занятий и согласование взаимодействия со специалистами. Эти положения особенно подчеркиваются в методических рекомендациях по работе с детьми, имеющими выраженные интеллектуальные нарушения [6].

Заключение. Представленная организация и методика экспериментальной работы создают условия для проверки эффективности средств артпедагогики в коррекции речевого развития дошкольников с умственной отсталостью. Поэтапное построение эксперимента, комплексный характер диагностики, единые критерии оценивания и регулярная фиксация результатов обеспечивают возможность сопоставления данных констатирующего и контрольного срезов и позволяют делать обоснованные выводы о динамике речевого развития. Программа, включающая изотерапию, музыкотерапевтические и театрализованные приемы, направлена на повышение речевой активности детей, расширение словаря и постепенное развитие фразовой и связной речи.

Список литературы

1. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие. 2-е изд. / Г.А. Волкова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2024. 112 с.
2. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2016. – 160 с.

3. Колягина, В.Г. Музыкотерапия в специальном образовании: учебно-методическое пособие. / В.Г. Колягина – М.: Прометей, 2019. – 188 с.
4. Копытин, А.И. Арт-терапия: теория и практика. 5-е изд., стер. / А.И. Копытин. – СПб.: Лань, 2024. – 256 с.
5. Корсакова, Е.Н. Музыка для «особых» детей. / Е.Н. Корсакова, Г.Е. Иванова. // Логопед – 2017. – № 5. – С. 117-123.
6. Методические рекомендации для специалистов психолого-медико-педагогических комиссий по обследованию детей с интеллектуальными нарушениями, с ТМНР. – М.: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2019. – 93 с.

ORGANIZATION AND METHODS OF EXPERIMENTAL WORK ON SPEECH CORRECTION

Pikul S.A.

Scientific supervisor: Savenkova Y.Ya.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article considers the organization and methodology of experimental work aimed at correcting speech development in preschool children with intellectual disabilities through art pedagogy. It outlines the research setting, the sequence and stages of the experiment, diagnostic tools, evaluation criteria, and the procedure for recording results. The use of art-based methods is substantiated as a means of increasing speech activity and motivation for communication.

Keywords: intellectual disability, preschool age, speech development, art pedagogy, experiment.

УДК 376.37

ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА КОНСТАТИРУЮЩЕМ ЭТАПЕ ЭКСПЕРИМЕНТА

Пикуль С.А.

Научный руководитель: Савенкова Ю.Я.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

Avdienkosofia7@gmail.com

Аннотация. В статье раскрыто содержание констатирующего этапа экспериментальной работы по диагностике речевого развития умственно отсталых дошкольников. Представлены условия проведения обследования, диагностические направления, критерии и показатели оценки, а также схема фиксации результатов, обеспечивающая сравнение данных до и после формирующего воздействия. Показано, что комплексная диагностика с учетом особенностей интеллектуальных нарушений позволяет определить исходный уровень речевого развития и выделить ведущие трудности для планирования коррекционной программы.

Ключевые слова: констатирующий этап, диагностика, речевое развитие, дошкольники, умственная отсталость.

Введение. Констатирующий этап в структуре педагогического эксперимента необходим для фиксации исходного уровня речевого развития и для определения проблемных зон, которые будут учитываться при построении формирующей программы. У дошкольников с умственной отсталостью речевые нарушения проявляются неравномерно: ребенок может узнавать отдельные слова и понимать простые бытовые инструкции, но испытывать выраженные трудности при построении фразы, при рассказе по картинке, при общении со сверстниками. Поэтому диагностика должна быть комплексной, а результаты должны фиксироваться так, чтобы их можно было корректно сравнить с повторным обследованием после коррекционных занятий.

Основная часть. Диагностика проводится в условиях дошкольной организации в спокойной и привычной для ребенка обстановке. Это важно, поскольку смена условий нередко усиливает отказные реакции и снижает продуктивность выполнения заданий. Констатирующий этап включает анализ документации, наблюдение, а также серию диагностических проб, направленных на оценку понимания речи, словаря, грамматического строя, связной речи и коммуникативной активности. Логика обследования строится от простых действий к более сложным высказываниям, с обязательной опорой на наглядность и поэтапность предъявления материала, что соответствует общим подходам психолого-логопедического обследования [1].

Перед обследованием собираются исходные сведения: заключения специалистов, краткая характеристика от воспитателя, наблюдения о поведении ребенка, данные о посещаемости и особенностях контакта. Далее устанавливается контакт через короткую игру или совместное действие. На практике это может быть выбор игрушки, сбор простой картинки, перекладывание предметов, что позволяет ребенку включиться без давления. Затем постепенно вводятся диагностические задания. При этом обязательно учитывается утомляемость. Оптимально проводить обследование в 2-3 короткие встречи по 15-20 минут, фиксируя результаты после каждой встречи. Такой режим рекомендован при обследовании детей с интеллектуальными нарушениями, так как продуктивность резко снижается при длительной нагрузке [4]. Если ребенок устал, допускается пауза или смена вида деятельности, но задания не усложняются и не ускоряются искусственно.

При предъявлении проб применяется принцип минимальной помощи. Разрешены повтор инструкции, показ образца, уточняющий вопрос, выбор из двух вариантов. Любая помощь фиксируется отдельно: что именно было сказано, сколько раз повторялась инструкция, требовался ли показ, были ли подсказки на уровне жеста. Это необходимо для разграничения самостоятельных и поддержанных ответов. В протоколе отмечаются не только правильность выполнения, но и характер ошибок, устойчивость результата и тип необходимой поддержки, что позволяет затем выделить

механизмы трудностей [1]. Например, одно дело, когда ребенок не понимает слово, и другое, когда понимает, но не удерживает инструкцию или не доводит действие до конца.

Содержание диагностического блока удобно представить как несколько направлений.

Первое направление связано с пониманием обращенной речи. Проверяется понимание простых и усложненных инструкций (одно действие и два действия), понимание вопросов «кто», «что», «где», «что делает», а также понимание простых предлогов в пределах доступного. Используются предметы и картинки. Важно отличать ситуативное понимание от устойчивого, поэтому часть проб предъявляется на другом материале или в другой последовательности. Также полезны задания на соотнесение слова и действия: «покажи, кто прыгает», «положи кубик под стол». В рекомендациях по обследованию детей с интеллектуальными нарушениями подчеркивается, что оценка понимания должна отражать реальные коммуникативные возможности, а не ответы, полученные по догадке [4]. Поэтому при фиксации отмечается, понимает ли ребенок инструкцию сразу, после повторения, только при показе или не понимает даже при помощи.

Второе направление относится к словарю и смысловым связям. Оценивается активный словарь через называние предметов, действий и признаков на картинках и в реальных ситуациях. Дополняются пробы на классификацию и обобщение: группировка по темам (посуда, одежда, игрушки), выделение лишнего, подбор обобщающего слова. Отдельно проверяется понимание слов в контексте, когда ребенок должен выполнить действие по слову или выбрать картинку по слову. Методические пособия по выявлению и диагностике речевых нарушений рекомендуют сочетать задания на называние с заданиями на смысловые связи, так как именно они показывают качество словаря и осознанность словоупотребления [5]. При фиксации ошибок отмечается их тип: замены по внешнему сходству, смешение действий, трудности подбора признаков, использование общих слов вместо точных.

Третье направление включает обследование грамматического строя речи. Проверяется построение простых предложений по картинке, согласование слов в доступных конструкциях, употребление форм числа, простейших падежных форм в типичных ситуациях («у кого что», «кому что», «что у кого есть»). Важно, что при данной категории детей грамматические ошибки часто связаны с бедностью словаря и слабостью программирования высказывания. Поэтому результаты фиксируются не изолированно, а в связке с лексикой и связной речью. В логопедической диагностике подчеркивается, что грамматический строй нужно оценивать в системе с другими компонентами речи и отмечать, насколько ребенок способен оформить фразу для решения коммуникативной задачи [1]. Кроме того, фиксируется, пользуется ли ребенок фразой или чаще

ограничивается отдельными словами, указанием и жестом.

Четвертое направление посвящено связной речи. Проводятся пробы на описание предмета по опоре (картинка и план-вопросы), составление короткого рассказа по серии картинок, пересказ небольшого текста с визуальной поддержкой. Фиксируются последовательность, полнота, удержание темы, наличие простых связей, а также степень помощи взрослого. Типичные трудности отмечаются отдельно: перечисление без связи, пропуск событий, замена действий общими словами, неумение обозначить причину и следствие, нарушение временной последовательности. Для оценки связной речи полезно фиксировать не только итоговый рассказ, но и процесс: как ребенок реагирует на уточняющие вопросы, способен ли дополнить, исправить, уточнить по просьбе. В практике коррекционной работы традиционно используется комплекс проб на связную речь, потому что он дает наиболее целостное представление о смысловой организации высказывания [6].

Пятое направление связано с коммуникативной активностью. Наблюдение проводится в свободной игре, в совместной деятельности и в режимных моментах. Отмечаются инициативность, контактность, реакция на обращение взрослого, способность поддерживать диалог хотя бы 2-3 репликами, умение попросить, уточнить, согласовать действие. Также фиксируются замещающие средства общения: жест, указание, мимика, вокализации, эмоциональные реакции вместо слова. Рекомендации по обследованию детей с интеллектуальными нарушениями подчеркивают необходимость учитывать реальное использование коммуникации в естественных ситуациях, а не только результаты «учебных» проб [4]. Это важно и для дальнейшего формирующего этапа, поскольку повышение речевой инициативы является практическим показателем эффективности программы.

Для обработки данных вводится система критериев и показателей, которые затем применяются и на контрольном обследовании. Удобно использовать четыре критерия: 1) понимание обращенной речи и проявления фонетико-фонематических трудностей, 2) словарь и смысловые связи, 3) грамматический строй, 4) связная речь и коммуникативная активность. По каждому критерию определяется уровень (низкий, средний, относительно высокий) на основе совокупности признаков, а не по одному заданию. Для повышения сопоставимости используется балльная шкала, где каждому баллу соответствует краткое описание индикаторов. Например, при оценке словаря учитываются точность называния, устойчивость при смене материала, способность подбирать признаки и действия, а также наличие обобщений. При оценке связной речи учитываются количество фраз, логика последовательности, наличие связей, необходимость постоянных вопросов взрослого. Такой подход позволяет перевести наблюдения в сравнимые показатели и избежать субъективных формулировок «лучше» и «хуже» [1].

Фиксация результатов осуществляется в диагностической карте. В карте отражаются баллы по критериям, типичные ошибки, степень помощи, а также примеры характерных высказываний ребенка. Отдельно оформляется карта наблюдения коммуникативного поведения, где отмечается частота инициатив, качество ответов и способность к взаимодействию. В методических пособиях по выявлению речевых нарушений в образовательной организации подчеркивается важность согласования наблюдений разных специалистов и фиксации данных в удобной форме для последующего сопровождения ребенка [5]. Поэтому данные констатирующего этапа целесообразно обсуждать с воспитателем и логопедом, чтобы видеть речь ребенка в разных ситуациях, а не только на обследовании.

Для части детей полезно включать диагностические пробы через мягкий деятельностный стимул, который снимает напряжение. Например, обсуждение картинки, простого рисунка или предметной ситуации помогает получить более естественные высказывания. Такой прием не заменяет диагностику, а дополняет ее, поскольку позволяет наблюдать речь в процессе действия и эмоционального включения. В арт-терапевтических подходах отмечается диагностическая ценность наблюдения за речью и коммуникацией ребенка в деятельности, где он действует свободнее и проявляет больше инициативы [2; 3]. При этом важно, чтобы диагностическая цель сохранялась, а не уходила в свободное общение без фиксации показателей.

По итогам констатирующего этапа составляется сводная таблица результатов по каждому ребенку и общая характеристика группы. В характеристике отражаются сильные стороны и ведущие трудности: что относительно сохранно (например, понимание простых инструкций), а что требует первоочередной коррекции (например, связная речь, грамматическое оформление, речевая инициатива). Эти выводы становятся основанием для постановки задач формирующего этапа и для подбора содержания коррекционных занятий. При необходимости выделяются подгруппы детей с разными профилями трудностей, чтобы в дальнейшем точнее дозировать помощь и задания.

Заключение. Констатирующий этап экспериментальной работы по диагностике речевого развития умственно отсталых дошкольников представляет собой комплексное обследование, включающее анализ документации, наблюдение и систему диагностических проб. Описанная организация диагностики позволяет определить исходный уровень понимания речи, словаря, грамматического строя, связной речи и коммуникативной активности и выделить устойчивые трудности, которые должны быть учтены при планировании коррекционных занятий. Единые критерии, фиксация степени помощи и оформление протоколов обеспечивают возможность объективного сравнения результатов констатирующего и контрольного обследования и повышают

практическую ценность данных для сопровождения ребенка. Использование творческого стимула как вспомогательного приема помогает включить ребенка в общение и получить более естественные речевые проявления при сохранении диагностической структуры обследования.

Список литературы

1. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие. 2-е изд. / Г.А. Волкова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2024. – 112 с.
2. Копытин, А.И. Арт-терапия: теория и практика. 5-е изд., стер. / А.И. Копытин – Санкт-Петербург: Лань, 2024. – 256 с.
3. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2016. – 160 с.
4. Методические рекомендации для специалистов психолого-медико-педагогических комиссий по обследованию детей с интеллектуальными нарушениями, с ТМНР. – Москва, 2019. – 93 с.
5. Ворошилова, Е.Л. Выявление и диагностика речевых нарушений у обучающихся общеобразовательных организаций: методическое пособие для педагогов по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. / Е.Л. Ворошилова, О.Е. Грибова, Т.В. Кошечкина, А.Ю. Дымкова, – Москва, 2021. – 116с.
6. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: ГНОМ и Д, 2004. – 224с.

STATEMENT STAGE: DIAGNOSTICS OF SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Pikul S.A.

Scientific supervisor: Savenkova Y.Ya.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article describes the statement stage of an experimental study focused on diagnosing speech development in preschool children with intellectual disability. The conditions of assessment, diagnostic directions, criteria and indicators, as well as the procedure for recording and summarizing results are presented. It is shown that a comprehensive approach combining observation and structured tasks makes it possible to determine the initial level of speech development and define key difficulties for further corrective work.

Keywords: statement stage, diagnostics, speech development, preschoolers, intellectual disability.

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ АРТПЕДАГОГИКИ НА ДИНАМИКУ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Пикуль С.А.

Научный руководитель: Савенкова Ю.Я.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

Avdienkosofia7@gmail.com

Аннотация. В статье описан формирующий этап экспериментальной работы, направленной на коррекцию речевого развития дошкольников с умственной отсталостью средствами артпедагогики. Представлены содержание и организация коррекционных занятий, основные приемы изотерапии, музыкотерапевтических и театрализованных средств, а также подход к оценке динамики речи на основе повторного обследования по единым критериям. Показано, что включение ребенка в художественно-творческую деятельность создает условия для повышения речевой инициативы, расширения словаря и постепенного усложнения фразовой и связной речи. *Ключевые слова:* формирующий этап, артпедагогика, коррекция речи, дошкольники, умственная отсталость.

Введение. Формирующий этап в экспериментальной работе по коррекции речи рассматривается как центральная часть исследования, поскольку именно на нем проверяется эффективность выбранных средств воздействия. Для дошкольников с умственной отсталостью особенно важны методы, которые не только тренируют отдельные речевые навыки, но и создают устойчивую мотивацию к общению. Средства артпедагогики позволяют организовать речевую практику в ситуации действия и результата, когда ребенок говорит не ради ответа взрослому, а для решения понятной задачи, участия в игре или обсуждения созданного продукта.

Основная часть. Формирующий этап строится на данных констатирующего обследования и включает серию коррекционно-развивающих занятий с использованием изотерапии, музыкальных приемов и театрализации. При планировании учитывается принцип комплексности: речевые задачи (словарь, грамматический строй, связная речь) решаются через деятельность, а не отдельными изолированными упражнениями. Одновременно сохраняется диагностическая наблюдаемость, чтобы можно было сопоставить изменения с исходным уровнем по тем же критериям [1].

Организация занятий предполагает подгрупповую форму, поскольку она дает больше условий для диалога, подражания и включения в совместное действие. Состав подгруппы подбирается с учетом близкого темпа деятельности и уровня понимания речи. Продолжительность занятия составляет 20–25 минут, частота 2 раза в неделю. Внутри занятия

предусматривается смена видов активности: краткий настрой, основная деятельность, короткая пауза-переключение и завершение. Для снижения отказов используется правило «малого шага»: задание дробится на короткие операции, каждая операция имеет ясный результат, а речевая задача привязана к конкретному действию.

Чтобы формирующее воздействие было сопоставимо по условиям, вводятся организационные ограничения. Используются однотипные материалы (картинки одинакового уровня сложности, знакомые предметы, повторяемые речевые модели), сохраняется одинаковая структура занятия, а помощь взрослого дозируется по заранее выбранной схеме. Это важно, так как при интеллектуальных нарушениях даже небольшое увеличение подсказок может дать «ложный рост» результатов. Поэтому педагог фиксирует вид помощи: повтор инструкции, показ, выбор из двух вариантов, совместное начало фразы. Протоколирование помощи позволяет оценивать динамику не только по правильности, но и по самостоятельности речи [1].

Содержательно формирующий этап включает три направления, которые взаимно поддерживают друг друга.

Первое направление связано с изотерапией. В работе используются рисование, раскрашивание, аппликация, дорисовывание деталей, создание коллективных работ. Изотерапия задает ясный предмет разговора и позволяет закреплять лексику на конкретном материале. На раннем этапе речевые задачи строятся вокруг называния и простых фраз: «Это дом», «Дом большой», «Кошка спит», «Мяч круглый». Затем вводятся микропланы из 2–3 вопросов, которые помогают удерживать тему: «Что это», «какой», «что делает». Далее постепенно формируются элементарные связи: «сначала», «потом», «потому что». На каждом занятии педагог старается довести ребенка до короткого итогового высказывания по результату работы, поскольку обсуждение продукта является устойчивой опорой для связной речи. Такой способ включения речи в действие соответствует представлениям о диагностической и развивающей ценности художественной деятельности, где продукт становится средством выражения и коммуникации [2], а также практическим рекомендациям по применению арт-терапевтических техник в работе с детьми [3].

Внутри изотерапии используются приемы «речевого сопровождения действия» и «добавления смысла». В первом случае ребенок проговаривает то, что делает («режу», «клею», «рисую»), а взрослый мягко расширяет фразу («я клею лист», «я рисую дерево»). Во втором случае педагог побуждает ребенка уточнять: где находится предмет, кому он принадлежит, что произошло, что будет дальше. Это помогает перейти от перечисления к простейшему рассказу. При фиксации результатов отмечается, насколько ребенок удерживает тему, сколько раз требуется вопрос, и способен ли он повторить фразу по образцу без потери смысла.

Второе направление включает музыкотерапевтические приемы. Их

задача состоит не в обучении музыке, а в создании ритмической и эмоциональной опоры для речи. Используются игры на звукоподражание, ритмическое проговаривание слогов и слов, упражнения «вопрос-ответ» по музыкальному сигналу, игры с остановкой музыки, когда ребенок должен назвать действие или предмет. Ритм помогает организовать высказывание и снижает количество разрозненных речевых попыток, которые встречаются при интеллектуальных нарушениях. Также применяются музыкально-двигательные игры, где ребенок должен совместить слово и движение, например «шагай», «стой», «прыгай», «сядь», что поддерживает понимание инструкции и формирует действие по слову. Возможности музыкотерапии в работе с детьми с ОВЗ раскрываются в специализированных пособиях, где описываются формы и техники музыкального воздействия и подчеркивается необходимость адаптации приемов к возможностям ребенка [4]. При подборе материала учитываются рекомендации по музыкальному сопровождению занятий и режимных моментов, поскольку повторяемость мелодий и ритмов облегчает закрепление речевых моделей и делает задания предсказуемыми для ребенка [5].

Для формирования фразовой речи через музыку используются простые речевые клише, закрепленные за сигналом: «я могу», «я хочу», «дай», «еще», «стоп». Важно, что ребенок произносит их в естественном контексте игры, а не как «проверочный ответ». Если ребенок пока не готов к фразе, фиксируются промежуточные достижения: устойчивое слово по сигналу, повторение слога, попытка назвать действие. Это позволяет видеть динамику даже при медленном формировании речи.

Третье направление связано с театрализацией и элементами инсценировки. Театрализация используется как средство запуска диалога и закрепления речевых конструкций в игре. Применяются мини-сюжеты с хорошо знакомыми персонажами и короткими повторяющимися репликами. На первых занятиях педагог задает речевые шаблоны: приветствие, просьба, согласие, отказ, вопросы «что это», «где», «кто». Затем вводятся варианты, расширяющие фразу на 1–2 слова. При инсценировке ребенок получает роль и произносит реплику в понятный момент, привязанный к действию. Постепенно часть реплик ребенок начинает произносить без подсказки, так как они «прикреплены» к сюжету и повторяются в похожих играх. Театрализация дает естественную необходимость говорить и поддерживает речевую инициативу, что особенно важно для детей, которые в обычной ситуации предпочитают действовать жестом. В арт-терапевтических подходах подчеркивается ценность символической игры и роли для выражения смыслов и формирования взаимодействия [2], а в практике работы с дошкольниками отмечается необходимость включать речевые задачи в игровую деятельность как условие развития речи [6].

Построение каждого занятия опирается на единый алгоритм. В

начале проводится настрой: короткая эмоциональная разминка, повтор знакомой речевой формулы, обозначение темы. Затем идет основная деятельность, где выполняется арт-действие и решаются речевые задачи. В конце проводится обсуждение результата: ребенок показывает работу, отвечает на 2–3 вопроса, по возможности формулирует короткий рассказ по опоре. Для детей с выраженными трудностями важно, чтобы вопросы не превращались в «допрос», поэтому применяются мягкие побуждения и выбор из двух вариантов. Если ребенок отвечает однословно, педагог расширяет ответ и предлагает повторить, а затем закрепляет расширение в следующем эпизоде занятия.

Отдельно предусматривается закрепление навыка вне занятия. Воспитателю предлагаются короткие «речевые минуты» в режимных моментах, где повторяются те же модели, что и на занятиях: просьба, называние действий, ответы на вопрос «что делаем», короткое описание предмета. Перенос речевых проявлений в повседневную ситуацию рассматривается как практический показатель эффективности, так как цель коррекции состоит в улучшении реального общения, а не только выполнения заданий [6]. Наблюдение за переносом фиксируется в карте: отмечается, использует ли ребенок слова и фразы вне занятия, обращается ли с просьбой, отвечает ли на вопросы в быту.

Оценка динамики на формирующем этапе строится на повторном обследовании по тем же критериям, что и на констатирующем этапе. Используются единые диагностические направления: понимание обращенной речи, словарь и смысловые связи, грамматический строй, связная речь и коммуникативная активность. Применяется балльная шкала и диагностическая карта, куда заносятся показатели и характер ошибок. Такой способ сравнения позволяет видеть устойчивые изменения, а не отдельные удачные ответы. В качестве значимых индикаторов динамики рассматриваются: увеличение числа речевых инициатив, рост активного словаря по темам занятий, повышение точности словоупотребления, появление более устойчивой фразовой речи, увеличение связности высказывания по картинке или по продукту деятельности, сокращение объема подсказок взрослого [1]. При оценке также учитывается качество взаимодействия: способен ли ребенок дождаться своей очереди, отреагировать на реплику партнера, использовать речевую формулу для регулирования поведения («стой», «нельзя», «дай»). Эти проявления важны для социализации и показывают функциональную сторону речи [6].

По наблюдениям в ходе формирующего этапа наиболее заметные изменения проявляются в коммуникативной активности и словаре. Дети охотнее вступают в контакт, чаще отвечают и начинают обращаться к взрослому с просьбой или вопросом, особенно в ситуации театрализации и совместной работы. Изотерапия способствует появлению коротких связных высказываний, так как рисунок становится устойчивой опорой и помогает удерживать тему. Музыкальные приемы поддерживают темп и

повторяемость речевых моделей, что увеличивает количество речевых попыток и снижает напряжение. При этом грамматические трудности обычно сохраняются дольше и требуют длительной работы, поэтому в формирующем этапе важно фиксировать появление простых правильных конструкций и их устойчивость, а также постепенное сокращение аграмматизмов в наиболее частотных фразах [6].

Эмоциональное состояние ребенка рассматривается как условие эффективности. Включение средств искусства снижает страх ошибки и повышает готовность пробовать говорить. В арт-терапевтической литературе подчеркивается значение эмоциональной безопасности, принятия и мягкого сопровождения для активизации самовыражения и общения [2; 3]. Поэтому в формирующем этапе используются спокойные способы поощрения: похвала за конкретное речевое действие, демонстрация результата, короткая позитивная обратная связь. При этом поощрение не подменяет речевую задачу, а поддерживает попытку и усиливает мотивацию.

Заключение. Формирующий этап экспериментальной работы, основанный на средствах артпедагогики, создает условия для положительной динамики речи дошкольников с умственной отсталостью. Изотерапия, музыкотерапевтические и театрализованные приемы повышают включенность ребенка, поддерживают речевую инициативу и помогают закреплять словарь и фразовую речь в ситуации действия и результата. Сопоставление данных до и после формирующего воздействия по единым критериям позволяет фиксировать изменения в понимании обращенной речи, в качестве словаря, в построении фразы, в связной речи и в коммуникативной активности. Дополнительным практическим показателем эффективности является перенос речевых моделей в игру и режимные моменты, а также сокращение объема необходимой помощи взрослого при выполнении речевых задач. Полученные результаты подтверждают целесообразность включения артпедагогических средств в коррекционную работу с данной категорией детей и позволяют конкретизировать направления дальнейшей программы, включая расширение тематического словаря и постепенное усложнение речевых конструкций.

Список литературы

1. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие. 2-е изд. / Г.А. Волкова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2024. – 112 с.
2. Копытин, А.И. Арт-терапия: теория и практика. 5-е изд., стер. / А.И. Копытин – Санкт-Петербург: Лань, 2024. – 256 с.
3. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2016. – 160 с.

4. Колягина, В.Г. Музыкаотерапия в специальном образовании: учебно-методическое пособие. / В.Г. Колягина – М.: Прометей, 2019. – 188 с.
5. Корсакова, Е.Н. Музыка для «особых» детей. / Е.Н. Корсакова, Г.Е. Иванова. // Логопед – 2017. – № 5. – С. 117-123.
6. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: ГНОМ и Д, 2004. – 224с.

FORMATIVE STAGE: THE INFLUENCE OF ART PEDAGOGY TOOLS ON SPEECH DYNAMICS IN PRESCHOOL CHILDREN

Pikul S.A.

Scientific supervisor: Savenkova Y.Ya.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article describes the formative stage of an experimental program aimed at correcting speech development in preschool children with intellectual disability using art pedagogy tools. The content and organization of sessions, key methods of isotherapy, music-based and dramatization techniques, as well as the approach to assessing speech dynamics through repeated evaluation with unified criteria are presented. It is shown that art-based activity creates conditions for increased speech initiative, vocabulary expansion and gradual improvement of phrase and coherent speech.

Keywords: formative stage, art pedagogy, speech correction, preschool children, intellectual disability.

УДК 376.37

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ СВЯЗНОГО ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Повещенко А.Д.

Научный руководитель: Сафонова В.В., кан. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

pov2222@mail.ru

Аннотация. Данная работа посвящена проблеме диагностики связного пересказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В статье обосновывается актуальность развития связной речи как показателя готовности к школьному обучению, рассматриваются теоретические аспекты формирования речевой деятельности в онтогенезе и специфика нарушений связной речи при ОНР. Представлен анализ полученных данных в ходе исследования сформированности связного пересказа.

Ключевые слова: ОНР, связная речь, дошкольники, развитие речи, речь.

Введение. Формирование связной речи является одной из важнейших задач коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР) [3, с.20]. Связная речь представляет собой сложную речемыслительную

деятельность, которая не только отражает уровень речевого развития ребёнка, но и служит показателем его готовности к школьному обучению, поскольку именно через развёрнутые высказывания реализуется коммуникативная функция языка, необходимая для успешного усвоения учебной программы.

Многие отечественные исследователи (В.П. Глухов, Р.И. Лалаева, Т.А. Ткаченко, О.С. Ушакова и др.) уделяли пристальное внимание вопросам развития связной речи детей с ОНР [5, с.84]. Их фундаментальные труды заложили базу для изучения механизмов формирования развернутого высказывания в дошкольном возрасте.

Основная часть. Формирование связной речи – это центральная задача речевого воспитания детей дошкольного возраста.

Процесс формирования связного высказывания в онтогенезе осуществляется в двух направлениях: овладение языковой действительностью – от слова к связному монологическому высказыванию; овладение содержательной стороной связного высказывания – от общего смысла к конкретному детализированному представлению. Формирование речевой деятельности в онтогенезе рассматривается с позиций лингвистики и психологии. С лингвистической точки зрения акцент делается на усвоении языковых единиц и правил их сочетания, а с психологической — на развитии внутреннего программирования высказывания, механизмов памяти и мышления, обеспечивающих смысловую организацию текста [5].

У детей с ОНР отмечаются трудности смыслового программирования высказывания, нарушения логической последовательности, бедность словаря, аграмматизмы, недостаточное использование средств межфразовой связи. Кроме того, характерна повышенная зависимость от внешней помощи взрослого при построении развернутого текста, обусловленная несформированностью навыков самоконтроля и планирования речи. А вследствие этого страдает и связная речь.

Исследование было проведено на базе дошкольного образовательного учреждения, в исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи III уровня». Анализ полученных данных позволил распределить детей с ОНР по уровням сформированности навыков связного пересказа.

Для диагностики навыка связного пересказа у старших дошкольников с ОНР применялись следующие методики:

- Методика В.П. Глухова «Обследование состояния связной речи детей дошкольного возраста», направленная на оценку полноты передачи содержания текста, соблюдения логической последовательности и смысловой связи между предложениями при пересказе;
- Методика Е.М. Струниной, определяющая уровень развития

монологической речи через оценку целостности пересказа, соответствия излагаемого сюжета и правильной последовательности смысловых звеньев;

- Методика Т.А. Фотековой «Тестовая методика диагностики устной речи», диагностирующая речевое развитие старших дошкольников и оценивающая связный пересказ по трём критериям: правильность лексико-грамматического высказывания, самостоятельность выполнения задания и смысловая целостность передачи сюжета.

По методике В.П. Глухова не было выявлено высокого уровня развития связной речи среди заявленной выборки. Средний уровень имели 4 ребенка (20%). Данная категория детей имеет способность к частичному воспроизведению сюжета, но с часто допускаемыми ошибками (пропускаются ключевые сюжетные элементы, мало прилагательных и наречий, частые аграмматизмы), которые делают пересказ малосвязным и неинформативным.

Уровнем ниже среднего обладает 11 детей (55%) детей, что отражается в скачкообразном изложении сюжета, упущении основных сюжетно важных моментов, нарушении последовательности изложения от начала до развязки, редко использовались различные союзы для связки предложений, лексика ограничена простыми словами и т.д.

Низким уровнем обладают 5 детей (25%). Они не полностью пересказали заданный текст, лишь фрагментарно, с допущением большого количества ошибок.

По методике Е.М. Струниной было определено, что:

1) У 5 детей (25%) был выявлен средний уровень по данной методике. Эта категория исследуемых детей показала, что рассказ у них соответствовал сюжету, но была немного нарушена последовательность воспроизведения сюжетных моментов.

2) У 10 детей (50%) участников (уровень ниже среднего) исследования были выявлены нарушения целостности сюжета, требовались подсказки от учителя-логопеда в процессе пересказа, что указывает на отсутствие сформированности навыков самоконтроля и планирования речи.

3) У 5 детей (25%) дошкольников с ОНР составленный рассказ был неполным и содержал в себе большое количество грамматических ошибок. Некоторые дети не понимали сюжет, который им ранее прочли, от этого возникали существенные затруднения при пересказе. Детей с высоким уровнем выявлено не было.

Диагностика по методике Т.А. Фотекиной указала на наличие незначительного количества аграмматизмов в речи и нарушение смысловой целостности текста у большинства детей. Так, средний уровень был обнаружен у 3 старших дошкольников (15%), уровень ниже среднего – у 12 детей (60%), а низкий уровень у 5 участников исследования (25%).

Обобщённо результаты по всем трем диагностическим методикам представлены на Рисунке 1.

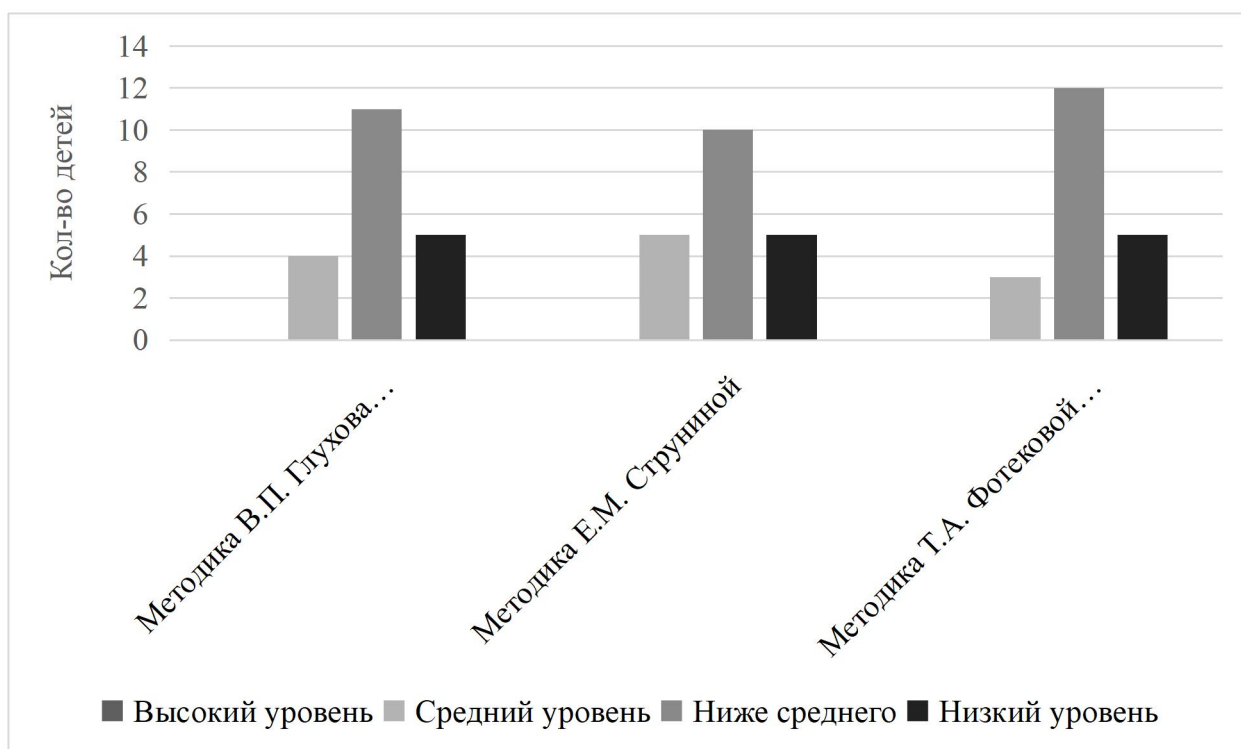


Рисунок 1. – Показатели диагностического обследования детей (по методикам В.П. Глухова, Е.М. Струниной и Т.А. Фотековой).

Среди часто совершаемых ошибок можно выделить следующие:

- пропуски существенных смысловых звеньев повествования, что приводило к нарушению целостности текста и его полного понимания;
- нарушение логической последовательности событий, перестановка частей рассказа местами;
- использование простых по конструкции предложений, отсутствие разнообразия средств межфразовой связи;
- выраженная зависимость от помощи взрослого (наводящие вопросы, жестовые подсказки).

Заключение. Обобщая результаты по проведенным методикам, можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР не был сформирован высокий уровень навыка связного пересказа и указывает на слабое развитие монологической речи. Уровни средний, ниже среднего и низкий показали наличие нарушений в логической последовательности пересказа, выраженные лексико-грамматические ошибки, речь данной выборки недостаточно развёрнута (частые аграмматизмы; нехватка наречий, местоимений и других частей речи; односложность проговариваемых предложений). У некоторых исследуемых дошкольников возникали трудности с полноценной передачей сюжета, от чего пересказ имел фрагментарный характер.

Обучение пересказу способствует обогащению словарного запаса, развитию восприятия, памяти, внимания, мышления. При этом

совершенствуется произношение, усваиваются нормы построения предложений и целого текста. Практическое применение полученных результатов заключается в систематизации диагностических показателей, которые могут быть использованы логопедами и воспитателями для мониторинга динамики развития связной речи, а также для отбора наиболее эффективных приемов активизации речевой деятельности в процессе подготовки детей с ОНР к школьному обучению.

Начинать обучение пересказу дошкольников с ОНР стоит с использования различных видов опор: серии сюжетных картинок, графических схем, мнемотаблиц, которые смогут помочь ребёнку научиться верно высказываться [9].

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении связаны с поиском эффективных приемов визуального моделирования и мнемотехники, которые позволят минимизировать фрагментарность сюжета и помогут детям с ОНР выстраивать грамматически верные, развернутые высказывания при переходе от простого воспроизведения к творческому пересказу, а также с изучением возможности переноса сформированных навыков на другие виды связных высказываний (рассказ по картине, рассказ из личного опыта).

Таким образом, связная речь рассматривается в современной психолингвистике и логопедии как высшая форма речемыслительной деятельности, обеспечивающая развернутое, последовательное и логически организованное высказывание [4]. Проведенное исследование подтверждает, что формирование навыков пересказа у дошкольников с ОНР требует поэтапной коррекционной работы. Она должна быть направлена не только на понимание текста и овладение его композиционной структурой, но и на качественное обогащение словаря, что в совокупности обеспечит переход ребенка к самостоятельному и полноценному монологическому высказыванию.

Список литературы

1. Жулина, Е. В. К вопросу о диагностическом инструментарии оценки навыков связной речи у дошкольников / Е. В. Жулина, И. В. Медведская // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-diagnosticheskom-instrumentarii-otsenki-navykov-svyaznoy-rechi-u-doshkolnikov> (дата обращения: 20.02.2026).
2. Кауфман, В. В. Особенности речи дошкольников с общим недоразвитием речи / В. В. Кауфман // Вестник науки. – 2025. – № 1 (82). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechi-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 20.02.2026).
3. Лебедева, И. Н. Технология диагностики возможностей репродуктивного связного высказывания у дошкольников с системными нарушениями речи / И. Н. Лебедева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – № 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-diagnostiki-vozmozhnostey-reproduktivnogo-svyaznogo-vyskazyvaniya-u-doshkolnikov-s-sistemnymi-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 20.02.2026).

4. Самсонова, С. Н. Коррекция связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе пересказа русских народных сказок / С. Н. Самсонова, Е. И. Юдина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 8-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-svyaznoy-rechi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-v-protsesse-pereskaza-russkih-narodnyh> (дата обращения: 21.02.2026).
5. Сергеева, О. А. Формирование связной речи у детей с ОНР / О. А. Сергеева, Г. К. Сергеева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 3. – С. 86-88.
6. Соколова, С. Е. Формирование связной речи детей: обучение рассказыванию / С. Е. Соколова // Дошкольная педагогика. – 2014. – № 3. – С. 31-35.
7. Филенко, Н. А. Влияние общего недоразвития речи на развитие связной речи у дошкольников / Н. А. Филенко // Теория и практика современной науки. – 2024. – № 6 (108). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-obshchego-nedorazvitiya-rechi-na-razvitiye-svyaznoy-rechi-u-doshkolnikov> (дата обращения: 20.02.2026).
8. Филютина, Т. Н. Особенности навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, возможность клубной работы с родителями / Т. Н. Филютина, Д. Е. Суворова // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-navyka-pereskaza-u-starshih-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-iii-urovnya-vozmozhnost-klubnoy-raboty-s> (дата обращения: 21.02.2026).
9. Хабарова, О. Г. Использование современных педагогических технологий как условие эффективного развития связной монологической речи у детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня (методическая разработка) / О. Г. Хабарова // Педагогическое мастерство : материалы VI международной научной конференции. – Москва : Буки-Веди, 2015. – С. 151-160.
10. Цейтлин, С. Н. Лингвистика детской речи : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С. Н. Цейтлин. – Москва : Владос, 2000. – 240 с.

CRITERIA AND INDICATORS OF THE FORMATION OF COHERENT RETELLING SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH DISORDER

Poveschenko A.D.

Scientific adviser: Safonova V.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. This work is devoted to the problem of diagnosis of coherent retelling in older preschool children with OCD. The article substantiates the relevance of the development of coherent speech as an indicator of school readiness, examines the theoretical aspects of the formation of speech activity in ontogenesis and the specifics of disorders of coherent speech in OND. The analysis of the data obtained during the study of the formation of a coherent retelling is presented.

Keywords: OHR, connected speech, preschoolers, speech development, speech.

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОНТОГЕНЕЗА

Поletaева Т.А.

Научный руководитель: Орехова Л.Н.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

tatianapoletaeva1@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования словарного запаса дошкольника в процессе онтогенеза. Цель исследования – выявить этапы, закономерности и качественные изменения лексического развития детей от раннего до старшего дошкольного возраста. Методологическую основу составили теоретический анализ психолингвистической и логопедической литературы, обобщение научных данных и сравнительно-возрастной анализ. Установлено опережающее развитие пассивного словаря, интенсивный количественный рост лексикона в 3–5 лет, переход к понятийной организации словаря и расширение абстрактной лексики к старшему дошкольному возрасту.

Ключевые слова: онтогенез речи, словарный запас, дошкольный возраст, лексикон, пассивный и активный словарь.

Введение. Лексическая сторона речи выступает базовым компонентом языковой компетенции ребёнка и тесно связана с развитием мышления, памяти, восприятия и других психических функций. Вопросы речевого развития детей дошкольного возраста получили широкое освещение в исследованиях Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, Р.Е. Левиной, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой, М.М. Кольцовой, О.С. Ушаковой, Н.С. Жуковой, С.Н. Цейтлин, Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой.

Основная часть. Формирование словарного запаса – сложный и продолжительный процесс усвоения слов, накопленных обществом на протяжении истории. Этот процесс можно рассматривать с двух сторон: качественной и количественной. Качественная сторона отражает освоение ребёнком значений слов, фиксирующих знания о мире, которые затем осознаются и передаются в общении. Количественная сторона характеризует объём слов, которыми владеет ребёнок, показывая масштаб его лексического богатства [1]. При этом различают активный и пассивный словарный запас. Активный словарь включает слова, которые ребёнок активно употребляет в речи, тогда как пассивный – слова, которые понимаются, но пока не используются продуктивно.

По мнению М.М. Кольцовой, овладение словом начинается задолго до активной речи и опирается на развитие сенсомоторного опыта ребёнка [2].

Примерно к восьмому месяцу жизни у малыша формируется

понимание обращённой речи: он начинает реагировать на её ритмико-интонационные особенности и звуковую структуру слов, узнаёт имена близких взрослых, поворачивается в сторону говорящего и пытается определить источник звука.

К девятому месяцу ребенок осваивает значение примерно 8–10 слов, которые регулярно произносят взрослые, и начинает включаться в совместные действия, ориентируясь на словесные указания [5].

По наблюдениям М.М. Кольцовой, на начальном этапе ребёнок начинает улавливать смысл не отдельных слов, а целых фраз [2]. Позднее было установлено, что фраза воспринимается не изолированно, а как элемент более комплексного воздействия на нервную систему. Для адекватного понимания речи важна привычность ситуации: обстановка, личность говорящего и его интонация должны быть знакомы ребёнку. При изменении любого из этих компонентов ожидаемая реакция может не проявиться. Постепенно слово отделяется от совокупности непосредственных сенсорных воздействий и речевого окружения, приобретая функцию самостоятельного сигнала, соотносимого с конкретным предметом или действием [3].

К 10–11 месяцам у ребёнка значительно расширяется понимание имён окружающих его людей, а также названий предметов, с которыми он регулярно взаимодействует в быту [5].

Исследований, целенаправленно ориентированных на выявление специфики детского лексикона как самостоятельного объекта анализа, сравнительно немного. Существенные трудности в изучении словарного запаса ребенка обусловлены выраженной вариативностью индивидуального речевого развития. Эти различия детерминируются особенностями жизненного опыта и объемом усвоенных в процессе взаимодействия с окружающей средой знаний, которые непосредственно репрезентируются в структуре детского лексикона. Индивидуальная специфика словарного состава наиболее отчетливо проявляется именно в раннем возрасте и имеет тенденцию к дальнейшему усилению по мере взросления [3].

Первые осмысленные единицы речи обычно появляются у детей к завершению первого года жизни (примерно 10–12 слов). К концу второго года словарный запас увеличивается до 300–400 слов; к трём годам он достигает около 1500 единиц; к четырём – приблизительно 1900; в пятилетнем возрасте – до 2000–2500 слов; к шести–семи годам – порядка 3500–4000 слов [7].

Рост лексического запаса происходит как в количественном, так и в качественном отношении. Анализ данных об усвоении родного языка позволяет выделить основные стадии формирования словаря ребёнка, хотя их временные рамки носят условный характер.

1. Начальный этап связан с развитием пассивного словаря. Наблюдается сравнительно короткий период, когда ребёнок уже

демонстрирует понимание обращённой речи, но ещё не использует слова в собственной речи (примерно с 7–10 до 11–13 месяцев жизни). По данным И.Н. Горелова, к концу первого года ребёнок адекватно воспринимает около 60 слов в составе простых ситуативных высказываний. В дальнейшем понимание лексических единиц стабильно опережает их активное употребление, вследствие чего пассивный словарь неизменно превосходит активный [3].

2. Второй период характеризуется актуализацией словарного запаса, начинается с момента появления слов в активной речи до начала использования двухсловных предложений (от года до 1.8–1.9) [3].

Переход слова из пассивного словаря в активный определяется рядом условий. Существенным «пусковым механизмом» является артикуляционная доступность: ребёнок начинает использовать слово, когда его произнесение становится для него физиологически выполнимым. При этом он не стремится к точному воспроизведению звукового состава и нередко употребляет упрощённую форму, соответствующую его произносительным возможностям. Важную роль также играют частота употребления слова в значимых ситуациях и отсутствие альтернативных способов выражения (например, жеста). Если ребёнок может заменить слово невербальным средством, он не торопится вводить его в активную речь. Определяющим фактором остаётся коммуникативная потребность – необходимость назвать объект или явление в процессе общения [4].

Звуковые проявления ребёнка, совпадающие с образцами взрослой речи, постепенно закрепляются в его произносительной практике. При многократном повторении со стороны взрослого они становятся для малыша сильными и устойчивыми речевыми стимулами. Звуки же, не находящие соответствия в окружающей речевой среде, со временем угасают. Первые осмысленные слова соотносятся ребёнком с определёнными предметами или ситуациями и закрепляются за ними, выполняя функцию знака [6].

В возрастном интервале от одного года до полутора лет слово преимущественно выполняет коммуникативно-прагматическую функцию: с его помощью ребенок инициирует контакт со взрослым, обозначает свои желания и выражает актуальные потребности. Расширение словарного запаса в этот период происходит относительно равномерно, но невысокими темпами – в среднем до 50–60 новых единиц, что обусловлено сохранением значительной роли невербальных средств общения (жестов, мимики, интонации). Объем рецептивной лексики при этом существенно превышает количество слов, используемых в активной речи. По данным И.Н. Горелова, к концу второго года жизни ребенок демонстрирует адекватное понимание простых высказываний, построенных на основе примерно 470 слов [3].

3. Третий этап усвоения лексикона совпадает с периодом усвоения грамматической структуры предложения (примерно от 1.9–3–3.5 лет).

Качественные изменения словарного запаса на данном этапе в отличие от предыдущего состоит в обретении словами устойчивой предметной отнесенности и первичных грамматических признаков.

В возрасте 3–4 лет дети, как правило, уже корректно называют предметы и явления окружающей действительности, способны обозначать признаки объектов и действий, используют элементарные синонимические и антонимические пары, а также достаточно свободно образуют слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

К четырем годам происходит значительное накопление словарного запаса, включающего единицы всех частей речи. Интенсивное увеличение как количественных, так и качественных показателей лексического развития обусловлено расширением коммуникативных и познавательных потребностей ребенка и переходом к речи как ведущему средству общения [3]. На данном этапе слово начинает полноценно реализовывать свою номинативную функцию и приобретает грамматическую оформленность.

В структуре активного словаря доминируют существительные и глаголы, преимущественно обозначающие предметы и явления ближайшего окружения; постепенно возрастает доля прилагательных и местоимений [7]. Осваивая предметный мир, ребенок опирается прежде всего на конкретную лексику. Значение слова в этот период представляет собой отражение в сознании первичного обобщения сенсорно воспринимаемых признаков денотата, то есть конкретно-чувственного образа [3]. Внутри лексической системы существенную роль пока играют формальные связи (по звуковому сходству) и смежно-ситуативные ассоциации. Собственно семантические отношения находятся на стадии становления и преимущественно основываются на аффективно значимых и непосредственно воспринимаемых признаках сходства объектов [3].

4. На четвертом этапе развития словаря начинается понятийная организация лексикона: ребенок постепенно осваивает систему житейских обобщений, составляющих основу его повседневных представлений о мире. Наблюдается дальнейшее увеличение объема словарного запаса.

Характеризуя тематическую широту детской речи, исследователи (Т.Б. Филичева, В.И. Логинова, Ю.С. Ляховская) отмечают, что дошкольники активно используют наименования предметов различных тематических групп: одежды, обуви, посуды, частей тела, продуктов питания, транспортных средств, а также природных объектов и явлений.

По мере освоения предметной действительности и изучения свойств объектов (прежде всего сенсорно воспринимаемых) ребенок усваивает названия материалов (например, ткань, песок, стекло, глина), овладевает лексикой, обозначающей признаки предметов (цвет, форма, размер), дифференцирует слова, обозначающие действия, а также состояния – как физические, так и эмоциональные [3].

На пятом году жизни существенно расширяется коммуникативные способности ребенка: он способен рассказывать не только о

непосредственно наблюдаемых событиях, но и о том, что было воспринято или обсуждалось ранее. В этот период заметно активизируется употребление прилагательных, что отражает углубление описательной функции речи.

В возрасте 5–6 лет дети овладевают более сложными словообразовательными моделями: они способны образовывать прилагательные от существительных, а также производить различные части речи на основе одного корня.

Наряду с обобщающими наименованиями в речи появляются абстрактные существительные (радость, печаль, храбрость), что свидетельствует о расширении понятийной сферы ребенка. Параллельно формируется связная речь, что свидетельствует о переходе к более высокому уровню речевой организации.

По мере речевого развития в структуре значения слова возрастает удельный вес логико-понятийных компонентов: лексическая единица начинает включаться в систему иерархически организованных связей и категориальных отношений (например, такса – собака – домашнее животное) [3].

К старшему дошкольному возрасту увеличивается представленность слов с обобщающей семантикой (животные, транспорт, инструменты), а также лексем, отражающих градацию признака или степени выраженности свойства (сладковатый, кисловатый и прочее).

Если на ранних этапах метафорические выражения используются преимущественно интуитивно, то в старшем дошкольном возрасте фиксируются случаи их осознанного употребления. Возрастает познавательный интерес к слову, как языковой единице, и к его значению. Словарь старших дошкольников активно пополняется за счет индивидуальных словотворческих образований; словотворчество становится одной из характерных особенностей детской речи данного возраста [7]. Анализ разговорной речи детей 6–7 лет показывает, что к этому времени в основном завершается формирование ядра словарного запаса. Однако семантическое развитие в целом остается незавершенным (А.В. Захарова).

Заключение. Таким образом, к ключевым особенностям формирования словаря у дошкольников в процессе онтогенеза относятся:

1. Опережающее развитие пассивного словаря: рецептивная лексика формируется быстрее продуктивной.

2. Постепенный переход слова к номинативной функции: слово последовательно отделяется от ситуативного контекста и начинает устойчиво соотноситься с предметом, действием или признаком.

3. Быстрый количественный рост словаря: в дошкольном возрасте наблюдается интенсивное увеличение объема лексикона, что связано с расширением познавательной и коммуникативной активности.

4. Неравномерность индивидуальных темпов развития: словарное

развитие характеризуется значительной вариативностью, обусловленной жизненным опытом, речевой средой и уровнем когнитивного развития ребенка.

5. Преобладание конкретной лексики на ранних этапах: в начале дошкольного возраста доминируют существительные и глаголы, обозначающие предметы и действия ближайшего окружения; значения слов опираются на наглядно-чувственный опыт.

6. Постепенное расширение частеречной структуры словаря: с возрастом увеличивается доля прилагательных, местоимений, наречий и абстрактных существительных; формируется более сбалансированная система частей речи.

7. Развитие словообразовательной активности: дошкольники осваивают продуктивные модели словообразования (уменьшительно-ласкательные формы, образование прилагательных от существительных, однокоренные слова); характерно активное словотворчество.

8. Формирование лексико-семантических связей: от первоначальных формальных и ситуативных ассоциаций дети переходят к установлению смысловых отношений: синонимии, антонимии, родо-видовых и тематических связей.

9. Рост обобщающей и абстрактной лексики: к старшему дошкольному возрасту увеличивается количество слов с обобщенным и отвлеченным значением; формируются житейские понятия.

10. Усложнение семантической структуры слова: в значении слова возрастает роль логико-понятийных компонентов; дети начинают понимать переносные значения и осознанно использовать метафоры.

11. Связь лексического развития с когнитивным и коммуникативным ростом: обогащение словаря тесно коррелирует с развитием мышления, расширением опыта общения и переходом к связной монологической речи.

12. Незавершенность семантического развития к концу дошкольного возраста: несмотря на сформированность ядра словаря к 6–7 годам, усвоение сложных абстрактных и переносных значений продолжает совершенствоваться.

Формирование словарного запаса дошкольника проходит через последовательные этапы – от понимания слов в конкретных ситуациях до освоения абстрактных и обобщённых значений, – и тесно связано с когнитивным и коммуникативным ростом ребёнка.

Список литературы

1. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохин. – Москва: Советские учебники, 2025. – 272 с.
2. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – Москва: Советская Россия, 1979. – 192 с.
3. Плотникова, С.В. Развитие лексикона ребенка: учебное пособие / С.В. Плотникова. – Москва: Флинта: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. – 224 с.
4. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Освоение ребенком родного языка / С.Н. Цейтлин. –

Москва: ООО «Издательский Центр ВЛАДОС», 2024. – 240 с.

5. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие / Г.А. Волкова. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2025. – 112 с.
6. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва: Эксмо, 2024. – 288 с.
7. Кондратенко, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография / И.Ю. Кондратенко. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 240 с.

FORMATION OF A PRESCHOOLER'S VOCABULARY IN THE PROCESS OF ONTOGENESIS

Poletaeva T.A.

Scientific Supervisor: Orekhova L.N.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article examines the specific features of vocabulary formation in preschool children during the process of ontogenesis. The aim of the study is to identify the stages, patterns, and qualitative changes in children's lexical development from early to senior preschool age. The methodological framework includes theoretical analysis of psycholinguistic and speech therapy literature, generalization of scientific data, and comparative age-based analysis. The study reveals the advanced development of passive vocabulary, intensive quantitative growth of the lexicon at the age of 3–5 years, the transition to a conceptual organization of vocabulary, and the expansion of abstract vocabulary by senior preschool age.

Keywords: speech ontogenesis, vocabulary, preschool age, lexicon, passive and active vocabulary.

УДК 376.42

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Попова В.В.

Научный руководитель: Метусова В.А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

popovaviktoriyaa@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития диалогической речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью. Представлен анализ психолого-педагогической литературы по вопросам формирования диалогической речи в онтогенезе и при интеллектуальных нарушениях. Раскрыты особенности диалогической речи данной категории детей, обусловленные структурой дефекта. Обоснован потенциал уроков чтения как средства коррекции недостатков диалогической речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, умственная отсталость, младшие школьники, уроки чтения, коррекционная работа.

Введение. Проблема развития речи у детей с интеллектуальными нарушениями является одной из ключевых в современной коррекционной педагогике. Актуальность данной темы обусловлена тем, что именно диалогическая речь является основной естественной формой общения, обеспечивающей социализацию ребенка, его включение в систему межличностных отношений, а также усвоение социального опыта. Для детей с легкой степенью умственной отсталости овладение диалогической речью приобретает особое значение, поскольку от уровня сформированности коммуникативных навыков напрямую зависит успешность их адаптации в обществе, возможность дальнейшего обучения и профессиональной подготовки. Л.С. Выготский подчеркивал, что речь является не только средством общения, но и орудием мышления, важнейшим фактором развития сознания [2]. При умственной отсталости недоразвитие речи носит системный характер и тесно связано с нарушением познавательной деятельности, что создает серьезные препятствия для полноценного общения ребенка с окружающими.

Анализ современной научной литературы показывает, что вопросы развития диалогической речи у детей с интеллектуальной недостаточностью исследовались многими авторами. Фундаментальные труды Л.С. Выготского заложили методологическую основу для понимания закономерностей развития аномального ребенка [2]. В работах В.Г. Петровой раскрыты особенности лексико-грамматического строя речи умственно отсталых школьников [9]. Р.И. Лалаевой описаны нарушения устной речи и пути их коррекции [4]. С.Я. Рубинштейн анализировала психологические особенности общения детей с нарушениями интеллекта [10]. Однако, несмотря на имеющиеся теоретические разработки, проблема развития именно диалогической речи младших школьников с легкой умственной отсталостью на уроках чтения остается недостаточно изученной. Не в полной мере раскрыты методические приемы, позволяющие эффективно использовать потенциал уроков чтения для формирования диалогических умений, учитывающие специфику познавательной деятельности и речевого развития данной категории детей.

Целью данной статьи является теоретический анализ проблемы развития диалогической речи у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости и обоснование возможностей уроков чтения в коррекции недостатков диалогической речи.

Основная часть. В психолингвистике диалогическая речь рассматривается как одна из первичных естественных форм языкового общения. А.А. Леонтьев, разрабатывая теорию речевой деятельности, отмечал, что диалог представляет собой сложный процесс взаимодействия коммуникантов, при котором происходит смена коммуникативных ролей и

порождение реплик, тесно связанных друг с другом по смыслу [5].

Л.П. Якубинский писал: «в диалоге участвует два партнера — говорящий и адресат, именно они являются носителями определенных социальных ролей и обладают, как правило, фондом общих знаний о мире и речевых навыков» [14]. В отличие от монолога, диалог ситуативен, эмоционально окрашен, опирается на общность восприятия собеседников и включает не только вербальные, но и невербальные средства общения — жесты, мимику, интонацию. О.С. Ахманова дает следующее определение понятию диалога: «одна из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора» [1]. Это определение подчеркивает такие важные аспекты организации диалога, как форма речи, наличие адресата, общая тема высказываний.

Структура диалогической речи включает несколько компонентов. Основной единицей диалога выступает реплика — высказывание одного из собеседников, обращенное к другому. Реплики объединяются в диалогические единства — минимальные смысловые блоки, где одна реплика определяет содержание другой. Наиболее распространенным типом диалогического единства является вопросно-ответная форма. Важной характеристикой диалога выступает смена коммуникативных ролей, требующая от каждого участника умения не только продуцировать собственные высказывания, но и понимать речь другого, удерживать нить разговора. А.Р. Лурия подчеркивал, что «от мотива, стоящего у истоков высказывания, зависит выбор из всех возможных связей, стоящих за словом, только тех, которые соответствуют данному мотиву и придают этому высказыванию совершенно определенный субъективный смысл» [7].

В онтогенезе диалогическая речь проходит ряд этапов развития. М.И. Лисина, исследовавшая генезис общения у детей, выделяла ситуативно-личностную, ситуативно-деловую и внеситуативно-познавательную формы общения, последовательно сменяющие друг друга в первые годы жизни [6]. К моменту поступления в школу нормально развивающийся ребенок в основном овладевает диалогом как формой общения: умеет слушать и понимать речь собеседника, отвечать на вопросы и задавать их, пользоваться простейшими формами речевого этикета. В младшем школьном возрасте диалогическая речь совершенствуется, становится более произвольной и контекстной, что связано с ведущей учебной деятельностью.

Психолого-педагогическая характеристика детей с легкой степенью умственной отсталости свидетельствует о наличии у них стойких нарушений познавательной деятельности, затрагивающих все психические процессы. Г.Е. Сухарева подчеркивала, что при умственной отсталости имеет место тотальное недоразвитие высших корковых функций [12]. Восприятие таких детей характеризуется замедленным темпом, узостью объема, недостаточной дифференцированностью. Об этом писал И.М.

Соловьев, исследовавший особенности познавательной деятельности таких детей, что для них характерна узость объема восприятия — они выхватывают отдельные части предмета, не видя его целиком. Внимание отличается неустойчивостью, трудностями переключения и распределения. Память характеризуется преобладанием механического запоминания над смысловым, низкой точностью воспроизведения. Мышление остается конкретным, тугоподвижным, с трудом формируются операции обобщения и абстрагирования. Л.С. Выготский, формулируя положение о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка, указывал, что разница заключается в условиях развития, а общие законы сохраняются [2]. Однако при умственной отсталости эти условия нарушены, что ведет к качественному своеобразию формирования всех психических функций, включая речь.

Речевое развитие при умственной отсталости имеет системные нарушения. В.Г. Петрова отмечала, что речь умственно отсталых детей страдает как средство общения, как средство познания и как регулятор поведения [9]. На фонетическом уровне наблюдаются полиморфные нарушения звукопроизношения, связанные с недоразвитием речевой моторики и фонематического слуха. Лексическая сторона речи характеризуется бедностью словарного запаса, неточностью употребления слов, преобладанием пассивного словаря над активным. Также у умственно отсталых школьников отмечается несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в аграмматизмах, в неправильном согласовании слов, а также в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматического обобщения.

Особого внимания требует анализ диалогической речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью. С.Я. Рубинштейн в своих исследованиях подчеркивала сниженную потребность в общении у таких детей, отсутствие речевой инициативы [10]. Инициатором общения выступает взрослый, который намеренно вовлекает ребенка в разговор и сознательно прилагает к этому определенные усилия. При ответах на вопросы типичны односложные реакции, даже когда требуется развернутое высказывание. Часто наблюдаются ответы не впопад, не соответствующие смыслу вопроса, что связано с трудностями понимания обращенной речи и удержания вопроса в памяти.

Особую трудность представляет умение задавать вопросы. Р.И. Лалаева указывала, что это требует более высокого уровня развития мышления и речи, поскольку ребенок должен осознать неясность, сформулировать ее в виде вопроса, правильно построить вопросительное предложение [4]. Для умственно отсталых школьников это часто непосильная задача. Даже к концу начального обучения многие дети не умеют задавать вопросы по тексту, по картинке, в ситуации общения.

Исследования Е.Ф. Соботович показали, что у детей с интеллектуальной недостаточностью нарушено программирование

речевого высказывания [11]. В диалоге это проявляется в трудностях развертывания мысли: ребенок может начать фразу и не закончить ее, перескакивать с одной темы на другую, повторять одни и те же слова. Ему трудно удерживать нить разговора, последовательно развивать тему, согласовывать свои реплики с репликами собеседника.

Характерной особенностью является также эхολаличность речи. Дети часто повторяют за собеседником его слова или фразы вместо того, чтобы дать самостоятельный ответ. Это не передразнивание, а проявление трудностей порождения собственного высказывания. Ребенку легче повторить готовую речевую формулу, чем строить свою.

А.К. Маркова, исследуя психологию усвоения языка, подчеркивала важность мотивационного компонента в речевой деятельности [8]. У детей с умственной отсталостью речевая мотивация крайне низка. Они не испытывают потребности делиться впечатлениями, рассказывать о событиях своей жизни, задавать вопросы. Даже в игровой деятельности, которая у нормально развивающихся детей сопровождается активной речью, умственно отсталые школьники часто играют молча, обходясь жестами и отдельными словами.

Интонационная сторона диалогической речи у данной категории детей также недостаточно развита. Речь монотонна, маловыразительна, в ней отсутствуют или слабо выражены вопросительная, восклицательная интонации. При чтении по ролям дети не могут передать голосом характер персонажа, его настроение, они просто механически проговаривают слова. Это связано с недостаточным пониманием эмоционального состояния героя и с общим недоразвитием интонационной выразительности.

В работах Т.А. Фотековой отмечается, что у умственно отсталых детей страдает также регулятивная функция речи [13]. Слово взрослого плохо управляет поведением ребенка. Сказанное не всегда выполняется, потому что ребенок либо не понял, либо забыл, либо не может удержать инструкцию. В диалоге это проявляется в том, что ребенок часто не выполняет речевые просьбы, игнорирует вопросы, не реагирует на замечания.

Несмотря на выраженные трудности, младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития многих психических функций, включая речь. Именно в это время закладываются основы учебной деятельности, формируется произвольность поведения, развиваются навыки общения. Если упустить этот период, компенсировать недостатки в дальнейшем будет значительно сложнее. Поэтому особую важность приобретает правильная организация коррекционной работы именно в начальных классах.

Уроки чтения в коррекционной школе обладают значительным потенциалом для развития диалогической речи. Анализ программного материала показывает, что в младших классах используются произведения, которые позволяют создавать разнообразные коммуникативные ситуации.

Русские народные сказки с четкими диалогами персонажей («Колобок», «Репка», «Теремок», «Три медведя»), рассказы о детях Н.Н. Носова, В.А. Осеевой, стихи, предполагающие инсценирование, дают богатый материал для развития диалогических умений.

В работах Н.С. Жуковой подчеркивается, что художественный текст содержит образцы правильной литературной речи, которые дети могут усваивать и переносить в собственное общение [3]. На уроках чтения возможно организовать работу по анализу диалогов персонажей: кто говорит, кому, с какой интонацией, с какой целью. Это создает основу для понимания структуры диалога и его роли в общении. Визуальные средства выступают важным опорным элементом в коррекционном процессе. Использование наглядных материалов, таких как карточки, иллюстрированные схемы и сюжетные картины, облегчает понимание смыслового содержания прочитанного, структурирует речевое высказывание и способствует активизации памяти, внимания и мышления.

Чтение по ролям и драматизация позволяют ребенку «присвоить» себе чужую речь, прочувствовать ее изнутри, снять страх перед говорением. При этом обеспечивается многократное повторение речевых образцов в эмоционально значимой для ребенка ситуации, что способствует их лучшему запоминанию и усвоению. Кроме того, сюжеты литературных произведений создают естественные проблемные ситуации, которые побуждают детей к обмену мнениями, к обсуждению.

Важно отметить, что в процессе работы с текстом у детей развивается не только речь, но и мышление, внимание, память, эмоциональная сфера. Происходит обогащение представлений об окружающем мире, о человеческих отношениях. Все это создает базу для полноценного общения.

Таким образом, главными задачами по развитию диалогической речи на уроках чтения являются:

- развитие слухоречевой памяти;
- накопление пассивного словаря;
- развитие грамматических представлений;
- развитие понимания устной речи на слух;
- накопление активного словаря;
- развитие произносительных навыков; формирование диалогического высказывания.

Заключение. Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы.

Диалогическая речь представляет собой сложное системное образование, имеющее свою структуру и закономерности развития в онтогенезе. В младшем школьном возрасте при нормальном развитии диалогическая речь достигает уровня, достаточного для полноценного общения со взрослыми и сверстниками. Ключевыми структурными компонентами диалога выступают реплики, их смысловая связность, а

также невербальные средства общения.

У младших школьников с легкой степенью умственной отсталости имеются стойкие и специфические нарушения диалогической речи, обусловленные структурой интеллектуального дефекта и тесно связанные с недоразвитием познавательной деятельности. Характерными особенностями являются сниженная речевая активность и отсутствие инициативы в общении, преобладание односложных ответов над развернутыми, неумение задавать вопросы, трудности понимания собеседника и поддержания беседы, ситуативность диалога и его быстрая истощаемость, эхολалии, бедность интонационной выразительности. Все эти особенности необходимо учитывать при организации коррекционно-педагогической работы.

Уроки чтения в младших классах коррекционной школы обладают значительным коррекционно-развивающим потенциалом для развития диалогической речи. Художественные тексты содержат образцы правильной диалогической речи, создают естественные ситуации для обсуждения и обмена мнениями. Чтение по ролям, драматизация, беседы по прочитанному позволяют формировать у детей диалогические умения в эмоционально значимой для них деятельности. Использование наглядных материалов, игровых приемов, моделирование речевых ситуаций способствует более эффективному усвоению диалогических навыков.

Выявленные теоретические положения требуют экспериментальной проверки. Перспективой дальнейших исследований является разработка и апробация методики развития диалогической речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью на уроках чтения, включающей систему специальных приемов и заданий, учитывающую психолого-педагогические особенности данной категории детей. Это позволит повысить эффективность коррекционной работы и будет способствовать успешной социализации детей с интеллектуальными нарушениями.

Список литературы

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 576 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. — М.: Лабиринт, 2019. — 352 с.
3. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. — М.: Просвещение, 2011. — 320 с.
4. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. — М.: ВЛАДОС, 2022. — 224 с.
5. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. — М.: ЛЕНАНД, 2019. — 216 с.
6. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. — М.: Педагогика, 2021. — 144 с.
7. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. — М.: Изд-во МГУ, 2018. — 336 с.
8. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. — М.: Педагогика, 2018. — 240 с.

9. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова. – М.: Педагогика, 2020. – 168 с.
10. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 2019. – 240 с.
11. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е.Ф. Соботович. – М.: Классике Стиль, 2003. — 160 с.
12. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 2020. – 320 с.
13. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.
14. Якубинский, Л.П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский ; под ред. Л.В. Щербы. — СПб., 2018. — 259 с.

DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH A LITTLE MENTAL RETARDATION IN READING LESSONS

Popova V.V.

Scientific adviser: Metusova V.A.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article discusses the problem of developing dialogical speech in primary school students with a little mental retardation. The article presents an analysis of psychological and pedagogical literature on the formation of dialogic speech in ontogenesis and in the case of intellectual disabilities. The article reveals the features of dialogic speech in this category of children, which are determined by the structure of the defect. The article substantiates the potential of reading lessons as a means of correcting the shortcomings of dialogic speech.

Keywords: dialogic speech, mental retardation, primary school students, reading lessons, correctional work.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Попова О.М.

Научный руководитель: Слота Н.В., канд. пед. наук

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

olga2018popova16@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается понятие графомоторных навыков и их влияние на развитие речи и письма у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи. Конкретизируются специфические особенности формирования графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Обосновывается необходимость применения сочетания традиционных и современных

инновационных методов для развития графомоторных навыков у детей. Автор приходит к выводу о том, что необходим комплексный подход к коррекции графомоторных навыков, включающий логопедические методы, нейропсихологические подходы и использование диагностических инструментов, адаптированных для детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: графомоторный навык, общее недоразвитие речи, старший дошкольник, коррекция.

Введение. Сегодня проблема обеспечения готовности старших дошкольников к школьному обучению остается актуальной для педагогического сообщества и семей. Хотя система частных и государственных подготовительных учреждений достаточно развита, многие ученики первых классов сталкиваются с проблемами при освоении письма и ручных операций. Это часто обусловлено несформированностью графических умений именно в дошкольный период. Наиболее уязвимыми в этом отношении являются дети 5-7 лет, имеющие общее недоразвитие речи (ОНР). Для таких детей характерны нарушения координации движений рук, сложности с сохранением правильной позы, неточность при срисовывании и обведении контуров, а также иные дефициты в развитии графических способностей. При отсутствии своевременной педагогической коррекции эти проблемы могут вызвать стойкие затруднения в освоении письменной речи, изобразительной деятельности и ручного труда. При этом сочетание речевых нарушений с дефицитом графических навыков способно существенно осложнить образовательный маршрут таких детей и их дальнейшую адаптацию к школьным требованиям. Несформированность графомоторных способностей зачастую становится катализатором психологического дискомфорта: ребенок остро переживает собственные неудачи в учебной, игровой и досуговой деятельности. Подобное самоощущение может привести к социальной изоляции и трудностям адаптации как в дошкольном учреждении, так и на последующих этапах школьного обучения.

В работах Б. Г. Ананьева, А. А. Люблинской и П. Я. Гальперина подчеркивается, что слабый уровень графической подготовки в дошкольном возрасте тормозит раскрытие творческого потенциала личности [1, с. 545]. Проблема овладения данными навыками у старших дошкольников с ОНР детально рассматривалась в трудах М. М. Безруких, Ю. Ф. Гаркуши, О. Б. Иншаковой, Т. Б. Филичевой и других исследователей. Авторы указывают на острую потребность в разработке результативных методик коррекции, которые сочетали бы в себе учет как физиологических, так и психологических особенностей детей с речевой патологией.

Основная часть. Ретроспективный обзор научно-педагогических источников свидетельствует о глубоком интересе научного сообщества к проблеме развития графомоторной сферы у детей с речевыми нарушениями. Тем не менее, анализ сложившейся практики показывает, что классические методики обучения часто не в полной мере учитывают

специфику психофизического развития таких воспитанников, что снижает продуктивность коррекционных занятий. Еще в фундаментальных исследованиях 1925–1935 гг. (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия) была теоретически обоснована и практически доказана неразрывная связь между речевым генезом и становлением двигательных актов. Ученые постулировали, что системные речевые дефекты неизбежно препятствуют своевременному формированию мелкой моторики рук, критически важной для письма. В зарубежной науке того периода (например, в трудах французского исследователя А. Валлона, 1940 г.) формирование графомоторных навыков рассматривалось через призму зрительно-моторной координации, которая признавалась ключевым сенсомоторным фундаментом общего развития ребенка [2, с. 23]. В дальнейшем, в работах Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, Т. Б. Филичевой и других исследователей, были конкретизированы особенности проявления ОНР у детей дошкольного возраста, в особенности, трудности, возникающие при овладении графомоторными навыками. Эти авторы указали на тесную взаимосвязь между недоразвитием фонетико-фонематической системы, лексико-грамматического строя речи и проблемами формирования графических навыков.

Таким образом, очевидно, что проблема формирования графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР является актуальной, требует дальнейшего своего изучения и поиска новых подходов в обучении детей с особыми образовательными потребностями. «Исходя из определения, данного Н. Г. Агарковой, графомоторный навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения» [3, с. 46]. Становление графомоторных навыков представляет собой длительный процесс, охватывающий возрастной период от года до семи лет. Данный процесс характеризуется высокой сложностью, так как его реализация требует слаженного взаимодействия коры головного мозга, зрительного и слухового анализаторов, а также специфических звеньев мышечной системы. Фундаментом этого навыка выступает планомерное развитие мелкой моторики в сочетании со зрительно-моторной координацией и пространственным ориентированием. Качественное освоение данных компонентов является залогом успешной подготовки руки ребенка к будущему письму [4, с. 138].

Опираясь на практические изыскания С. Е. Гавриной, следует подчеркнуть, что в старшем дошкольном возрасте акцент должен смещаться на формирование базовых предпосылок к письму, а не на прямое обучение ему. Преждевременное обучение графическим навыкам чревато закреплением некорректной техники выполнения движений, что обусловлено возрастными психофизиологическими ограничениями дошкольников [5, с. 29].

Для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием

речи (ОНР) процесс овладения графомоторной деятельностью существенно осложнен. При системных речевых дефектах часто диагностируется недостаточная зрелость сенсорных процессов, интеллектуальной сферы и волевой регуляции. У данной категории воспитанников выявляется несовершенство мелкой моторики и слабая координация движений пальцев и кисти. Исследования А. В. Антаковой-Фоминой, М. И. Кольцовой и Е. И. Исениной научно обосновали неразрывную связь между речевой функцией и пальцевой моторикой. Их выводы подтверждают, что задержка в развитии тонких движений пальцев рук закономерно коррелирует с отставанием речевого развития от возрастных стандартов [6, с. 78].

Специфика формирования графомоторных способностей у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) обусловлена совокупностью факторов, среди которых ключевую роль играют речевые дефициты, оказывающие влияние на когнитивную сферу. Как отмечает Т. Б. Филичева, системное недоразвитие речи тесно коррелирует с функциональным состоянием артикуляционного аппарата, что косвенно отражается на моторике рук из-за нейрофизиологической близости речевых и двигательных центров мозга. Дети 5–7 лет с данным диагнозом сталкиваются с существенными трудностями не только при копировании геометрических фигур, но и при выполнении графических упражнений на штриховку, обводку по контуру или соединение точек. Эти проблемы зачастую вызваны дефицитом концентрации внимания и сложностями в программировании собственных действий [7, с. 52]. Опираясь на теорию П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, можно утверждать, что коррекционная работа с такими детьми должна базироваться на создании четкой ориентировочной основы. Сочетание графомоторных упражнений с речевыми инструкциями и наглядными опорами позволяет минимизировать влияние речевого дефекта и способствует автоматизации навыка. Кроме того, физиологический аспект правильной посадки и организация пространства остается приоритетным, так как для детей с ОНР характерны нарушения мышечного тонуса и координации [1, с. 402].

В концепциях А. В. Запорожца и А. Н. Леонтьева графомоторные навыки рассматриваются как конечное звено в сложной структуре письменной речи. Следовательно, их значимость шире, чем просто техническое качество почерка: они влияют на процесс письма в целом. Трудности, возникающие при воспроизведении графем, могут полностью поглощать внимание ребенка, что ведет к дезорганизации всей учебной деятельности. В процессе индивидуального развития эти операции претерпевают значительную трансформацию, совершенствуясь одновременно с изобразительными умениями. Фундаментальным условием успешного освоения данных навыков является интеграция зрительного восприятия и кинестетических ощущений [2, с. 25].

При ОНР формирование пространственного гнозиса имеет свои особенности, обусловленные спецификой речевой патологии. В исследованиях Н. Я. Семаго акцентируется внимание на том, что недостаточность пространственных представлений у дошкольников проявляется, прежде всего, в искажении «схемы тела» – трудностях ориентации в частях собственного лица и тела, а также в определении ведущей руки. В дальнейшем это проявляется в неспособности ребенка ориентироваться на листе бумаги: возникают ошибки при отступе строк или клеток, несоблюдение полей и красной строки, а также сложности при попытках продолжить заданный графический узор [8, с. 11].

О. Б. Иншакова в своих трудах представила детальный анализ графомоторной сферы детей 6–7 лет с речевыми нарушениями. Для данной группы характерна общая неаккуратность графических работ и трудности при копировании образцов. Воспроизведение фигур осложняется нарушением параметров строки: несоблюдением высоты, ширины и наклона элементов. Процесс выполнения заданий сопровождается быстрой утомляемостью и инертностью при смене движений. Замедленный темп работы объясняется несовершенством координации движений пальцев, а недостаточный мышечный тонус кисти приводит к слабому, неуверенному нажиму на пишущий инструмент [9, с. 59].

Как отмечают Т. Н. Гирилюк и И. В. Старкова, дети, имеющие общее недоразвитие речи, входят в категорию повышенной вероятности формирования расстройств письменной речи – дислексии и дисграфии. Источником подобных проблем выступает не только несформированность устной речи, но и определенное состояние высших психических процессов, специфика становления зрительно-двигательной координации, пространственного восприятия, моторики кистей, а также ритмической организации. «Результаты исследования показали, что у детей, имеющих ОНР III уровня речевого развития, отмечаются следующие специфические особенности формирования графомоторных навыков: недоразвитие кинестетического и динамического праксиса; недостаточная регуляция мышечного тонуса; низкий уровень развития координации движений руки; нарушение зрительно-пространственной ориентировки; трудности ориентировки на листе бумаги; трудности в воспроизведении различных фигур и линий; нарушения в копировании предложенного образца; затруднения в воспроизведении графического образца по представлению» [2, с. 27].

На основании сказанного обозначим следующие особенности формирования графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи:

- трудности зрительно-пространственной ориентировки, сложность в копировании образца на листе бумаги;

- дети не могут выполнить некоторые разноименные позы, при переключении движений нарушается их темп, наблюдается быстрое утомление при выполнении упражнений пальцами рук;
- не учитывается высота, ширина образца и строки, нет достаточной четкости, плавности линий и соответствующего наклона при срисовывании графических комбинаций;
- замедленная переключаемость с одного движения на другое, недостаточная координация пальцев рук;
- неаккуратность при письме, штриховке, рисовании;
- слабый нажим на ручку из-за слабости мышц кисти пишущей руки.

В контексте педагогической практики эффективным методом формирования графомоторных навыков выступают игровые технологии, адаптированные к возрастным и патологическим особенностям. Исследования показывают, что использование сюжетно-ролевых игр с элементами рисования (например, «Путешествие по карте» или «Рисуем сказку») повышает мотивацию и снижает тревожность у дошкольников с ОНР. Интеграция логопедических элементов, как предлагают Ю. Ф. Гаркуша и О. Б. Иншакова, позволяет одновременно корректировать речь и графические умения: например, произнесение слогов при выполнении штриховок или описание рисунка для закрепления моторных навыков.

Некоторые специалисты (М. М. Кольцова, Н. В. Оржеховская) считают, что в работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, особое внимание надо уделять именно развитию мелкой моторики руки, поскольку первоначально развиваются тонкие движения пальцев рук, лишь потом появляется артикуляция слогов. Развитие и речевое улучшение находятся в прямой зависимости от степени сформированности мелкой моторики [10].

Б. Г. Ананьев подчеркивает роль развивающей среды, где графомоторные упражнения сочетаются с групповыми активностями, способствующими социальной интеграции. Внедрение цифровых инструментов, таких как сенсорные планшеты для «рисования пальцем», также демонстрирует положительные результаты, снижая физическую нагрузку на руку и повышая интерес [10].

Для совершенствования графомоторных способностей у воспитанников с ОНР современные специалисты предлагают применять широкий спектр методических приемов: от игровых заданий и тренировочных упражнений до использования визуальных тренажеров и специализированных рабочих тетрадей. Эффективность коррекции повышается при включении в программу продуктивных видов деятельности (лепки, рисования) и упражнений с мелкими предметами [2, с. 28]. Таким образом, именно синтез классических педагогических подходов и инновационных технологий позволяет достичь наиболее значимых результатов в обучении.

Заключение. В заключение вопроса об изучении особенностей формирования графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, можно отметить, что данная проблема требует комплексного подхода, интегрирующего психолого-педагогические и логопедические методы. Сотрудничество педагогов, логопедов и родителей играет ключевую роль в обеспечении преемственности коррекционной работы, что способствует устойчивому прогрессу в развитии графомоторных умений. Одним из перспективных направлений в коррекционной работе является интеграция нейropsychологических подходов, которые позволяют учитывать индивидуальные особенности мозга детей с ОНР. Это может включать комбинацию тактильных ощущений (работа с пластилином или песком) и визуальных стимулов (цветные шаблоны для обведения). Важным аспектом формирования графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР является учет эмоционально-волевой сферы. В дальнейшем развитии педагогической практики стоит уделить внимание мониторингу прогресса через диагностические инструменты, адаптированные для детей с ОНР.

В итоге, комплексная коррекция графомоторных навыков способствует успешной интеграции детей с ОНР в образовательную среду, минимизируя барьеры и раскрывая их потенциал.

Список литературы

1. Гальперин П. Я. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды / П. Я. Гальперин. – М.: Издательство Московского университета, 2023. – 843 с.
2. Родионова, О. О. Актуализация проблемы формирования графо-моторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О. О. Родионова // The Newman in Foreign policy. – 2020. – № 1. – С. 23–28.
3. Купина, Н. В. Формирование предпосылок графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством комплексного взаимодействия специалистов / Н. В. Купина, Л. В. Конорева // Образование и воспитание. – 2016. – № 5 (10). – С. 46–48.
4. Немов, Р. С. Психология : учебник для вузов / Р. С. Немов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 501 с.
5. Гаврина, С. Е. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать / С. Е. Гаврина. – Ярославль: Акад. развития, 2001. – 168 с.
6. Дадуева, К. Х. Общее недоразвитие речи у детей дошкольного возраста: причины и уровни / К. Х. Дадуева // Вестник науки. – 2024. – № 1. – С. 78–85.
7. Филичева, Т. Б. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей / Т. Б. Филичева, Г. Ф. Чиркина // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – Москва: Просвещение, 2008. – 171 с.
8. Семаго, Н. Я. Психолого-педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения / Н. Я. Семаго. – Москва: Чистые пруды, 2005. – 32 с.
9. Иншакова, О. Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5–7 лет : пособие для логопеда : в 2 частях / О. Б. Иншакова. – Москва : Владос, 2015. – 111 с.
10. Кондрашкина, А. В. Современные подходы в изучении графомоторных функций у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи / А. В. Кондрашкина // Мир педагогики

и психологии : международный научно-практический журнал. – 2024. – № 08 (97). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/sovremennye-podkhody-v-izuchenii-grafomotornykh-funktsij-u-detej-5-6-let-s-obshhim-nedorazvitiem-rechi.html> (дата обращения: 12.02.2026).

FEATURES OF GRAMMATIC AND MOTOR SKILLS DEVELOPMENT IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Popova O.M.

**Scientific supervisor: Slota N.V., PhD, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation**

Annotation. The article discusses the concept of graphomotor skills and their impact on the development of speech and writing in older preschool children with general speech underdevelopment. It specifies the specific features of the formation of graphomotor skills in older preschool children with general speech underdevelopment. The article substantiates the need to use a combination of traditional and modern innovative methods for the development of graphomotor skills. The author concludes that comprehensive correction of graphomotor skills is necessary, including speech therapy methods, neuropsychological approaches, and the use of diagnostic tools adapted for children with general speech underdevelopment.

Keywords: graphomotor skill, general speech underdevelopment, senior preschooler.

УДК 37.02:159.953:811.131.1:376

МНЕМОТЕХНИКА КАК КОМПЕНСАТОРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ НЕЙРООТЛИЧНЫХ СТУДЕНТОВ

Пуреховская Э.А.

**Научный руководитель: Валери М., PhD филол. наук славистики
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н.А. Добролюбова»
г. Нижний Новгород, Нижегородская обл., Российская Федерация
lolosangreal@yandex.ru**

Аннотация. Статья посвящена обоснованию педагогического потенциала мнемотехники при обучении иностранному языку нейроотличных студентов. Применены теоретико-методический анализ и обзор исследований нейробиологических особенностей работы внимания и памяти, а также разбор приёмов классической мнемотехники. Показано, что мнемонические приёмы компенсируют основные трудности, характерные для нейроотличий. Предложена возможность внедрения упражнений в существующие образовательные программы.

Ключевые слова: мнемотехника, память, обучение иностранному языку, нейроразнообразие, нейроотличие

Введение. В современных условиях инклюзивного образования и роста числа нейроотличных студентов (преимущественно обучающихся с

расстройствами аутистического спектра, синдромом дефицита внимания и гиперактивности, дислексией, дисграфией и другими) адаптация инновационных методик обучения иностранному языку приобретает особую актуальность. Нетипичное восприятие информации, нарушения работы внимания, особенности рабочей и долговременной памяти; перечисленные и им подобные черты, характерные для нейроотличных обучающихся, делают традиционные методики восприятия и запоминания информации менее эффективными. Однако сегодня владение иностранным языком является одной из ключевых компетенций в академической и профессиональной сферах, что подчёркивает важность изобретения и активного внедрения продвинутых приёмов обучения.

Одним из перспективных инструментов компенсации трудностей нейроотличий является мнемотехника. Классический вид данной технологии основан на естественном для человека процессе визуализации, кроме того, использование приёмов мнемоники включает в себя индивидуализацию. Таким образом, в процессе обучения учёт особенностей каждого студента становится более реальным. При этом не требуется индивидуальная проработка, так как обучающиеся самостоятельно выполняют упражнения при помощи личных ассоциаций и образов.

Постепенно мнемотехника получает более интенсивную огласку: разрабатываются и апробируются упражнения, эксперименты дают положительные результаты. Однако данная методика остаётся локальной и узконаправленной стратегией, которая почти или полностью отсутствует в современных общеобразовательных учебных материалах. Дополнительная проблема заключается в том, что существующие адаптированные программы обучения иностранным языкам нейроотличных студентов фокусируются на организационных и общепедагогических аспектах, а не на интеграции специализированных методик восприятия информации и её запоминания. Специфика освоения иностранного языка студентами с особенностями мышления остаётся методически недостаточно проработанной.

Таким образом, нерешённой частью общей проблемы является обоснование и подробное описание подхода к использованию мнемотехники. Отсутствуют чёткие критерии выбора и модификации мнемонических стратегий для разных категорий нейроотличных обучающихся, а также описания моделей их интеграции в реальные практики аудиторной и самостоятельной работы.

В связи с этим цель статьи заключается в том, чтобы обосновать актуальность и педагогический потенциал использования мнемотехники в обучении иностранному языку нейроотличных студентов, проанализировать и доказать её эффективность на основе существующих исследований. Реализация этой цели предполагает обзор теоретических оснований применения мнемотехник, анализ практических стратегий

запоминания и обучения иностранному языку нейроотличных студентов, а также формулирование направлений дальнейшей научной и методической разработки.

Основная часть. Нейроотличность — термин, описывающий различные состояния, связанные с естественным разнообразием форм восприятия, мышления, развития мозга [2]. В основе данного понятия заключена идея о том, что некоторые особенности человека, которые многие воспринимают как серьёзные болезни, являются вариантами нормы. Нейроотличность включает в себя менее распространённые виды работы нервной системы и мозга человека. В рамках данной статьи особое внимание уделяется расстройствам аутистического спектра, синдрому дефицита внимания и гиперактивности, а также дислексии. Проведено множество исследований, демонстрирующих биологические различия в системе мышления у людей с упомянутыми особенностями, а также их влияние на обучение иностранным языкам.

Так, у людей с расстройствами аутистического спектра наблюдается атипичная активация нейронных сетей, связанных с обработкой социальной информации и коммуникации. Это может осложнять контекстуальное понимание языка, однако не редко способствует детальному пониманию грамматических и фонетических структур. Нетипичные реакции в первичной сенсорной коре головного мозга могут вызывать трудности в установке взаимосвязей. Для синдрома дефицита внимания и гиперактивности характерны провалы внимания и разрыв концентрации, что объясняется недостаточным вмешательством дефолт-системы мозга в работу сетей внимания. Слаженная работа данных областей отвечает за баланс между внутренним мышлением и внешней ориентацией, концентрацию, переключение внимания и обработку информации [5]. Для дислексии характерны локальные изменения в таких зонах мозга, как левая височно-теменная область и левая нижняя лобная извилина. Данные области отвечают за восприятие речи, обработку слуховых ощущений, фонологическую обработку речи и др. [4]. Отмечается также, что в результате исследований с применением магнитно-резонансной томографии выявлена недостаточность нейропластичности у людей с дислексией. Нейропластичность — способность мозга, благодаря которой свойства нейронов и нейронные сети могут изменяться под воздействием нового опыта [1]. Этот фактор является основой процессов обучения. Также исследования показывают, что у дислексиков снижена эффективность рабочей памяти [8]. Так, например, нарушена работа кратковременной вербальной, наблюдаются трудности в удержании последовательности действий, одновременной обработке и хранении информации. Спонтанное использование организующих стратегий (группировка, повторение) слабо выражено у людей с дислексией, поэтому они нуждаются в опорных инструкциях.

Описанные особенности работы мозга у нейроотличных людей

позволяют провести логический мост к использованию мнемотехники в обучении иностранным языкам обучающихся с нейроотличиями. Данная технология вводит внешнюю структуру действий (связи, последовательности, конкретные шаги), компенсируя при этом сложности с глобальным и обобщающим восприятием информации. Упражнения имеют чёткий заданный алгоритм действий. При регулярном его использовании формируется привычный шаблон, что приводит к более упорядоченному мышлению в будущем. Для людей с выделенными нейроотличиями это особенно важно, так как у них нарушена исполнительная функция и возможность использования спонтанных стратегий.

Люди с РАС склонны систематизировать информацию [11], тогда как это является одним из основных принципов работы мнемоники. Таким образом, хаотичная учебная информация может быть преобразована в очередную понятную систему, которая помогает действовать последовательно.

При обучении иностранным языкам нейроотличных студентов рекомендуется использовать классический вид мнемотехники. Он основан на механизмах образного мышления. Сюда относится, например, метод локусов, или метод Цицерона – запоминание информации при помощи привязки фактов к знакомому маршруту и последующее декодирование необходимой информации в процессе мысленного следования по данному пути. Данное упражнение является эффективным, так как во время его выполнения используется естественная для человека способность запоминать пространственные взаимосвязи более качественно, чем абстрактную информацию. Это может объясняться тем, что при применении метода локусов особую активность проявляет гиппокамп (область мозга, отвечающая за навигацию и ориентацию в пространстве). Так, связывание объектов запоминания со знакомыми местами улучшает кодирование и последующее извлечение информации.

Метод локусов позволяет не только улучшить память и запомнить необходимую информацию, но и упорядочить её. Привязка идей или пунктов к конкретным местам создаёт мысленную структуру материала [9]. В 2020 году Изабелла К. Вагнер, учёная из Венского университета, совместно с другими организациями изучала влияние метода локусов на долгосрочную память с использованием МРТ-технологии [7]. В процессе выполнения данного упражнения активизируются зоны мозга, которые отвечают за пространственную навигацию, распознавание окружающей действительности и память, в том числе эпизодическую. Таким образом, связь между пространством и памятью становится естественной. Мысленное размещение произвольной информации в известных местах вдоль воображаемого пути образует уникальные ассоциации, которые запускают нейронные механизмы, связанные с новизной. Данный процесс стимулирует высвобождение дофамина и норадреналина, что способствует

улучшению формирования и восстановления памяти, её сохранению, фокусирует внимание. Таким образом, исследование доказывает, что метод Цицерона актуален в том числе и в долгосрочной перспективе. При этом возможность индивидуализировать выполнение упражнения повышает заинтересованность обучающихся, а следовательно, эффективность и качество усвоения учебных материалов. Что касается практической ценности, данное упражнение можно использовать для запоминания определённых артиклей. Сперва обучающийся должен выбрать хорошо знакомое место, например, его комнату. Затем «разместить» артикли на предметах интерьера. Например: “il” для стола (“il tavolo”), “la” для настольной лампы (“la lampada”), “l” для часов (“l’orologio”), “le” для стульев (“le sedie”), “i” для цветов на подоконнике (“i fiori”). После стоит несколько раз пройти по мысленному маршруту, останавливаясь на каждом объекте, «извлекая» закреплённые артикли.

К классическому виду мнемоники относится метод взаимодействия всех ощущений. Данный приём подразумевает наличие ассоциации со смысловым понятием, отвлечённым от конкретного языка. Ключевую роль здесь играют визуальные образы. Запоминая лексическую единицу, необходимо связать её с непосредственным объектом или его образом – так возникает «взаимодействие ощущений». В данном случае важна чувственная основа. Другие чувства помимо зрения (слух, обоняние, осязание) улучшают восприятие и запоминание слов. Для большей эффективности рекомендуется связывать лексические единицы с индивидуальным опытом человека, запоминающимися ощущениями, яркими переживаниями [3].

Данный метод может способствовать запоминанию лексических единиц по теме «Дом». Запоминая слово “la porta” («дверь»), следует во время произношения смотреть на дверь класса. Для слова “l’ascensore” («лифт») допустимо создать ассоциацию со звуком приближающегося лифта. Повторяя слово “la cucina” («кухня»), следует вспоминать вкусные запахи приготовленной еды. Каждый студент может создать индивидуальную ассоциацию, связанную с его собственным домом.

Среди мнемотехнических приёмов активно практикуется создание диаграмм связей. Они представляют собой структурированные и визуализированные концепции материала в виде графических схем. Ментальная карта, один из типов диаграмм связей, отличается отсутствием иерархии элементов и гибкостью. Подобная схема отлично подходит не только для усвоения материала, но и для его запоминания. Для того, чтобы составить правильные и качественные карты рекомендуется использовать как можно меньше слов, по возможности максимально заменить их на графические изображения. Важно для каждой ветви и категории использовать отдельный цвет, чтобы ещё лучше разграничить материал. Каждый обучающийся должен составлять ментальную карту самостоятельно при поддержке преподавателя или родителя. Важно

использовать свой собственный стиль и держаться личных предпочтений (каким цветом что выделить, с какой стороны начать, какую именно информацию внести, каким изображением её сопроводить). В таком случае глубокое и качественное понимание материала, а позже и его запоминание, обеспечено [10][6].

Описанные исследования и методические приёмы показывают, что мнемотехника основывается на реальных механизмах работы мозга и на его нейробиологических особенностях в случае с нейроотличными людьми. Приёмы данной техники делают запоминание нового и сложного материала более лёгким занятием на основе естественных для человека процессов. Кроме того, их применение способствует более глубокому усваиванию информации, переходу от кратковременной к долговременной памяти, развитию произвольности. Так, мнемотехника выступает не только средством краткосрочного запоминания, но и инструментом формирования учебной и бытовой самостоятельности.

Сегодня постепенно разрушается тенденция рассмотрения нейроотличности как дефекта. Вместо этого появляются новые исследования, тестирования, методики обучения, которые фокусируют внимание не на «исправлении» или «лечении», а на поиске сильных сторон людей с особенностями мышления. Нейроотличные люди часто отличаются нестандартными решениями проблем, особой креативностью, наблюдательностью, вниманием к деталям [2]. Распознав подобные особенности у обучающихся, можно модернизировать образовательный процесс, распределив акценты согласно индивидуальным чертам.

Заключение. Проведённый теоретико-методический анализ показал, что использование мнемотехники в обучении иностранному языку нейроотличных студентов соответствует специфике работы их внимания, памяти и исполнительных функций. Мнемонические приёмы, основанные на визуализации, внешнем структурировании материала и опоре на индивидуальные ассоциации, позволяют компенсировать трудности, характерные для обучающихся с РАС, СДВГ и дислексией. Тем самым мнемотехника выступает не только средством краткосрочного запоминания, но и инструментом формирования более упорядоченного мышления и учебной самостоятельности.

Теоретическая значимость проведённого исследования заключается в уточнении представлений о связи нейроотличий и успешности овладения иностранным языком, а также в обосновании мнемотехники как нейроориентированного метода обучения. Показано, что классические приёмы мнемоники соотносятся с особенностями нейропластичности, систематизацией информации, развитием долговременной памяти, что позволяет рассматривать их как перспективный компонент инклюзивной методики обучения.

Практическая значимость работы состоит в том, что описанные мнемотехнические приёмы могут быть внедрены в существующие курсы

иностранного языка без фундаментальной перестройки учебных программ. Индивидуализированный характер выполнения упражнений делает возможной целенаправленную поддержку нейроотличных студентов в рамках группового обучения, не требуя постоянного индивидуального сопровождения. Использование мнемоники способствует более глубокому усвоению языкового материала, переходу информации в долговременную память, повышению мотивации и вовлечённости.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методических рекомендаций для преподавателей по созданию мнемонических упражнений для различных категорий нейроотличных студентов с возможностью интеграции приёмов в аудиторную и самостоятельную работу. Представляется важным проведение исследований и апробаций различных видов мнемотехники, включая сравнительные анализы с традиционными методами, а также рассмотрение эффективности методики по отношению к успешности обучения, уровню самостоятельности, устойчивости мотивации. В совокупности это позволит более полно реализовать потенциал мнемотехники как инструмента поддержки нейроразнообразия в образовательной среде.

Список литературы

1. Дынин П. С. Что такое нейропластичность? / Дынин П. С. [Электронный ресурс] // Euromed Clinic : [сайт]. — URL: <https://euromed.ru/news/что-такое-нейропластичность/> (дата обращения: 10.02.2026).
2. Нейроотличительность // Просто. Электронный ресурс Интернет: <https://www.prostoapp.ru/posts/neurootlichnost> (дата обращения: 10.02.2026).
3. Осиянова О. М., Демина В. Д. Дидактический потенциал мнемотехники в лингвистическом образовании студентов / Осиянова О. М., Демина В. Д. // Вестник Оренбургского государственного университета. CyberLeninka. Электронный ресурс Интернет: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskiy-potentsial-mnemotekniki-v-lingvisticheskom-obrazovanii-studentov/viewer> (дата обращения: 10.02.2026).
4. Сурушкина С. Ю., Яковенко Е. А., Чутко Л.С., Дидур М. Д. Дислексия как мультидефицитарное расстройство. Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2020;120(7):1–7.
5. Хаустов С. А., Дубынин В. А. Особенности развития мозга и способы коррекции при расстройствах аутистического спектра и синдроме дефицита внимания и гиперактивности: обзор современных исследований // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 3. – С. 154–181.
6. Antonietta Muccio DSA e mappe: come devono essere strutturate? / Antonietta Muccio [Электронный ресурс] // Ascoltiamo Ascoltiamoci : [сайт]. — URL: <https://www.ascoltiamoascoltiamoci.com/dsa-e-mappe-come-devono-essere-strutturate/> (дата обращения: 10.02.2026).
7. Durable memories and efficient neural coding through mnemonic training using the method of loci/ Isabella C. Wagner, Boris N. Konrad, Philipp Schuster [и др.]// [preprint]. 2020/ bioRxiv. doi: 10.1101/2020.04.29.067561
8. James H. Smith-Spark, John E. Fisk Working Memory Functioning in Developmental Dyslexia// Taylor & Francis, 2007. doi: 10.1080/09658210601043384

9. Jayshree Ochwani Method Of Loci: Learn The Memory Palace Technique / Jayshree Ochwani [Электронный ресурс] // Octet. Design Journal : [сайт]. — URL: <https://octet.design/journal/method-of-loci/> (дата обращения: 10.02.2026).
10. Lopresti G. Le mappe giuste per dislessia e DSA: le 5 caratteristiche indispensabili // Gianluca Lopresti. Электронный ресурс Интернет: <https://gianlucalopresti.net/2019/03/20/le-mappe-giuste-per-dislessia-e-dsa-le-5-caratteristiche-indispensabili/> (дата обращения: 10.02.2026).
11. Simon Baron-Cohen, Jennifer Richler, Dheraj Bisarya, Nishanth Gurunathan, Sally Wheelwright The systemizing quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high -functioning autism, and normal sex differences// Phil. Trans. R. Soc. Lond. B 2003 358, 361-374. doi: 10.1098/rstb.2002.1206

MNEMONICS AS A COMPENSATORY TECHNOLOGY FOR TEACHING ITALIAN TO NEURODIVERGENT STUDENTS

Purehovskaya E. A.

Scientific supervisor: Valeri M., PhD, Senior Lecturer

***Linguistic University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation
lolosangreal@yandex.ru***

Annotation. The article substantiates the pedagogical potential of mnemotechnics in teaching foreign languages to neurodivergent students. It uses a theoretical and methodological analysis and review of research on the neurobiological features of attention and memory, as well as an analysis of classical mnemotechnics techniques. It is shown that mnemonic techniques compensate for the main difficulties associated with neurodivergence. The article suggests the possibility of incorporating exercises into existing educational programs.

Keywords: mnemonics, memory, foreign language learning, neurodiversity, neurodifference.

УДК 797.26.063.4:004

ПОСТКОВИДНЫЕ РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАБИЛИТАЦИИ И СПОСОБЫ КОРРЕКЦИИ

Родина Д.В.

***Научный руководитель: Петруня О.М. канд. мед. наук, доцент
ЛГПУ «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, Российская Федерация
dari.sen.03@inbox.ru***

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема постковидного синдрома (long COVID), а именно — когнитивно-речевые нарушения у детей и подростков, перенесших COVID-19. Проанализирована статистика распространенности и специфики данных нарушений. Освещены ключевые направления современных нейролингвистических исследований, направленных на понимание патогенеза этих расстройств.

Ключевые слова: COVID-19, long COVID, постковидный синдром, речевые нарушения, когнитивно-коммуникативные расстройства, дети и подростки, мультидисциплинарный

Введение В начале пандемии COVID-19 в связи с небольшим количеством подтвержденных случаев заболевания среди детей считалось, что дети и подростки менее восприимчивы к заражению SARS-CoV-2, чем взрослые. Однако со временем стало ясно, что низкая доля подтвержденных случаев связана с преобладанием бессимптомных и легких форм COVID-19 и, соответственно, с низким уровнем тестирования детей [6]. Особую обеспокоенность вызвали данные о развитии у детей, перенесших COVID-19, мультисистемного воспалительного синдрома (МСВС), характеризующегося тяжелым полиорганным поражением. В начале пандемии большее внимание уделяли острому периоду COVID-19, но на данный момент вектор интереса сместился в сторону последствий перенесенной коронавирусной инфекции — long COVID-19 и постковидного синдрома [4; 5].

Одним из наиболее инвалидизирующих компонентов данного синдрома являются нарушения высших психических функций и речевой деятельности. Вирус обладает выраженным нейротропным действием, способным вызывать повреждения центральной нервной системы (ЦНС) как напрямую (через проникновение в обонятельные нервы), так и опосредованно — через системное воспаление, цитокиновый шторм, гипоксию и микротромбозы [5]. Это приводит к разнообразной неврологической и когнитивно-речевой симптоматике, структура которой существенно варьируется в зависимости от возраста пациента.

Целью данной работы является анализ специфики речевых нарушений после перенесенного COVID-19 в различных возрастных группах детей и подростков, обзор актуальных исследований в области нейролингвистики и комплексных методов коррекции и реабилитации.

Патогенез и общая характеристика постковидных речевых нарушений складывается из множества факторов. Речевая функция является высшей психической и требует слаженной работы дыхательных, фонационных, артикуляционных органов и сложных когнитивных процессов. COVID-19 может нарушать эту систему на нескольких уровнях:

- 1) Неврологический уровень: Вирус провоцирует нейровоспаление, повреждение гематоэнцефалического барьера и микротромбозы, что может приводить к очаговым поражениям мозга в речевых центрах (например, височных и лобных долях) [3].
- 2) Дыхательный уровень: Поражение легких и снижение дыхательной емкости ведут к нарушению речевого дыхания и просодии (тембра, мелодики речи).
- 3) Периферический уровень: Длительная интубация, мышечная слабость (миопатия) и полинейропатия влияют на работу мышц гортани, глотки и артикуляционного аппарата, приводя к дисфонии и дизартрии.
- 4) Когнитивно-речевые трудности — одно из самых частых проявлений

постковидного синдрома. По данным последних исследований, около 23% переболевших COVID-19 отмечают те или иные когнитивно-речевые нарушения [4].

Также необходимо отметить, что сам термин постковидных нарушений объединяет широкий спектр симптомов:

- 1) Когнитивные: «мозговой туман» (brain fog), нарушения внимания, концентрации, памяти, скорости обработки информации.
- 2) Собственно речевые: трудности подбора слов (аномия), снижение беглости речи, ошибки в грамматическом построении высказывания.
- 3) Коммуникативные: быстрая утомляемость при общении, трудности понимания сложных логико-грамматических конструкций [1].

У детей и подростков наиболее распространенными симптомами long COVID-19 были головная боль (3–80%), утомляемость (3–87%), нарушение сна (2–63%), снижение концентрации внимания (2–81%), боли в животе (1–76%), а также различные нарушения эмоциональной сферы [2]. Нервная система ребенка находится в процессе активного развития, что делает ее особенно уязвимой. У детей чаще наблюдаются функциональные нарушения на фоне общей астении и повышенной утомляемости. Что касается речевых нарушений, то можно выделить следующие:

- 1) Нарушения темпа речи (тахилалия или брадилалия), выявляемые у 15% переболевших детей [2].
- 2) Смазанность речи, дислалия.
- 3) Заикание (логоневроз), спровоцированное стрессом.

Практически у всех детей и подростков отмечались трудности обучения такие как снижение концентрации внимания и рабочей памяти, что влияло на скорость чтения и письмо. Поэтому так важно вовремя провести диагностику и предложить адекватную коррекцию.

Современные исследования и диагностика, в частности, нейролингвистические исследования направлены на выявление глубинных механизмов нарушений. Нейровизуализационные исследования (МРТ, ПЭТ) выявляют у пациентов с long COVID изменения в белом веществе мозга, снижение метаболизма в лобных и височных долях, что критически важно для речевой деятельности. Психо- и нейролингвистические эксперименты (задания на вербальную беглость, понимание сложных конструкций) показывают, что наиболее уязвимыми являются процессы речевого контроля и оперативной памяти, что характерно для «подкорково-лобного» синдрома [3].

Важно отметить, что диагностика требует мультидисциплинарного подхода с использованием инструментальных методов (МРТ, ФЭГДС для оценки глотания), патопсихологического тестирования и комплексного логопедического обследования (оценка дыхания, голоса, артикуляции, ВПФ).

Реабилитация перечисленных речевых нарушений должна быть ранней, комплексной, индивидуальной и мультидисциплинарной. Если мы

говорим о нейропсихологической коррекции, то здесь важна тренировка памяти, внимания, исполнительных функций. Для коррекции когнитивно-речевых нарушений нужно проводить различные тренировки, которые включают в себя упражнения на лексико-грамматический строй, вербальную беглость, понимание текстов. Сейчас, в век цифровизации и широкого внедрение компьютерных технологий в коррекционную работу, можно предложить использование компьютерных тренажеров («Викиум», «BrainHQ»). Для нейростимуляции можно предложить транскраниальную магнитную стимуляцию (ТМС) и транскраниальная постоянная стимуляция (tDCS) для активации зон мозга [3]. Ну и конечно же можно предложить инновационные методы такие как телереабилитация, БОС-терапия, ААС-технологии (альтернативная коммуникация), VR-реабилитация.

Заключение. Проведенный анализ демонстрирует, что постковидные речевые нарушения представляют собой серьезную медико-социальную проблему полиморфного характера. Их распространенность и специфика напрямую зависят от многих факторов. Современные исследования подтверждают органическую природу этих нарушений, что диктует необходимость разработки специализированных программ нейрореабилитации. Перспективы дальнейших исследований видятся в проведении лонгитюдных исследований для отслеживания отдаленных последствий, а также в интеграции традиционных методик с современными технологиями (нейростимуляция, телереабилитация, VR) для создания эффективной системы мультидисциплинарной помощи пациентам с long COVID.

Список литературы

1. Арутюнян, Е. С. Характеристика восприятия у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью / Е. С. Арутюнян // Инклюзивное образование в эпоху постпандемии: новые нормы, форматы, стратегии. – 2022. – [С. 150–152.]
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – Москва : В. Секачев, 2020. – [160 с.]
3. Боброва Е. Д., Лебедева И. Г. (2024) Применение цифровых технологий в коррекционной работе логопеда и дефектолога с детьми с ОВЗ //Образование: традиции и инновации №4 – [С. 17.]
4. Диагностика и коррекция когнитивных нарушений у пациентов, перенесших COVID-19 : руководство для врачей / под ред. Н. Н. Яхно, М. А. Ивановой. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2022. – [224 с.]
5. Иванов С.Н., Кухтинова Н.В., Новикова М.А. Особенности диспансерного наблюдения и рекомендации по подбору программы реабилитации детей с поражениями сердца, ассоциированными с COVID-19. Практика педиатра. – 2022. – [С. 63–68.]
6. Особенности течения и лечения длительного COVID-19 и постковидного синдрома у детей : временные методические рекомендации (версия 2) / Министерство здравоохранения Российской Федерации. — Москва, 2023. – [95 с.]

POSTCOVID SPEECH DISORDERS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS, PROSPECTS FOR REHABILITATION AND WAYS OF CORRECTION

Rodina D.V.

**Scientific supervisor: Olga Mikhailovna Petrunya, Candidate of Medical Sciences,
Associate Professor**

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR, Russian Federation

Annotation. This article discusses the current problem of post—covid syndrome (long COVID), namely cognitive and speech impairments in children and adolescents who have suffered from COVID-19. The statistics of the prevalence and specifics of these disorders are analyzed. The key directions of modern neuro-linguistic research aimed at understanding the pathogenesis of these disorders are highlighted.

Keywords: COVID-19, long COVID, post-covid syndrome, speech disorders, cognitive and communication disorders, neurorehabilitation, children and adolescents, multidisciplinary approach.

УДК 373

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Русевич А.Э.

Научный руководитель: Ковалева М.А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

rusevich05@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты социализации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Особое внимание уделяется роли трудового воспитания как основного средства коррекции и подготовки выпускников к самостоятельной жизни. Предлагается анализ методических подходов и организационных форм, способствующих развитию коммуникативных навыков, произвольности поведения и социальной самостоятельности через структурированную трудовую деятельность.

Ключевые слова: социальная адаптация, умственная отсталость, трудовое воспитание, коррекционная педагогика, социализация, формирование навыков

Введение. В современной системе коррекционной педагогики стержневым вектором выступает не просто обучение, а фундаментальное выстраивание социального моста для детей, чье развитие осложнено интеллектуальными нарушениями. Традиционно в отечественной дефектологии созидательный труд рассматривается не как узкотехническая дисциплина, а как мощный реабилитационный двигатель. Именно в процессе осмысленной деятельности происходит то самое «выравнивание» личности, о котором писали классики: труд помогает компенсировать

первичную органическую недостаточность, превращая ее из биологического барьера в точку роста [1]. Путь такого ребенка к самостоятельности долгий — когнитивные особенности накладывают отпечаток на умение считывать социальные коды, выстраивать диалог и, что наиболее важно, контролировать собственные волевые импульсы. Без профессионально выстроенного сопровождения эти факторы могут стать непреодолимой преградой на пути к элементарной бытовой независимости и профессиональному будущему.

Основная часть. Сама по себе социальная адаптация — это сложнейшая «живая мозаика», где каждый элемент критически важен: от настройки тонких инструментов общения до кристаллизации внутренней мотивации к деятельности. У подростков с ментальными особенностями грани этого процесса зачастую развиваются асинхронно. Мы часто наблюдаем дисгармонию, когда физическое взросление опережает эмоционально-волевою зрелость, что требует от педагога не шаблонных решений, а ювелирного коррекционного вмешательства [2]. Слабость внутренних «регуляторов» поведения диктует необходимость создания особого педагогического каркаса, который поддерживал бы деятельность ребенка, не давая ей рассыпаться на хаотичные действия [2].

Трудности вхождения в социум у таких учеников глубоко укоренены в специфике их когнитивного профиля. Внимание ребенка здесь часто неустойчиво, быстро гаснет и с трудом переключается с одной задачи на другую. Быстрая психическая истощаемость приводит к тому, что познавательная активность теряет свою целенаправленность, становясь стихийной и произвольной. В этой ситуации миссия дефектолога — стать «внешним волевым центром» для воспитанника. Главная задача здесь заключается в том, чтобы через специально созданные условия бережно перевести деятельность ребенка из режима «автопилота» в режим осознанного, произвольного управления своими поступками и учебными операциями [2].

Эффективность этой работы напрямую зависит от того, насколько тонко педагог чувствует эмоциональный фон в группе. Использование «визуальных якорей» (наглядности) и практических методов — это не просто методический прием, а способ сделать абстрактные смыслы осязаемыми [3]. Обучение должно быть наполнено живым интересом и умеренной долей новизны, которая способна пробудить дремлющую любознательность, не вызывая при этом переутомления. Важно, чтобы любая деятельность была «на расстоянии вытянутой руки» — доступной, имеющей понятный финал и дающей ребенку право почувствовать себя активным творцом, а не просто исполнителем чужой воли [3].

Трудовое воспитание в этом контексте — это уникальный скульптор личности. В мастерской (трудовое обучение) происходит коррекция: здесь развитие мелкой моторики и сенсорного восприятия переплетается с воспитанием ответственности и умением работать в коллективном ритме

[3]. Труд, будучи предельно конкретным и практико-ориентированным, дает ребенку с интеллектуальными нарушениями бесценный опыт — радость от осязаемого результата своих рук. Это формирует здоровое чувство собственной значимости, без которого немыслима никакая адаптация [1].

В стенах специальной школы-интерната дефектолог работает как навигатор, прокладывая маршрут с учетом индивидуального темпа каждого воспитанника. Принципы системности и «микро-шагов» (постепенного усложнения) позволяют избежать стресса и закрепить успех. Использование детальных алгоритмов, демонстрация «живых» образцов и акцент на практической пользе превращают скучный урок в подготовку к реальной жизни. Дефектолог ставит задачу, чтобы ребенок не просто выполнял задание, а понимал: его труд важен, его продукт полезен, а его успех — это результат его собственного волевого усилия.

Для достижения этой высокой цели мы применяем инструментарий специализированных методик, которые адаптированы под хрупкую психику особого ребенка:

- «Следовать образцу» — методика, шлифующая точность восприятия и умение фокусироваться на деталях;
- «Разделить и собрать» — прием, развивающий аналитическую хватку и понимание внутренней структуры любого дела;
- «Трудовая цепочка» — технология, обучающая ребенка алгоритмизации действий и пониманию того, что каждый малый шаг ведет к большому общему результату.

Такой комплексный, человекоцентричный подход позволяет не просто дать навыки, но и сформировать ту самую жизнестойкость, которая поможет ребенку уверенно смотреть в завтрашний день.

Предложенный методический арсенал выступает для более качественного преобразования фундаментальных основ социальной адаптации. Работа над такими аспектами, как умение концентрироваться на задаче, устойчивость внимания, гибкое переключение между операциями и грамотное распределение внутренних ресурсов, позволяет сформировать у ребенка осознанное, произвольное поведение. Погружаясь в игровое и практическое пространство, воспитанники не просто выполняют механические действия — их сознание учится «якориться» на объекте труда. В этом процессе происходит тонкая настройка зрительных и слуховых фильтров восприятия, оттачивается способность выстраивать логические цепочки действий. В конечном итоге это не только дисциплинирует психику, но и закладывает прочный фундамент самоконтроля. Регулярная практика подобных упражнений заметно повышает продуктивность как в учебе, так и в мастерской: ребенок становится менее подвержен внешним помехам, а его работа превращается из хаотичного процесса в осознанное движение к результату.

Рассмотрим, например, алгоритм «Следовать образцу». Это не

просто копирование, а настоящая школа визуальной дисциплины и памяти. Когда педагог предъявляет ребенку эталонный предмет или его наглядное изображение, он дает ему своего рода «навигационную карту». Ребенок учится соотносить свои действия с внешним ориентиром. Здесь критически важна безупречная четкость и доступность образца: он должен быть «прозрачен» для понимания, соответствовать внутреннему ритму и возможностям ученика. Такая деятельность пробуждает дремлющую наблюдательность и приучает мозг анализировать структуру целого, чтобы затем последовательно воссоздать его собственными руками.

Методика «Разделить и собрать» переносит акцент на развитие аналитического взгляда на мир. Здесь тренируется умение видеть детали внутри целого и понимать логику их соединения. Если инструктор дает вербальные указания, активизируется еще и слуховой канал восприятия, требующий предельной концентрации внимания. Процесс разбора простого изделия на запчасти с последующей «реинкарнацией» предмета учит ребенка контролировать каждый свой шаг. Это упражнение превращает познание в увлекательное исследование, где внимание к мелочам становится залогом успеха всей операции.

Особое место в коррекционном процессе занимает прием «Трудовая цепочка». Его можно назвать тренировкой «когнитивной гибкости». Педагог ставит перед ребенком сложную задачу: синхронизировать два разных типа активности. Например, удерживать ритм (хлопки с четким счетом) и одновременно совершать точные манипуляции с материалом (складывание бумаги или сортировка). Такие упражнения — это вызов для психики, требующий одновременного удержания в фокусе нескольких векторов деятельности. Именно здесь куется умение планировать свои шаги и гибко переключаться, что является жизненно важным навыком для будущей самостоятельности.

Важно понимать, что работа по «оживлению» внимания и развитию трудовой сноровки не может быть эпизодической. Она должна стать системной канвой всей жизни в образовательном пространстве. Эти методики органично вплетаются в канву индивидуальных занятий, групповых встреч и даже в привычные режимные моменты. Педагог, подобно ювелиру, должен постепенно наращивать сложность задач, увеличивать число элементов в цепочке или добавлять новые этапы работы. Только такое поступательное движение позволяет надежно закрепить навыки произвольного сосредоточения и открыть ребенку путь к более сложным формам созидательной деятельности.

В современной системе специального образования социальная адаптация детей с ментальными особенностями признана стержневым направлением. Труд в этом контексте — не просто учебный предмет, а мощнейший инструмент «социального исцеления». Через осязаемую деятельность происходит компенсация природных дефицитов и постепенная кристаллизация личности, что находит подтверждение в

многочисленных фундаментальных исследованиях дефектологической науки.

Нам известно, что дети с интеллектуальной недостаточностью часто чувствуют себя потерянными в сложном лабиринте социальных норм и человеческих взаимодействий [1]. Им требуется особый, «бережный» ключ к обучению. Социальная адаптация — это не прямолинейный рост, а сложная схема из коммуникации, мотивации и практических умений [2]. Как уже отмечалось, эти грани часто развиваются в разном темпе, что требует от педагога точечного, филигранного воздействия.

Заключение. Таким образом создание пространства, где учеба и труд пробуждают волю ребенка, невозможно без опоры на наглядность и искренний интерес [3]. Каждое задание должно быть логичным и последовательным, когда деятельность доступна и увлекательна, она побуждает к активному действию, ребенок начинает ощущать ценность собственных усилий [2]. Это рождает уверенность в своих силах — то самое качество, которое позволит ему не просто существовать, а полноценно жить в обществе [1].

Список литература

1. Инденбаум Е. Л., Коробейников И. А., Бабкина Н. В. Дети с задержкой психического развития: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейников, Н. В. Бабкина. — Москва: Просвещение, 2020. — 47 с. ISBN 978-5-09-072978-9.
2. Микляева Н. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: учебник и практикум / Н. В. Микляева. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Юрайт, 2023. — 328 с. ISBN 978-5-534-15318-7.
3. Хандина С. А., Микляева Н. В. Развитие произвольного внимания дошкольников с задержкой психического развития с помощью коммуникативно-речевых ситуаций / С. А. Хандина, Н. В. Микляева. — Москва : АРКТИ, 2021. — 88 с. ISBN 978-5-89415-493-0.

LABOR EDUCATION AS A KEY ASPECT OF SOCIAL ADAPTATION FORMATION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Rusievich A.E.

Scientific Supervisor: Kovaleva M.A.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. This article examines the psychological and pedagogical aspects of the socialization of students with intellectual disabilities (mental retardation). Special attention is given to the role of labor education as a primary means of correction and preparation of graduates for independent living. An analysis of methodological approaches and organizational forms is proposed, which facilitate the development of communication skills, self-regulated behavior, and social independence through structured labor activities.

Keywords: social adaptation, intellectual disability, labor education, corrective pedagogy, socialization, skills formation.

РОЛЬ СЕМЬИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ

Сарсакова К.В.

Научный руководитель: Савенкова Ю.Я.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

karolina.kalashnikova05@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль семьи в социализации младших школьников с ЗПР в контексте сравнительного анализа отечественного и зарубежного подходов. Делается вывод о том, что и отечественные, и зарубежные исследователи единодушно признают роль родительского фактора: семья выступает как мощнейший ресурс компенсации и адаптации, и как источник вторичных нарушений, закрепляющих социальную дезадаптацию детей с особенностями в развитии. Ключевой задачей становится помощь родителям и активизация ее собственного реабилитационного потенциала для успешной интеграции ребенка в широкий социальный мир.

Ключевые слова: социализация, семья, задержка психического развития, младшие школьники.

Введение. Институт семьи играет важную роль в социализации младших школьников. Учёные отмечают, что именно в семье ребёнок получает первый опыт отношений с окружающим миром и приобретает навыки общения, формы взаимодействия с людьми, поведения и реагирования. Семья формирует личностные черты и мотивы, руководит социальным поведением, передает ценности, веру и нормы, свойственные данной культуре. Особую роль институт семьи приобретает, когда речь заходит о детях с задержкой психического развития (ЗПР).

Младший школьный возраст для ребенка с ЗПР является особенно важным периодом не только для начала систематического обучения, но и для интенсивного формирования социальной компетентности, позволяющей интегрироваться в школьный коллектив и минимизировать риски социальной изоляции. В условиях, когда познавательные процессы, эмоционально-волевая сфера и коммуникативные возможности ребенка развиваются особым образом, семья становится не просто средой, а активным, корригирующим и компенсирующим инструментом социализации. Поэтому изучение и сравнение семейных подходов в данном контексте – насущная необходимость, продиктованная потребностями практики инклюзивного образования, дефектологии и специальной педагогики, стремящихся оказать адресную поддержку семье как ключевому ресурсу развития ребенка.

Основная часть. Следует отметить, что в научной литературе

проблематика социализации детей с ЗПР широко представлена в трудах отечественных и зарубежных ученых. Фундаментальные исследования особенностей познавательной и эмоциональной сферы данной категории детей проведены в работах Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, В. И. Лубовского, У. В. Ульенковой. Вопросы социального развития и адаптации глубоко изучены Е. С. Слепович, О. К. Агавелян, Р. Д. Тригер. Роль семьи в контексте коррекционной педагогики рассматривалась в исследованиях В. В. Ткачевой, посвященных психолого-педагогическому изучению семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии.

Как указывает Н. В. Корнеева в своем исследовании: «Семья является разновозрастной группой, в которой ребенок приобретает опыт общения и взаимодействия с людьми разных поколений, разного пола. Особенно актуален этот вопрос для проблемных семей, в которых имеются дети с задержкой психического развития. Результатом неправильно сложившихся отношений в этих семьях являются «проблемные», «трудные», «непослушные», «забитые» дети» [1, с. 63].

Социализация младшего школьника с ЗПР в семейном контексте представляет собой динамичный процесс преодоления специфических трудностей: ограниченности социального кругозора, незрелости эмоционально-волевой регуляции, слабости коммуникативной инициативы, недостаточной сформированности навыков социального восприятия и поведения в правилах. Семья, осознанно или нет, избирает определенный подход к преодолению данных трудностей, который можно классифицировать и подвергнуть сравнительному анализу.

Согласно анализу научной литературы, можно представить сравнительный анализ подходов к роли семьи в социализации младших школьников с ЗПР на основе отечественных и зарубежных исследований.

Обзор научных исследований показывает, что в отечественном подходе роль семьи в социализации детей с ЗПР рассматривается как реабилитационная структура. Созданная родителями атмосфера в семье выступает как особый коррекционно-развивающий микроклимат, способствующий целостному становлению личности ребенка. Эту точку зрения разделяет В. В. Ткачева, подчеркивая, что семья является своего рода терапевтической системой, чьи ресурсы направлены на создание оптимальной среды для роста и формирования будущего поколения. Согласно В. В. Ткачевой, отклонения в развитии личности детей с особенностями психофизического здоровья проистекают из комплексного влияния двух ключевых аспектов. С одной стороны, это врожденные предрасположенности самого ребенка, преломленные через призму его физического или ментального дефекта, что составляет биологический базис. С другой стороны, это негативные воспитательные стратегии, формирующиеся в условиях психотравмирующей обстановки, создаваемой родителями, что является социальной составляющей [2, с. 1]. При этом В. В. Ткачева предлагает, в своем исследовании, инновационную модель

организации психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, которая может использоваться в условиях дошкольных и школьных коррекционных образовательных учреждений, домов ребенка, реабилитационных центров [3, с. 27].

В контексте отечественного подхода к роли семьи в социализации детей с ЗПР, исследования коллектива ученых – Т. А. Власовой, Т. В. Егоровой, В. И. Лубовского, Н. А. Никашиной и У. В. Ульенковой показывают, что семья занимает важное место в развитии детей с особенностями в развитии. Ученые отмечают, что именно в семье ребенок получает первый опыт отношений с окружающим миром и приобретает навыки общения, формы взаимодействия с людьми, поведения и реагирования. При этом исследователи подчеркивают, что родители могут как способствовать коррекции недостатков в развитии ребенка с ЗПР, так и оказывать на него «регрессивное воздействие». Например, в семьях, воспитывающих детей с ЗПР, может наблюдаться невнимание к потребностям ребенка, резкость в обращении с ним, повышенная конфликтность во взаимоотношениях [4, с. 1].

В работах Т. А. Власовой и М. С. Певзнер семья рассматривается как «средовой фактор» в процессе социализации детей с ЗПР. Ученые отмечают, что семья играет решающую роль как в замедлении темпа психического развития, так и, наоборот, в коррекции недостатков. Например, в семье дети черпают уверенность, чувство опоры и помощи в преодолении трудностей. Кроме того, стиль воспитания, общение с близкими взрослыми влияют на личностное и интеллектуальное развитие ребенка. Родители также играют ключевую роль в создании атмосферы безопасности и принятия, что помогает ребенку чувствовать себя уверенно и спокойно [5, с. 383]. Т. А. Власова подчеркивает, что симбиотическая привязанность детей с ЗПР к матери, к родным братьям и сестрам, нежелание общаться с людьми, не пребывающими с ними в родственных отношениях, в сочетании со сниженной познавательной активностью и спецификой умственной деятельности препятствуют их социализации. Вместе с тем, ученые предлагают в работе с родителями детей с ЗПР повышать их педагогическую компетентность. Это связано с тем, что именно в семье ребенок проходит первые этапы социализации, и от взаимоотношения ребенка с родителями зависит адекватность его отношения с социальной средой. Перспективным, по мнению ученой, является использование проективных рисуночных методик в работе с детьми, где рисунок семьи демонстрирует представление ребенка о своей семье, свое место в ней и отношение к другим членам семьи.

В исследованиях У. В. Ульенковой семья рассматривается как фактор, который влияет на формирование личности ребенка с ЗПР. Ученая отмечает, что родительское отношение к детям – первый основной пример и образец взаимодействий в социуме. В случае негативного, неблагоприятного взаимодействия внутри семьи у ребенка формируются и

закрепляются неуспешные модели социально-психологических отношений в социуме. При этом У. В. Ульенкова считает, что семья, воспитывающая ребенка с ЗПР, нуждается в помощи таких специалистов как психологи, психотерапевты, педагоги. Психологическая и педагогическая компетентность самих родителей позволяет вовремя принимать эффективные решения по воспитанию, обучению, взаимодействию с детьми с ЗПР и их дальнейшей социализации [6, с. 1].

Зарубежный подход к изучению роли семьи в социализации младших школьников с ЗПР представлен, к примеру в исследованиях американских психологов К. Флейк-Хобсона, Б. Е. Робинсона и П. Скина, которые акцентируют внимание на развитии сотрудничества между родителями и детьми как ключевом факторе формирования личности и социализации ребенка. Согласно их исследованиям, именно в семье закладываются такие фундаментальные основы как ценностные ориентации, определяется стиль жизни, устремления, планы и способы их достижения.

Представители гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Т. Гордон и другие) подчеркивают, что если родитель сможет создать помогающие отношения, основанные на принятии и понимании ребенка, соответствующий психологический климат в семье, то такой ребенок будет «более самоуправляемым, социализированным и зрелым» [7, с. 59]. К. Роджерс особо подчеркивает, что принятие является наиболее эффективной терапевтической силой, способной исправить психические и физические повреждения. Эмоциональное принятие создает ту почву, на которой ребенок может реализовать свой потенциал. Такой подход помогает детям с ЗПР развивать необходимые социальные навыки, формировать адекватную самооценку и становиться более самостоятельными и зрелыми личностями.

Исследование Д. Альраххалы демонстрируют значимость иерархии для общения младших школьников с ЗПР: с родителями и другими членами семьи, со сверстниками и учителями. В работе ученого использован комплекс методов, включая изучение школьной и медицинской документации детей, их успеваемости, педагогических характеристик, семейного статуса каждого ребенка. Результаты научного исследования Д. Альраххалы показали, что и в старшем дошкольном, и в младшем школьном возрасте дети с ЗПР адекватно воспринимают свою семью. Существенные отличия в восприятии семьи отмечаются лишь у детей, живущих в школе-интернате, а не в самой семье [8, с. 27]

В целом, единое мнение российских и зарубежных исследователей заключается в том, что полноценное развитие личности ребенка с особенностями в развитии невозможно без эмоциональной близости между родителями и детьми.

Заключение. Таким образом, оба подхода признают, что семья является важным участником коррекционной работы с детьми с ЗПР, где

родители могут как способствовать коррекции недостатков в развитии ребенка, так и оказывать на него «регрессивное воздействие»: в семьях, воспитывающих детей с ЗПР, может наблюдаться невнимание к потребностям ребенка, резкость в обращении с ним, повышенная конфликтность во взаимоотношениях. То есть роль семьи может быть разной и требует учета особенностей развития каждого ребенка и взаимоотношений в семье.

В заключение, сравнительный анализ позволяет выделить ключевые акценты в отечественном и зарубежном подходах. Отечественная научная школа, опираясь на традиции дефектологии и коррекционной педагогики, склонна рассматривать семью в первую очередь как реабилитационную и коррекционно-развивающую структуру, специально организуемую среду. Зарубежный подход, в особенности в русле гуманистической психологии, чаще исходит из семьи как естественной, эмоционально-смысловой среды развития. Здесь центральными становятся категории безусловного принятия, эмпатического понимания и аутентичных, помогающих отношений. Однако оба направления сходятся в понимании семьи как главного агента первичной социализации, чье влияние является системообразующим. Семья должна рассматриваться как полноправный субъект коррекционно-развивающего процесса, обладающий уникальными знаниями о ребенке и эмоциональными ресурсами для его развития и дальнейшей социализации.

Список литературы

1. Корнеева, Н. В. Особенности стилей семейного воспитания детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста / Н. В. Корнеева // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 1. – С. 63–68.
2. Доронина, И. Н. Развитие эмоционального принятия родителями младших школьников с задержкой психического развития / И. Н. Доронина, Н. А. Мосина // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2021. – № 1 (66). – URL: <https://psy.su/feed/8933/> (дата обращения: 11.02.2026).
3. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учебное пособие / В. В. Ткачева. – Москва: АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.
4. Григорьева, Е. М. Особенности развития мышления у детей с задержкой психического развития / Е. М. Григорьева // Международный студенческий вестник. – 2017. – URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017036830> (дата обращения: 15.02.2026).
5. Гаджиева, П. К. Роль взрослых в социализации детей с задержкой психического развития / П. К. Гаджиева // Экономика и социум. – 2016. – № 1. – С. 383–389.
6. Тихомирова, Ю. О. Методические рекомендации для родителей воспитывающих детей с Задержкой психического развития «ЗПР» / Ю. О. Тихомирова // Арт-талант (сайт). – 2020. – URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/35626-metodicheskie-rekomendacii-dlya-roditeley-vospityvayuschih-detey-s-zaderghkoy-psihicheskogo-razvitiya-zpr> (дата обращения: 18.02.2026).
7. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – Москва: Прогресс, 1994. – 480 с.

8. Булатова, О. В. Родительско-детские отношения как фактор формирования познавательного интереса у младших школьников с задержкой психического развития: дисс. ... канд. психолог. наук / О. В. Булатова. – Нижний Новгород, 2007. – 175 с.

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH HINH: A COMPARATIVE ANALYSIS OF APPROACHES

Sarsakova K.V.

Scientific supervisor: Savenkova Yu.Ya.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article examines the role of the family in the socialization of primary school students with mental retardation in the context of a comparative analysis of domestic and foreign approaches. It is concluded that both domestic and foreign researchers unanimously recognize the ambivalent role of the parental factor: the family acts as a powerful resource for compensation and adaptation, as well as a source of secondary disorders that reinforce the social maladjustment of children with developmental disabilities. The key task is to help parents, provide assistance, and activate their own rehabilitation potential for the successful integration of children into the wider social world.

Keywords: socialization, family, mental retardation, primary school students.

УДК 376.2

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

Сарсакова К.В.

Научный руководитель: Савенкова Ю.Я.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

karolina.kalshnikova05@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития. Интеграция институтов школы и семьи формирует целостную систему поддержки, где коммуникативные навыки детей данной категории развиваются гармонично, что способствует их успешной социализации, повышая адаптивность в изменяющемся обществ. Конкретизируются некоторые направления совместной деятельности школы и семьи, которые способствуют формированию коммуникации у младших школьников с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, коммуникативные навыки, семья, школа, младшие школьники.

Введение. В настоящее время общество быстро развивается, и школа претерпевает значительные трансформации, выдвигая строгие требования к коммуникативным навыкам учеников. Это подразумевает способность

обучающихся грамотно структурировать свои выражения в устной и письменной форме, подкреплять их доводами, а также выстраивать взаимодействия с учителями и сверстниками в учебной среде. Данная проблема особенно заметна среди младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Задержка психического развития характеризуется замедленным темпом формирования высших психических функций, включая речь, мышление и социальные взаимодействия. По данным исследований (работ Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и современных нейропсихологов), дети с ЗПР часто демонстрируют бедный словарный запас, нарушения грамматики, трудности в поддержании диалога и невербальной коммуникации. Без целенаправленного вмешательства эти проблемы усугубляются, приводя к изоляции и снижению самооценки. В решении этой задачи может помочь взаимодействие институтов школы и семьи – их интеграция в единое поле деятельности по формированию коммуникативной компетентности детей с ЗПР. Родители, первыми способствуют социализации, обладают уникальной возможностью наблюдать за ребенком в естественной среде и корректировать его поведенческие паттерны на ранних этапах.

Основная часть. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития в контексте интеграции школы и семьи направлено на развитие умений, необходимых для успешной социализации и учебной деятельности. Это важно, так как отсутствие элементарных коммуникативных навыков затрудняет общение ребёнка с одноклассниками и педагогами, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения.

Коммуникативные навыки – это не только умение выражать свои мысли и понимать других, но и основа для социальной адаптации, эмоционального развития и успешной учебы. М. И. Лисина в психолого-педагогической литературе определяла коммуникативные навыки как способность ребенка использовать средства общения в условиях решения коммуникативных задач на основе приобретенных знаний и умений. М. И. Лисина считала, что общение для ребенка – это «активные действия», с помощью которых он стремится передать другим и получить от них определённую информацию, удовлетворить свои материальные и духовные потребности, установить с окружающими людьми необходимые эмоционально окрашенные отношения и согласовывать свои действия с окружающими [1, с. 29]. В свою очередь, А. В. Мудрик понимает под коммуникативными навыками, единство личностных качеств ребенка, которые необходимы ему для организации процесса взаимодействия в конкретной социальной среде. Эти качества проявляются в осознанных коммуникативных действиях и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника [2, с. 1]. Л. Я. Лозован отмечает, что коммуникативные навыки – это индивидуально-психологические свойства

личности, которые обеспечивают ей условия для развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъект-субъектных отношений [3, с. 11].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно выявить, что не существует единого мнения на раскрытие определения коммуникативные навыки. Исследователи рассматривают его как совокупность индивидуальных качеств личности, необходимых для восприятия и передачи информации, взаимодействия с другими людьми. При этом исследователи считают, что коммуникативные навыки имеют определенные компоненты, взаимосвязанные между собой, и работают в комплексе, что позволяет развивать и совершенствовать общение между субъектами.

У младших школьников с ЗПР, как правило, возникают следующие проблемы коммуникативного свойства:

- снижена потребность в общении, доминирует прагматическая направленность общения с взрослым;
- отмечается недостаточный уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения с окружающими;
- нарушена связность и логика высказывания, последовательность изложения, нечеткая формулировка мысли, искажение фактического содержания высказывания [4, с. 1];
- в деятельности младших школьников с ЗПР преобладает игровая мотивация, которая препятствует возникновению разносторонних контактов с взрослым;
- младшие школьники не могут самостоятельно выработать коммуникативные умения на уровне, достаточном для успешного социального контакта.

В соответствии с требованиями нового ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ коррекционная работа с детьми с ЗПР должна быть направлена на оказание им помощи в устранении недостатков в речевом и психофизическом недоразвитии, освоении школьной программы и их интеграции в образовательной организации с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей [5].

«Многие авторы исследовали данную проблему особенностей развития коммуникативных способностей детей с ЗПР, которые наблюдаются в младшем школьном возрасте при поступлении ребенка в школу. С. В. Зорина, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова широко рассматривают в своих исследованиях симптоматику и механизмы речевых нарушений у детей с ЗПР. Они делают акцент на том, что у большинства детей с задержкой психического развития имеются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, устной и письменной речи, неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи» [6, с. 455]. В своем труде Л. И. Переслени выделил

наиболее распространенные причины проблем коммуникативного характера: у детей с ЗПР наблюдается бедный словарный запас, что мешает им быть активными участниками общения, в связи с этим таким детям не только сложно выразить свою мысль, но трудно понять своего собеседника, что влечет за собой слабо сформированные и поверхностные коммуникативные связи [7, с. 148].

В силу низкого уровня развития коммуникативной сферы, обучающимся с задержкой психического развития не свойственно включаться в игровую деятельность со сверстниками, чаще всего они являются сторонними наблюдателями в процессе игры или предпочитают игры в одиночестве. Несмотря на то, что взрослый является организующим звеном игры и всячески взаимодействует с детьми, иницилируя их заинтересованность процессом, дети с ЗПР не вовлекаются в процесс игры и не проявляют интерес к ней. У них слабо развито ролевое поведение, так как оно требует определенного уровня развития коммуникативной сферы и социализации [8, с. 478].

ЗПР как форма атипичного развития проявляется в несоответствии психического возраста хронологическому, что особенно заметно в речевой сфере. Согласно классификации А. В. Зайцевой, коммуникативные нарушения у таких детей делятся на экспрессивные (трудности выражения), импрессивные (понимание речи) и прагматические (использование языка в социуме) [9, с. 59]. Теория зоны ближайшего развития Л. С. Выготского подчеркивает, что с помощью взрослого ребенок может преодолевать эти барьеры, что идеально вписывается в модель школьно-семейного партнерства. Л. С. Выготский отмечает, что роль семьи, с гармоничными отношениями между родителями и детьми, благоприятствует увеличению сферы общения ребенка и способствует развитию коммуникативной деятельности учащихся с ЗПР. Наоборот, неполная семья, конфликтные, асоциальные семейные отношения – замедляют нормальное развитие личности ребенка [8, с. 478].

В свете вышеизложенного, эффективное формирование коммуникативных навыков у младших школьников с ЗПР требует комплексного подхода, системно объединяющего усилия педагогов и родителей. Ключевым принципом такой интеграции является согласованность целей, методов и коммуникативных сред. Школа обеспечивает структурированную, развивающую среду с использованием специальных педагогических технологий: сюжетно-ролевых игр, методов драматизации, групповых проектов и коммуникативных тренингов, направленных на обогащение словаря, отработку грамматических конструкций и правил ведения диалога.

Семья, в свою очередь, закрепляет и обобщает эти умения в ситуациях бытового и эмоционально насыщенного общения, создавая безопасную атмосферу для речевой практики. Важно, чтобы родители, получив от специалистов рекомендации, сознательно моделировали

коммуникативные ситуации – от совместного составления рассказа о прошедшем дне до обсуждения планов на выходные, тем самым стимулируя связную речь и логику высказывания.

Конкретными направлениями совместной деятельности школы и семьи являются, во-первых, единая диагностика и мониторинг. Педагоги-дефектологи, логопеды и психологи проводят первичное обследование ребенка, выявляя специфику нарушений, а затем вовлекают родителей в процесс наблюдения за динамикой, обучая их фиксировать успехи и трудности в специальных дневниках или чек-листах. Во-вторых, это проведение адаптированных совместных мероприятий: тематических праздников, мастер-классов, проектов, где дети взаимодействуют не только со сверстниками, но и с родителями, выполняя общие коммуникативные задачи. Это совместное выполнение родителей и детей заданий дома, и помощь педагога в подготовке к урокам. Существенную роль в развитии коммуникативной деятельности учащихся с ЗПР играет социальная практика, приобретаемая в семье – полная семья с гармоничными отношениями между родителями и детьми благоприятствует увеличению сферы общения ребенка [10, с. 1]. Все это позволяет ребенку с ЗПР переносить навыки из учебного контекста в естественный социальный контекст, а родителям – увидеть модели эффективного педагогического взаимодействия.

Целенаправленное и системное партнерство школы и семьи создает ту самую обогащенную и поддерживающую коммуникативную среду, которая необходима для преодоления дефицитов в развитии речи и социального взаимодействия у младших школьников с ЗПР. Синхронизация усилий позволяет не просто тренировать отдельные речевые операции, а формировать целостную коммуникативную компетентность как основу для успешной учебной деятельности, построения конструктивных отношений со сверстниками и взрослыми, и, в конечном итоге, для успешной социализации ребенка в обществе. Интеграция институтов воспитания превращает развитие коммуникативных навыков из узкопрофессиональной коррекционной задачи в естественную, непрерывную линию развития ребенка, поддержанную в двух ключевых для него мирах – школьном и домашнем. Интеграция школы и семьи выступает мощным инструментом коррекции, позволяя преодолеть разрыв между учебным процессом и повседневной жизнью ребенка.

Заключение. Таким образом, формирование коммуникативных навыков у младших школьников с ЗПР в контексте интеграции школы и семьи – это важный процесс, где каждый участник играет равнозначную роль. Эффективное взаимодействие школы и семьи формирует целостную систему поддержки, где коммуникативные навыки развиваются гармонично. Такой акцент на развитии коммуникации не только корректирует дефициты, но и открывает ребенку мир полноценных

отношений.

Список литературы

1. Лисина, М. И. Развитие общения ребенка со взрослым и сверстниками / В кн.: «Формирование личности ребенка в общении» (ред. А.Г. Рузская). / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 308 с.
2. Воронова, Е. С. Представление о коммуникативных навыках в психолого-педагогической литературе / Е. С. Воронова // Арт-талант (сайт). – 2020. – URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/26218-predstavlenie-o-kommunikativnyh-navyках-v-psihologo-pedagogicheskoy-literature> (дата обращения: 17.02.2026).
3. Лозован, Л. Я. Формирование коммуникативных умений у младших школьников / Л. Я. Лозован. – Москва, 2010. – 41 с.
4. Серебрякова, У. В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с ЗПР / У. В. Серебрякова // Образовательная социальная сеть (сайт) – 2018. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/korrektcionnaya-pedagogika/library/> (дата обращения: 19.02.2026).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598) // СПС Гарант (сайт). – URL: <https://base.garant.ru/> (дата обращения: 19.02.2026).
6. Ананьева, М. Е. Особенности развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / М. Е. Ананьева // Теория и практика современной науки. – 2020. – № 1. – С. 455–459.
7. Переслени, Л. И. Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики / Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова // Вопросы психологии. – 2011. – С. 148–155.
8. Абасова, Д. Г. Коммуникативная сфера младших школьников с задержкой психического развития / Д. Г. Абасова // Молодой ученый. – 2023. – № 21. – С. 478–480.
9. Зайцева А. В. Коррекционная педагогика / А. В. Зайцева. – СПб.: Питер, 2019. – 307 с.
10. Минкина, Л. С. Особенности коммуникативных умений и навыков младших школьников с зпр / Л. С. Минкина // Образовательная социальная сеть (сайт) – 2017. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/> (дата обращения: 19.02.2026).

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH ASD IN THE CONTEXT OF SCHOOL AND FAMILY INTEGRATION

Sarsakova K.V.

Scientific supervisor: Savenkova Yu.Ya.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article discusses the current problem of the formation of communication skills in younger schoolchildren with mental retardation. The author of the article comes to the conclusion that the integration of school and family institutions forms an integral support system, where the communication skills of children in this category develop harmoniously, which contributes to their successful socialization, increasing adaptability in a changing society. Some areas of joint school and family activities that contribute to the formation of communication among younger students with ASD are specified.

Keywords: mental retardation, communication skills, family, school, primary school students.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКИМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Старчик А.О.

Научный руководитель: Слота Н.В., канд. пед. наук
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»
г. Донецк, ДНР, Российская Федерация
anastasiastarchik718@gmail.com

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей речевого развития учащихся младших классов с легкой интеллектуальной недостаточностью. Автором теоретически обосновывается системный характер речевых нарушений при данном типе дизонтогенеза, затрагивающий все компоненты языковой системы – от сенсомоторного до семантического уровней. В работе раскрывается процедура диагностического обследования, основанная на адаптированной методике Г. В. Чиркиной и Т. А. Фотековой, которая включает четыре ключевых блока: фонетико–фонематическую сторону, лексический строй, грамматическое оформление высказывания и связную речь. *Ключевые слова:* логопедия, младшие школьники, интеллектуальные нарушения, системное недоразвитие речи, коррекция.

Введение. Речевое развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями представляет собой одну из наиболее сложных и многоаспектных проблем современной коррекционной педагогики. В соответствии с классификацией МКБ–10, легкая умственная отсталость (F70) этиологически обусловлена диффузным органическим поражением коры головного мозга, что детерминирует специфику формирования высших психических функций, среди которых речь занимает центральное место.

Актуальность исследования обусловлена тем, что без своевременной диагностики и коррекции речевых дефектов невозможна полноценная социальная адаптация и успешная учебная деятельность младших школьников в условиях специальных (коррекционных) школ. Целью данной работы является выявление исходного уровня речевого развития младших школьников с легкими интеллектуальными нарушениями для последующего проектирования коррекционного маршрута.

Основная часть. Согласно концепции Л. С. Выготского о первичных и вторичных дефектах, нарушение речи при интеллектуальной недостаточности носит характер системного недоразвития (СНР) [2]. Оно не является изолированным дефектом, а выступает как следствие иерархической незрелости когнитивных структур. Динамика речевого онтогенеза у данной категории детей характеризуется глубоким

своеобразием.

Становление речевой системы происходит на фоне дефицитарности довербальных форм коммуникации. Сроки появления первых слов и фраз значительно сдвинуты (до 3–5 лет), а сензитивный период речевого развития протекает в условиях сниженной познавательной активности. Отсутствие «речевого самообучения», характерного для нормального онтогенеза, приводит к тому, что речевые навыки формируются только в условиях целенаправленного педагогического воздействия.

Нарушения звукопроизношения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями носят стойкий, полиморфный характер. Системное недоразвитие речи легкой степени при умственной отсталости, стертая форма псевдобульбарной дизартрии (парасигматизм свистящих звуков и шипящих звуков, велярный ротацизм). Артикуляционная моторика характеризуется слабой дифференцированностью и быстрой истощаемостью движений. Однако ведущим фактором здесь выступает нарушение фонематического восприятия и анализа: ребенок не только неверно воспроизводит звуки, но и не дифференцирует их на слух, что создает значительные препятствия для овладения грамотой [1].

Словарный запас обучающихся с легкими интеллектуальными нарушениями характеризуется качественным своеобразием: выраженным преобладанием пассивного словаря над активным и резким ограничением абстрактной лексики. В структуре лексического значения слова доминирует предметная отнесенность при недоразвитии понятийного аспекта. Это проявляется в трудностях обобщения, синонимии и антонимии, а также в диффузности семантических полей (смешение слов по парадигматическим признакам).

Грамматический строй речи при этом формируется фрагментарно. Наблюдаются стойкие нарушения морфологической системы языка (ошибки в словоизменении и словообразовании) и синтаксиса. Трудности усвоения грамматических закономерностей обусловлены невозможностью спонтанного выделения языковых морфем и понимания логико-грамматических конструкций, отражающих пространственно-временные и причинно-следственные связи [5].

Наиболее ярко системный характер речевого нарушения проявляется в связной речи. У младших школьников с умственной отсталостью нарушен этап внутреннего программирования высказывания [4]. Ребенок испытывает трудности при переходе от замысла к развернутой вербализации. Монологическая речь характеризуется фрагментарностью, нарушением логической последовательности и предикативности, соскальзыванием на побочные ассоциации и зависимостью от ситуативного контекста.

Речевой дефект при легких интеллектуальных нарушениях охватывает все уровни языковой системы – от сенсомоторного до семантического. Это требует не парциальной коррекции отдельных звуков,

а комплексного системного подхода, направленного на интеграцию речевой деятельности с познавательными процессами и социально-коммуникативной практикой обучающихся.

Признание системного характера речевого недоразвития обуславливает необходимость применения такого диагностического инструментария, который позволил бы объективно оценить состояние каждого из звеньев языковой цепи в их взаимосвязи. В этой связи, для реализации задач эмпирического этапа исследования был использован адаптированный вариант методики Т. А. Фотековой [6] и Г. В. Чиркиной [7]. Адаптация заключалась в упрощении речевых инструкций, увеличении количества наглядного материала и введении дополнительных обучающих этапов внутри заданий. Данный диагностический комплекс удобен тем, что сочетает в себе научную точность и возможность гибко адаптировать сложность заданий под уровень понимания обследуемых школьников.

Весь процесс обследования был организован с учетом психофизических особенностей обучающихся: быстрой истощаемости, лабильности внимания и необходимости постоянного эмоционального подкрепления.

Исследование включало четыре блока:

1. Исследование фонетико-фонематической стороны речи было направлено на выявление артикуляционных и перцептивных возможностей детей. На этапе оценки звукопроизношения анализировалось качество воспроизведения фонем в различных позиционных условиях: изолированно, в составе слогов, а также в начале, середине и конце слова при назывании предметных картинок [7]. Внимание уделялось состоянию фонематического восприятия, которое проверялось через способность ребенка выделять заданный звук из ряда других фонем, слогов и слов, сигнализируя об обнаружении (например, хлопком). Завершающим этапом данного блока стало изучение слоговой структуры слова, где испытуемым предлагалось воспроизвести за экспериментатором лексемы со сложной ритмической организацией и стечением согласных, такие как «строительство» или «сковорода», что позволяло зафиксировать наличие элизий, перестановок или упрощений.

2. Изучение лексического строя речи предполагало оценку объема и качества активного словаря, а также способности к актуализации семантических связей. Номинативная функция речи проверялась в ходе называния объектов быта и предметов, связанных с профессиональной деятельностью человека [6]. Для выявления уровня сформированности операций обобщения и классификации применялись пробы на объединение группы предметов под родовое понятие. Атрибутивный словарь исследовался через описание качественных характеристик конкретного объекта, например мяча, при этом фиксировалась способность ребенка самостоятельно выделять признаки формы, цвета и размера. В случаях выраженных затруднений использовались альтернативные

вопросы, выступающие в качестве направляющей помощи, что позволяло определить потенциальные возможности ребенка в оперировании признаковыми понятиями.

3. Диагностика грамматического строя речи была ориентирована на выявление уровня владения морфологическими нормами и синтаксическими конструкциями. В рамках исследования процессов словоизменения использовалась классическая проба на преобразование существительных единственного числа во множественное, позволяющая вскрыть типичные аграмматизмы в падежных окончаниях [6]. Словообразовательные навыки оценивались через задания по созданию уменьшительно-ласкательных форм и относительных прилагательных, характеризующих материал изделия. Отдельным направлением исследования выступал анализ понимания и употребления предложно-падежных конструкций. С помощью моделирования игровых ситуаций с игрушкой оценивалось умение ребенка вербализовать пространственные отношения, выраженные простыми и сложными предлогами, что является маркером развития логико-грамматического мышления.

4. Наиболее сложный этап диагностики был связан с исследованием связной речи, выступающей интегративным показателем речевого развития. Методика включала задание по составлению рассказа на основе серии сюжетных картинок, объединенных единой логической линией [7]. Процедура требовала от ребенка предварительного установления последовательности событий и их последующего оречевления. При затруднениях на этапе вхождения в задание экспериментатором предлагалась опорная фраза, задающая вектор повествования. Оценка речевой продукции проводилась по критериям смысловой адекватности, программирования текста, синтаксической сложности используемых предложений, а также степени самостоятельности выполнения задания. Такой подход позволил выявить специфические дефекты внутреннего программирования и связности высказывания, характерные для системного недоразвития речи при интеллектуальной недостаточности.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил выделить специфические особенности каждой стороны речи у обследуемых школьников.

1. Фонетико-фонематическая сторона. У 80% испытуемых наблюдаются множественные нарушения звукопроизношения (полиморфная дислалия, элементы дизартрии). Наиболее часто встречаются замены и смешения свистящих, шипящих и сонорных звуков. Фонематический слух развит недостаточно: дети испытывают трудности в дифференциации оппозиционных звуков и в простейших формах звукового анализа (выделение первого звука в слове).

2. Лексический строй речи. Словарный запас обучающихся характеризуется бедностью и диффузностью. В речи преобладают существительные и глаголы, обозначающие бытовые действия.

Практически отсутствуют прилагательные, обозначающие абстрактные признаки (материал, качества характера). Характерной особенностью является неточное употребление слов: замена родовых понятий видовыми («дерево» вместо «береза») или использование одного слова для обозначения группы предметов (смешение понятий «чашка», «стакан», «кружка»).

3. Грамматический строй речи. Наибольшее количество ошибок выявлено в блоке словоизменения и словообразования. Типичные аграмматизмы: ошибки в согласовании существительных с числительными («пять карандашов», «два окны»); трудности в употреблении предложно-падежных конструкций (пропуск или замена предлогов «из–за», «под», «над»); неспособность образовывать относительные прилагательные («варенье из вишни» – «вишневое» вызывает затруднение у 75% детей).

4. Связная речь. Данный компонент оказался наиболее нарушенным. При составлении рассказа по серии картинок дети ограничиваются перечислением отдельных объектов или действий, не устанавливая причинно-следственных связей. Речь фрагментарна, наблюдаются частые паузы, повторы слов (эмболы). Самостоятельный пересказ текста доступен только при стимулирующей помощи педагога и наводящих вопросах.

При проведении диагностики детей с легкими интеллектуальными нарушениями необходимо соблюдать специфические условия, без которых результаты могут быть недостоверными [3]:

1. Принцип «дробности» обследования: в силу быстрой утомляемости и истощаемости внимания детей с умственной отсталостью, диагностика не проводится за один раз. Весь комплекс разбивается на 3–4 занятия по 15–20 минут. Это позволяет избежать отказов от деятельности.

2. Использование «стимулирующей» помощи: в отличие от нормы, где подсказка считается ошибкой, в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями важно зафиксировать зону ближайшего развития. Если ребенок молчит, исследователь применяет виды помощи:

1) стимулирующая: «Правильно, молодец, продолжай»;

2) направляющая: «Посмотри внимательно на картинку, что делает мальчик?»;

3) обучающая: «Посмотри, это дерево – береза, а это – дуб. Как мы назовем их вместе?».

3. Наглядность: абстрактные инструкции (например, «образуй прилагательное от слова дерево») не работают. Нужно обязательно показать деревянный брусок или картинку предмета из дерева. Весь речевой материал должен быть подкреплён ярким, реалистичным (не стилизованным) визуальным рядом.

4. Эмоциональный контакт: перед началом исследования обязателен адаптационный период (5–10 минут игры), так как дети с интеллектуальной недостаточностью часто проявляют негативизм или страх перед новым взрослым и ситуацией «экзамена».

На основе полученных баллов были выделены три уровня речевого развития в данной группе:

1. Достаточный (для данной нозологии) уровень (15%): речь относительно понятна, аграмматизмы встречаются редко, ребенок способен составить простой связный текст.

2. Средний уровень (35%): выраженные нарушения звукопроизношения, бедный словарь, множественные ошибки в падежных окончаниях, связная речь требует постоянной помощи.

3. Низкий уровень (50%): системное недоразвитие речи тяжелой степени. Речевая продукция минимальна, понимание обращенной речи ограничено бытовым контекстом.

Заключение. Результаты проведенного исследования подтверждают, что речевые нарушения у младших школьников с легкими интеллектуальными нарушениями носят стойкий, системный характер и затрагивают все уровни языковой системы.

Выявленные особенности (бедность словаря, стойкие аграмматизмы, нарушение логико-смыслового компонента связной речи) указывают на необходимость не только коррекции отдельных звуков, но и проведения глубокой работы по развитию семантической стороны речи. Основным акцент в коррекционной работе должен быть сделан на расширение пассивного и активного словаря, формирование навыков словообразования и развитие умения строить связное высказывание, что является фундаментом для дальнейшей социализации обучающихся.

Список литературы

1. Баряева, Л. Б. Логопедическая работа с детьми с интеллектуальными нарушениями: современные подходы / Л. Б. Баряева // Коррекционная педагогика. – 2024. – № 3. – С. 12–21.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 332 с.
3. Екжанова, Е. А. Логопедическая диагностика детей с нарушениями интеллектуального развития / Е. А. Екжанова // Дефектология. – 2026. – № 1. – С. 25–33.
4. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
5. Савельичева, Т. В. Особенности речевого развития младших школьников с интеллектуальной недостаточностью (средствами ИКТ) / Т. В. Савельичева, Л. В. Заверткина // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 4. – С. 123 – 134.
6. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 192 с.
7. Чиркина, Г. В. Логопедическая диагностика: теоретические основы и практические приемы / Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 2025. – 256 с.

AN EMPIRICAL STUDY OF SPEECH DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Starchik A.O.

**Scientific supervisor: Slota N.V., PhD, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation**

Annotation. This article presents the results of an empirical study of the speech development characteristics of primary school students with mild intellectual disabilities. The author theoretically substantiates the systemic nature of speech impairments in this type of dysontogenesis, affecting all components of the language system—from the sensorimotor to the semantic levels. This paper describes a diagnostic assessment procedure based on an adapted methodology by G. V. Chirkina and T. A. Fotekova, which includes four key components: phonetic-phonemic analysis, lexical structure, grammatical structure of the utterance, and coherent speech.

Keywords: speech therapy, primary school children, intellectual disabilities, systemic speech underdevelopment, coherent speech, intervention.

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАС

Сумкина В.А.

Научный руководитель: Лондаренко С.Ю.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

sumkinaviktoria50@mail.ru

Аннотация. В статье представлены итоги констатирующего этапа исследования, направленного на оценку коммуникативной сферы старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Описан диагностический комплекс из четырех методик, позволяющий изучить мотивационные, операциональные и эмоциональные компоненты общения. На основе количественного и качественного анализа выявлен системный дефицит коммуникативных функций у большинства детей: низкая мотивация к взаимодействию, трудности распознавания эмоций, несформированность диалогических навыков. Полученные результаты обосновывают необходимость целенаправленной коррекционной работы и определяют направления педагогического воздействия.

Ключевые слова: диагностика, дошкольники, коммуникативные функции, коррекционная работа, РАС.

Введение. Вопросы социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, и, в частности с расстройствами аутистического спектра, занимают важное место в современной педагогической науке и практике. Одним из наиболее значимых барьеров, препятствующих успешной социализации данной категории детей, выступает недостаточная сформированность коммуникативной сферы. Трудности в установлении контакта, понимании обращенной речи, использовании вербальных и

невербальных средств общения существенно ограничивают возможности взаимодействия ребенка с окружающими [1]. Именно от того, насколько успешно будут преодолены эти трудности, во многом зависит дальнейшая траектория развития ребенка, его способность к обучению и качество жизни. В связи с этим диагностика уровня развития коммуникативных функций приобретает первостепенное значение, позволяя не только зафиксировать имеющиеся нарушения, но и определить направления коррекционного воздействия. Цель данной работы заключается в представлении и анализе результатов экспериментального изучения коммуникативной сферы старших дошкольников с РАС, а также в обосновании значимости полученных данных для построения системы коррекционно-педагогической помощи.

Основная часть. Эмпирическая часть работы выполнялась на базе Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 168 компенсирующего вида городского округа Макеевка». В диагностическом обследовании участвовали 20 воспитанников в возрасте от 5 до 6 лет, имеющих подтвержденный диагноз «расстройство аутистического спектра» (F84.0). Для обеспечения объективности и возможности последующего сопоставления данных все участники были разделены на две равные по численности группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ), по 10 человек в каждой. Группы были сопоставимы по основным параметрам (возраст, пол, клиническая картина).

При проведении диагностических процедур учитывались специфические особенности детей с РАС. На начальном этапе проводилось наблюдение за поведением детей в естественной обстановке. Важным условием являлось создание доверительной атмосферы и установление положительного эмоционального контакта с каждым ребенком. Рабочее пространство организовывалось таким образом, чтобы минимизировать количество отвлекающих стимулов. Особое внимание уделялось сенсорному комфорту: исключались резкие звуки и запахи, использовалось мягкое освещение. Стимульный материал подбирался с учетом особенностей восприятия детей с РАС, отличался четкостью и лаконичностью.

Для получения разносторонней информации о состоянии коммуникативной сферы был применен комплекс из четырех диагностических методик.

Методика «Картинки» (авторы Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина) использовалась с целью определения уровня коммуникативной компетентности и способности ребенка ориентироваться в социальных ситуациях [5]. Стимульный материал представлял собой изображения различных конфликтных эпизодов из жизни детей.

Методика «Игровая комната» (автор О.М. Дьяченко) была направлена на изучение особенностей общения дошкольников в процессе игровой деятельности, оценку их инициативности и способности к

взаимодействию.

Методика «Эмоциональные лица» (автор Н.Я. Семаго) позволяла оценить, насколько точно дети могут распознавать эмоциональные состояния других людей по выражению лица, а также насколько богат их «эмоциональный словарь» [3].

Методика оценки эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы (автор В.В. Ткачева) представляла собой экспертную анкету для педагогов, с помощью которой оценивались особенности поведения ребенка, его взаимодействие со взрослыми и сверстниками в условиях детского сада [4].

Анализ данных, полученных по методике «Картинки», выявил, что у большинства обследованных детей отмечаются сложности в понимании изображенных социальных ситуаций и выборе адекватного способа реагирования. В экспериментальной группе низкие показатели зафиксированы у 4 детей (40%), средние – у 5 (50%), и только у одного ребенка (10%) результат соответствовал высокому уровню. В контрольной группе наблюдалось аналогичное распределение: 40% (4 ребенка) с низким уровнем, 50% (5 детей) со средним и 10% (1 ребенок) с высоким. Характерными для детей с низкими результатами были ответы, демонстрирующие либо уход от решения проблемы («убегу», «не знаю»), либо агрессивные тенденции («побью», «прогоню»), что говорит о недостаточном понимании социального контекста и несформированности конструктивных стратегий поведения.

Исследование игровой деятельности с помощью методики «Игровая комната» показало, что у половины детей экспериментальной группы (50%) и у 60% детей контрольной группы игра носит преимущественно манипулятивный или стереотипный характер. Дети затруднялись в выборе партнеров по игре, не могли предложить развернутый сюжет, распределить роли. При возникновении воображаемой конфликтной ситуации многие из них либо не находили выхода, либо демонстрировали деструктивные реакции [2]. Лишь 10% детей в каждой группе смогли проявить инициативу, предложить интересный игровой замысел и попытаться договориться с партнерами.

Наиболее сложной для детей оказалась задача по распознаванию эмоций (методика «Эмоциональные лица») [3]. Низкие результаты по этому параметру показали 50% детей ЭГ и 60% детей КГ. Дети часто путали близкие по выражению эмоции (например, страх и удивление), фиксировали внимание на несущественных деталях, а не на выражении лица. Только небольшая часть детей (по 10% в каждой группе) смогла не только верно определить большинство эмоций, но и объяснить их причину. Выявленные трудности свидетельствуют о сужении эмоционального опыта и недостаточном развитии эмпатии, что является серьезным препятствием для полноценного общения [1; 2].

Данные, полученные при анкетировании педагогов по методике В.В.

Ткачевой [4], подтвердили результаты предыдущих диагностических срезов. Специалисты отметили, что у подавляющего большинства детей (90% в обеих группах) наблюдаются такие особенности, как низкая заинтересованность в контактах с окружающими, сложности в понимании и выполнении инструкций, неумение организовывать совместную деятельность и неадекватность эмоциональных проявлений. Интегральные показатели по данной методике составили в среднем 14,5 балла для ЭГ и 13,9 балла для КГ при максимально возможных 27 баллах, что соответствует преимущественно низкому и среднему уровням развития.

Для наглядности обобщенные результаты по всем использованным методикам сведены в таблицу 1.

Таблица 1.

Сводные данные диагностики коммуникативных функций у старших дошкольников с РАС (констатирующий этап)

Методика	Показатель	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
«Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина)	Средний балл (max 20)	11,2	10,8
«Игровая комната» (О.М. Дьяченко)	Преобладающий уровень	Средне-низкий	Низкий
«Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго)	Преобладающий уровень	Средне-низкий	Низкий
Методика В.В. Ткачевой	Средний балл (max 27)	14,5	13,9

Как видно из таблицы, значимых различий между показателями экспериментальной и контрольной групп не обнаружено, что позволяет считать их исходно равными. При этом интегративные показатели находятся преимущественно в диапазоне низких и средних значений, что указывает на недостаточную сформированность коммуникативной сферы у большинства детей, принявших участие в исследовании.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что для старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра характерен системный характер нарушений коммуникации. Эти нарушения затрагивают ключевые компоненты общения:

- мотивационный, проявляющийся в отсутствии или слабой выраженности потребности в общении, использовании контактов лишь для удовлетворения собственных нужд;
- операциональный, выражающийся в бедности репертуара коммуникативных средств, склонности к стереотипиям и эхолалиям;
- эмоциональный, связанный с трудностями в идентификации и вербализации эмоций, как своих, так и чужих.

Выявленные закономерности находят подтверждение в работах ведущих специалистов в области изучения аутизма. В частности, О.С.

Никольская и Е.Р. Баенская подчеркивают, что при РАС страдает сама мотивационная основа общения, а имеющиеся коммуникативные навыки часто носят шаблонный характер и с трудом переносятся в новые ситуации [1, 2].

Особую значимость полученные результаты имеют для планирования коррекционной работы. Диагностические данные выступают не просто констатацией имеющихся трудностей, а выполняют прогностическую функцию. Они позволяют определить для каждого ребенка «зону ближайшего развития» в сфере общения и подобрать те педагогические технологии, которые будут наиболее эффективны для формирования конкретных, недостаточно развитых компонентов коммуникации [1; 5].

Заключение. Подводя итог, можно с уверенностью говорить о том, что результаты констатирующего этапа исследования подтверждают необходимость проведения систематической и целенаправленной коррекционно-педагогической работы, ориентированной на развитие коммуникативной сферы старших дошкольников с РАС. Выявленные в ходе диагностики особенности (преобладание низкого и среднего уровня развития коммуникативных функций у 90% детей) служат объективным обоснованием для разработки специализированной коррекционной программы [3; 4]. Полученные данные определяют основные мишени педагогического воздействия: формирование мотивации к общению, развитие навыков распознавания эмоций, обучение конструктивным способам взаимодействия в игре и диалоге.

Список литературы

1. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2019. – 288 с.
2. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е.Р. Баенская. – М.: Теревинф, 2020. – 112 с.
3. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2021. – 384с.
4. Ткачева, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. – М.: Национальный книжный центр, 2018. – 160с.
5. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Владос, 2020. – 158 с.

DIAGNOSTICS OF THE COMMUNICATIVE SPHERE OF PRESCHOOLERS WITH ASD AS A BASIS FOR CORRECTIONAL WORK

Sumkina V.A.

Scientific supervisor: Londarenko S.Y.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article presents the results of the ascertaining stage of the study aimed at assessing the communicative sphere of older preschoolers with autism spectrum disorders. A diagnostic complex of four methods is described, allowing to study motivational, operational

and emotional components of communication. Based on quantitative and qualitative analysis, a systemic deficit of communicative functions in the majority of children was revealed: low motivation to interact, difficulty in recognizing emotions, lack of dialogic skills. The obtained results substantiate the need for targeted correctional work and determine the directions of pedagogical intervention.

Keywords: ASD, communicative functions, correctional work, diagnostics, preschoolers.

УДК 376.37

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОТОРНОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Таточко К.Е.

Научный руководитель: Орехова Л.Н.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

tatochkoksusha@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема коррекции и развития моторного праксиса у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Автор анализирует специфику двигательных нарушений у данной категории детей и обосновывает эффективность использования подвижных игр как основного инструмента коррекционного воздействия. В работе представлены теоретические основы изучения праксиса, описаны особенности моторики при ЗПР, а также предложена структура игровых занятий. Особое внимание уделяется практическим аспектам организации игровой деятельности.

Ключевые слова: моторный праксис, задержка психического развития, дошкольники, подвижные игры, коррекционная педагогика, двигательная активность.

Введение. Проблема развития психомоторной сферы у детей с задержкой психического развития (ЗПР) является одной из наиболее актуальных в современной коррекционной педагогике и специальной психологии. Моторный праксис, представляющий собой способность к выполнению последовательных целенаправленных движений, выступает фундаментом для формирования высших психических функций, развития речи и навыков самообслуживания.

Изучение проблемы моторного развития детей с ЗПР имеет глубокие корни в отечественной науке. Вклад в исследование механизмов произвольных движений внесли такие ученые, как Н.А. Бернштейн, создавший теорию уровней построения движений, и А.Р. Лурия, определивший праксис как сложную функциональную систему. Особенности психомоторного развития детей с ЗПР подробно описывались в трудах У.В. Ульенковой, которая подчеркивала тесную связь между органической недостаточностью ЦНС и слабостью регулятивных механизмов деятельности. Современные исследователи, такие как

Н.В. Бабкина и И.А. Коробейников, указывают на дефицитарность координационных способностей и трудности переключения движений у детей данной категории, что требует поиска эффективных методов коррекции.

Под термином «моторный праксис» понимается высший уровень организации двигательных актов, предполагающий способность ребенка планировать, программировать и реализовывать целенаправленные двигательные действия. В отличие от простых автоматизированных рефлексов, праксис требует осознанного контроля и четкого взаимодействия между различными корковыми отделами головного мозга. В структуре праксиса принято выделять кинестетическую основу (чувствительность к положению тела и точности поз) и кинетическую составляющую (плавность и последовательность перехода от одного движения к другому). Нарушение любого из этих компонентов ведет к дезорганизации деятельности и невозможности качественного освоения предметных и игровых навыков.

Специфика моторного праксиса у дошкольников с ЗПР проявляется в несформированности мелкой и крупной моторики, нарушении темпоритмических характеристик движений и трудностях в усвоении сложных двигательных программ. Подвижная игра, являясь ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, обладает уникальным потенциалом для развития праксиса, так как сочетает в себе эмоциональную привлекательность, изменчивость условий и необходимость быстрого реагирования.

Основная часть. Развитие моторного праксиса у детей с ЗПР характеризуется рядом специфических черт. Прежде всего, это касается динамического праксиса – способности к выполнению серии движений. Ребенок может успешно выполнить единичное действие, но при необходимости воспроизвести алгоритм (например, в полосе препятствий) наблюдаются застревания (персеверации) или пропуски элементов. Как отмечает О.С. Кузьмина, моторная неловкость у таких детей часто коррелирует с низким уровнем пространственного восприятия [4, с. 82].

Подвижные игры позволяют комплексно воздействовать на все уровни организации движений. Игровая деятельность требует от ребенка не только физических усилий, но и концентрации внимания, памяти, умения планировать свои действия в соответствии с правилами. Организация подвижной игры для детей с ЗПР предполагает постепенное усложнение двигательных задач: от имитационных движений к многоступенчатым эстафетам. Важным аспектом является вербализация действий, когда ребенок проговаривает последовательность этапов игры, что способствует переводу внешнего моторного акта во внутренний план деятельности.

Особое внимание в процессе коррекции уделяется развитию зрительно-моторной координации и ориентации в пространстве.

Подвижные игры с мячом, игры на сохранение равновесия и преодоление дистанций с препятствиями стимулируют работу вестибулярного аппарата и проприоцептивной системы. Благодаря естественному интересу к игровому сюжету, дети с ЗПР преодолевают порог утомляемости, что позволяет увеличивать длительность занятий и закреплять сложные двигательные стереотипы, формируя устойчивую базу для дальнейшего обучения в школе.

Заключительным этапом совершенствования праксиса в игре становится развитие способности к саморегуляции. Выполнение правил игры учит ребенка контролировать импульсивные движения, вовремя начинать и заканчивать действие по сигналу, что свидетельствует о качественном преобразовании моторной сферы и ее интеграции с волевыми процессами личности.

Для эффективного развития праксиса подвижные игры следует классифицировать по их преимущественному воздействию на разные компоненты моторики. В таблице 1 представлены ключевые направления работы в рамках игровой деятельности.

Таблица 1.

Классификация подвижных игр для развития моторного праксиса

Направление развития	Целевые ориентиры	Примеры игровых действий
Кинестетический праксис	Развитие чувства позы, точности движений	Игры «Замри», «Повтори за мной»
Кинетический (динамический) праксис	Формирование плавности и переключаемости	Эстафеты, «Змейка», «Прыжки по кочкам»
Пространственный праксис	Ориентировка в собственном теле и пространстве	Игры с мячом, «Навигатор», «Право-лево»
Регуляция и контроль	Подавление импульсивных реакций	Игры с сигналом стоп, «Светофор»

Анализируя данные таблицы 1, можно сделать вывод, что коррекционная работа должна охватывать все аспекты праксиса. Например, развитие кинестетического праксиса направлено на то, чтобы ребенок научился ощущать положение своих конечностей без зрительного контроля. Это важно для формирования автоматизированных навыков. Кинетический праксис, напротив, требует четкой последовательности, что реализуется в играх с постоянной сменой видов движения (бег – прыжок – приседание).

Использование подвижных игр в группах детей с ЗПР должно подчиняться принципу «от простого к сложному». На начальном этапе рекомендуются игры с малым количеством правил и минимальной соревновательной составляющей. В этот период важно сформировать базовые двигательные паттерны. Как справедливо указывают исследователи, включение нейропсихологических упражнений в структуру

подвижной игры значительно повышает эффективность коррекции за счет стимуляции межполушарного взаимодействия [1, с. 142].

Особое место занимают игры с предметами (мячами, обручами, скакалками). Работа с предметом развивает глазомер и мелкую моторику, что тесно связано с развитием артикуляционного праксиса. Е.А. Екжанова подчеркивает, что для детей с ЗПР предметная деятельность является связующим звеном между моторным и когнитивным развитием [3, с. 45]. В процессе игры с мячом ребенок должен рассчитать силу броска, траекторию и вовремя скоординировать движения рук, что является сложной задачей для моторного праксиса.

Второй этап работы включает в себя усложнение условий игры за счет введения дополнительных речевых инструкций. При ЗПР часто наблюдается феномен «распада» движения при попытке сопроводить его речью. Поэтому использование считалок, речевок и песенных пауз в играх способствует интеграции двигательной и речевой систем. Согласно современным методическим рекомендациям, игровая деятельность должна носить регулярный характер и быть интегрирована в образовательную программу дошкольного учреждения [2, с. 118].

Важным аспектом является эмоциональный фон занятий. Дети с ЗПР часто испытывают страх неудачи из-за своей двигательной неловкости. Подвижная игра снимает этот стресс, переводя фокус внимания с результата выполнения упражнения на сам процесс и общение со сверстниками. Это создает благоприятную почву для коррекции не только моторных, но и волевых качеств личности.

В процессе реализации коррекционных программ педагоги отмечают, что использование игровых приемов позволяет сократить сроки формирования двигательного навыка на 20–30 % по сравнению с традиционной гимнастикой. Индивидуальный подход в игре заключается в дозировании нагрузки и упрощении правил для детей с более выраженными задержками развития. Педагогу важно контролировать не только правильность выполнения, но и утомляемость ребенка, так как истощаемость нервной системы при ЗПР ведет к резкому снижению качества моторного контроля [5, с. 210].

Заключение. Подводя итоги, можно утверждать, что подвижные игры являются незаменимым средством коррекции моторного праксиса у старших дошкольников с ЗПР. Благодаря своей комплексности, они позволяют одновременно развивать координацию, точность, переключаемость движений и пространственную ориентировку.

Основные результаты исследования позволяют сформулировать следующие положения:

1. Моторный праксис детей с ЗПР характеризуется недостаточностью динамической организации движений и трудностями координации.

2. Система подвижных игр должна строиться с учетом дефицитарных звеньев праксиса (кинестетического, кинетического, пространственного).

3. Подвижная игра способствует не только физическому развитию, но и коррекции когнитивной сферы, обеспечивая необходимую сенсомоторную базу для дальнейшего обучения в школе.

4. Эффективность игровой деятельности повышается при сочетании физических упражнений с речевым сопровождением и нейропсихологическими техниками.

Таким образом, целенаправленное использование игровых технологий в образовательном процессе ДОО позволяет эффективно компенсировать нарушения моторного развития у детей с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с задержкой психического развития : учебное пособие для вузов. — 2-е изд. / Н. В. Бабкина — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 180 с.
2. Боровикова, С. В. Развитие двигательной сферы у дошкольников с ОВЗ / С.В Боровикова. // Вестник специального образования. — 2022. — № 4. — С. 115–122.
3. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание : программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е.А. Стребелева. — Москва : Просвещение, 2005. — 272 с.
4. Кузьмина, О. С. Особенности развития психомоторики у детей с задержкой психического развития в условиях инклюзии / О. С. Кузьмина // Дефектология вчера, сегодня, завтра. — 2024. — Том 2, № 1. — С. 78–86.
5. Степанова, Л. М. Подвижные игры в системе коррекционной работы с детьми дошкольного возраста / Л. М. Степанова // Современный педагогический процесс. — 2020. — № 6 (15). — С. 205–215.

OUTDOOR GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING MOTOR PRACTICE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Tatochko K.E.

Scientific supervisor: Orekhova L.N.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article deals with the problem of correction and development of motor practice in older preschoolers with mental retardation. The author analyzes the specifics of motor disorders in this category of children and substantiates the effectiveness of using outdoor games as the main tool of corrective action. The paper presents the theoretical foundations of the study of praxis, describes the features of motor skills in ASD, and also suggests the structure of play activities. Special attention is paid to the practical aspects of organizing gaming activities.

Keywords: motor praxis, mental retardation, preschoolers, outdoor games, correctional pedagogy, motor activity.

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Терещенко Н.В.

Научный руководитель: Дерипас Н.В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

natali06091990@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена изучению проблемы развития мыслительных процессов у детей дошкольного возраста с лёгкой умственной отсталостью. Теоретически проанализировано влияние интерактивных игр на развитие мыслительных процессов у дошкольников с умственной отсталостью. Выделены критерии, необходимые для эффективного применения интерактивных игр в развитии мыслительных процессов у детей дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью.

Ключевые слова: интерактивные игры, мыслительные процессы, лёгкая умственная отсталость, старший дошкольный возраст.

Введение. Проблема развития мыслительных процессов у детей с лёгкой умственной отсталостью занимает одно из ведущих мест в коррекционной педагогике. Увеличение числа детей с интеллектуальными нарушениями и необходимость их успешной социализации и подготовки к школьному обучению обуславливают поиск эффективных средств активизации познавательной деятельности. Недостаточная сформированность мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения и обобщения, их инертность, сниженная произвольная регуляция и познавательная пассивность затрудняют освоение образовательной программы и требуют специально организованной коррекционно-развивающей работы.

В отечественной науке теоретические основы развития мышления детей с интеллектуальными нарушениями раскрыты в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурия и др. Учёные подчёркивали ведущую роль обучения и специально организованной деятельности в компенсации нарушенных функций и формировании высших психических процессов. В современных исследованиях активно рассматривается потенциал игровых и цифровых технологий в коррекционно-развивающей работе, однако проблема системного использования интерактивных игр как средства целенаправленного развития мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой умственной отсталостью остаётся

недостаточно разработанной.

Несмотря на наличие отдельных методических разработок, в научной литературе недостаточно изучена роль и влияние интерактивных игр на развитие мыслительных операций у данной категории детей. Недостаточная теоретическая и практическая разработанность данного аспекта определяет актуальность настоящего исследования.

Цель статьи – теоретический анализ влияния интерактивных игр на развитие мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой умственной отсталостью.

Основная часть. В современной коррекционной педагогике большое внимание уделяется поиску эффективных средств развития познавательной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями. Это обусловлено устойчивой тенденцией к увеличению числа детей с умственной отсталостью и необходимостью создания условий для максимально возможной компенсации нарушенных функций. В данном контексте интерактивные игры рассматриваются как одно из наиболее перспективных средств коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой умственной отсталостью.

С научной точки зрения интерактивная игра представляет собой особую форму дидактической деятельности, организуемую учителем-дефектологом и предполагающую активное взаимодействие ребёнка с предметным, наглядным и цифровым игровым материалом, а также со взрослым [2].

Такая форма работы обеспечивает включение ребёнка в целенаправленную познавательную деятельность, объединяющую когнитивные, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты. В отличие от традиционных упражнений, интерактивные игры создают условия для активного действия, выбора способов решения и получения немедленной обратной связи, что имеет принципиальное значение для детей с интеллектуальной недостаточностью.

Методологической основой использования интерактивных игр в дефектологической практике являются положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, согласно которым развитие высших психических функций осуществляется в процессе совместной деятельности ребёнка и взрослого. Учёный подчёркивал, что умственная отсталость представляет собой не остановку развития, а особый путь возрастного генеза психики, во многом зависящий от характера обучения и воспитания. В игровой деятельности создаются условия для реализации зоны ближайшего развития, в рамках которой ребёнок с лёгкой умственной отсталостью способен выполнять действия, недоступные ему в самостоятельной деятельности. Это способствует формированию произвольности поведения, развитию анализа, синтеза и элементарных форм обобщения.

Идеи Л.С. Выготского получили развитие в работах Д.Б. Эльконина, рассматривавшего игру как ведущий вид деятельности дошкольного возраста и важнейшее средство развития мышления и речи. В игровой ситуации ребёнок учится подчинять свои действия правилам, анализировать условия задачи и планировать последовательность действий. Для детей с лёгкой умственной отсталостью данные механизмы приобретают компенсаторное значение, поскольку позволяют частично преодолевать стереотипность, тугоподвижность и недостаточную гибкость мышления, характерные для данной категории детей [5].

С позиций деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна развитие мышления осуществляется в процессе активной, целенаправленной деятельности. Интерактивные игры создают проблемные ситуации, требующие от ребёнка анализа, сравнения, выбора и принятия решений. При этом задания могут быть адаптированы с учётом индивидуальных возможностей ребёнка, что позволяет поэтапно формировать мыслительные операции и развивать познавательную самостоятельность. В дефектологической практике данный принцип реализуется через постепенное усложнение игровых заданий и опору на сохранные формы мышления [1].

Нейропсихологические исследования А.Р. Лурии подтверждают, что игровой процесс активизирует функциональные блоки мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль деятельности. Использование интерактивных игр способствует развитию произвольного внимания, повышению устойчивости умственных усилий и формированию способности удерживать цель деятельности. Это особенно важно для детей с лёгкой умственной отсталостью, у которых данные механизмы недостаточно сформированы и проявляются в импульсивности мышления и трудностях самоконтроля [2].

В научных исследованиях подчёркивается, что у детей с умственной отсталостью нарушения мыслительной деятельности проявляются прежде всего в недоразвитии операций анализа, синтеза, сравнения и обобщения. Анализ носит фрагментарный и несистематический характер, синтез затруднён вследствие неспособности выделить существенные признаки, а сравнение часто основывается на несопоставимых характеристиках. Вместе с тем, как отмечают М.С. Певзнер, В.В. Воронкова, С.Д. Забрамная, данные недостатки поддаются коррекции при условии специально организованной работы, в которой значительная роль отводится дидактической игре [3].

Интерактивные игры носят дидактический характер и позволяют создать условия для многократного выполнения мыслительных действий в изменяющихся ситуациях, что способствует постепенному обогащению анализа и уточнению синтеза.

Использование наглядных образов, предметных и цифровых средств облегчает понимание задания, способствует выделению главного и

установлению взаимосвязей между разнообразными элементами. В работах И.А. Кукушкиной и И.А. Усова показано, что систематическое применение игровых дидактических средств положительно влияет на развитие внимания и памяти, что опосредованно повышает продуктивность мыслительной деятельности [4].

В ходе исследований М.А. Данькиной выявлено, что активное использование информационных технологий в коррекционно-развивающем процессе значительно повышает эффективность обучения и социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Оснащение специальных школ мультимедийными комплексами (компьютеры, интерактивные доски, проекторы) позволяет активизировать познавательную деятельность, повысить мотивацию и реализовать индивидуальный подход. Практика работы с интерактивной доской SMART Board, созданием презентаций, графических и мультимедийных продуктов способствует развитию речи, мышления, творческих и коммуникативных навыков учащихся [6].

Современные дефектологические исследования Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой свидетельствуют о высокой эффективности интерактивных настольных и компьютерных игр в формировании операций классификации, сериации и установления причинно-следственных связей у детей с интеллектуальными нарушениями. Авторы подчёркивают, что положительный эффект достигается при условии методической обоснованности, поэтапности и систематичности использования игровых заданий [3].

Особую ценность интерактивные игры приобретают в старшем дошкольном возрасте, когда возрастает потребность в развитии предпосылок учебной деятельности и формировании готовности к школьному обучению. Для детей с лёгкой умственной отсталостью интерактивная игра выступает как средство опоры на наглядно-действенные и наглядно-образные формы мышления с одновременным постепенным развитием элементов словесно-логического мышления. В игровой деятельности создаются условия для формирования поисковых способов ориентировки, развития познавательной активности и преодоления интеллектуальной пассивности. Возможность визуализации, динамичности и индивидуализации заданий позволяет учителю-дефектологу более эффективно учитывать особенности каждого ребёнка.

Анализ теоретических положений, позволяет выделить критерии, при реализации которых интерактивные игры выступают эффективным средством развития мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой умственной отсталостью.

Данные критерии ориентированы на системное использование интерактивных игр в коррекционно-развивающей деятельности и представлены на рисунке 1.

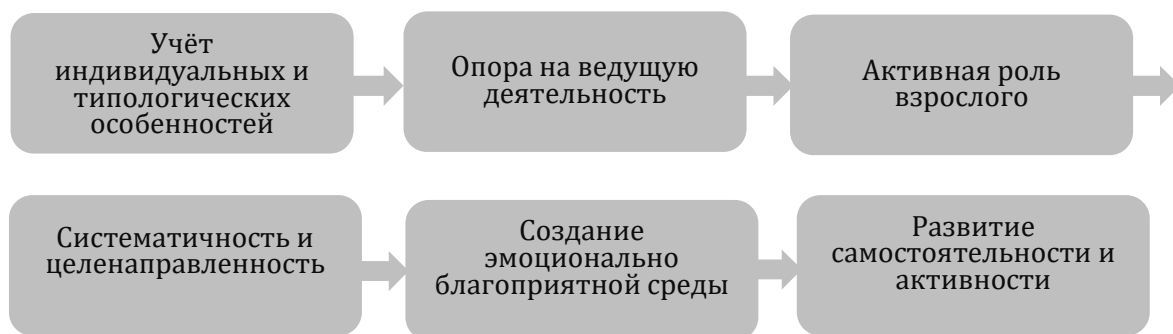


Рисунок 1. - Критерии необходимые для эффективного применения интерактивных игр в развитии мыслительных процессов дошкольников с легкой умственной отсталостью

В основе выделенных критериев лежит положение культурно-исторической теории Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии ребёнка и возможности компенсации нарушений при целенаправленной педагогической поддержке. Интерактивная игра рассматривается как средство создания зоны ближайшего развития, в которой ребёнок при помощи взрослого осваивает новые способы мыслительных действий.

Первым критерием необходимым для эффективного применения интерактивных игр в развитии мыслительных процессов дошкольников с легкой умственной отсталостью является учёт индивидуальных и типологических особенностей детей с лёгкой умственной отсталостью. Интерактивные игровые задания должны подбираться с учётом уровня сформированности познавательных процессов, темпа деятельности, устойчивости внимания и объёма памяти ребёнка. Индивидуализация содержания и сложности игр обеспечивает доступность заданий и предотвращает перегрузку, что особенно важно при сниженной произвольной регуляции и быстрой истощаемости умственной деятельности.

Вторым критерием выступает опора на ведущую деятельность дошкольного возраста – игру, а также сочетание интерактивных и традиционных дидактических форм. Использование игровых правил, наглядных образов, предметных и цифровых средств позволяет активизировать наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, постепенно подводя ребёнка к элементам словесно-логического анализа.

Третьим критерием является активная роль взрослого (учителя-дефектолога или педагога-психолога) в организации и сопровождении игровой деятельности. Взрослый задаёт ориентировочную основу действий, поэтапно объясняет способы выполнения заданий, оказывает дозированную помощь и осуществляет контроль и коррекцию действий ребёнка. Такое педагогическое сопровождение обеспечивает формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения и обобщения, а также способствует развитию произвольности и самоконтроля.

Четвёртым критерием эффективности является систематичность и целенаправленность использования интерактивных игр в коррекционно-развивающей работе. Игровые задания должны включаться в структуру занятий на регулярной основе и быть направлены на поэтапное развитие конкретных мыслительных операций. Последовательное усложнение игровых задач способствует закреплению усвоенных способов действий и формированию устойчивых когнитивных навыков.

Пятым критерием выступает создание эмоционально благоприятной и мотивирующей образовательной среды. Интерактивные игры, обладая наглядностью, динамичностью и возможностью получения немедленной обратной связи, способствуют повышению познавательной мотивации и снижению интеллектуальной пассивности, характерной для детей с лёгкой умственной отсталостью. Положительный эмоциональный фон усиливает включённость ребёнка в деятельность и повышает продуктивность мыслительных процессов.

Шестым критерием является использование интерактивных игр как средства развития самостоятельности и активности ребёнка. Возможность выбора, вариативность способов выполнения заданий и поощрение поисковых действий способствуют формированию познавательной инициативы и переходу от внешней помощи к элементам саморегуляции мыслительной деятельности.

Заключение. Следовательно, выделенные критерии отражают комплексный подход к использованию интерактивных игр в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с лёгкой умственной отсталостью. Реализация данных критериев позволяет рассматривать интерактивные игры не только как средство повышения мотивации, но и как эффективный инструмент целенаправленного развития мыслительных процессов.

Таким образом, анализ научных исследований позволяет сделать вывод о том, что интерактивные игры положительно влияют на развитие мыслительных процессов, повышение произвольности, активизацию познавательной деятельности и формирование устойчивой мотивации к познанию у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой умственной отсталостью и могут быть использованы как средство коррекционной работы.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Мамбетова, В.И. Актуальность и перспективы внедрения компьютерных технологий на уроках русского языка в специальной (коррекционной) школе / В.И. Мамбетова, А.А. Еремина // Специальная психология. Реабилитация. инклюзия : Сборник научных трудов. – Москва : Государственный университет просвещения, 2024. – С. 55-58. – EDN UTDEQC.

3. Мишустина, Г.И. Особенности обучения детей с ОВЗ (легкая умственная отсталость) / Г. И. Мишустина // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации : сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 30 апреля 2020 года. – Пенза: «Наука и Просвещение», 2020. – С. 163-165. – EDN BLJGZA.
4. Певзнер, М.С. Умственная отсталость у детей / М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1982.
5. Стребелева, Е.А. Современные научные достижения в олигофренопедагогике: проблемы и ресурсы / Е. А. Стребелева // Специальное образование. – 2024. – № 2(74). – С. 20-35. – EDN DPUKVA.
6. Шипова, Л.В. Формирование ориентировочной деятельности умственно отсталых детей при решении наглядно-действенных задач: На правах рукописи Дис. Канд. Психол. Наук: 19.00.10. – Спб., 2000. – 165 с.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MILD LEGACY

Tereshchenko N.V.

Scientific adviser: Deripas N.V.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. This article is devoted to the study of the problem of the development of mental processes in preschool children with mild mental retardation. The article theoretically analyzes the influence of interactive games on the development of mental processes in preschool children with mental retardation. The article highlights the criteria necessary for the effective use of interactive games in the development of mental processes in preschool children with mild mental retardation.

Keywords: interactive games; cognitive processes; mild mental retardation; older preschool age.

УДК 376.1-056.26

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

Тоскина Ю.В.

Научный руководитель: Соловьева И.Л., канд. пед. наук, доцент

*ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический
университет»*

г. Москва, Московская область, Российская Федерация

Toskina-515@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассмотрены особенности формирования активного словаря у слабовидящих детей в процессе коррекционно-развивающей работы. Изучается роль осязательного восприятия и остаточного зрения для преодоления формализма знаний в рамках комплексного подхода в обучении в предметно-практической деятельности детей с нарушенным зрением. Уделяется внимание интеграции тактильных книг в

занятия.

Ключевые слова: слабовидящие дети, активный словарь, осязательное восприятие, тактильная книга, коррекционно-развивающая работа.

Введение. Развитию речевых способностей слабовидящих детей необходимо уделять должное внимание. Взаимодействовать с данной категорией детей на практике есть возможность у учащихся педагогических вузов ещё в рамках учебной деятельности, чтобы развивать необходимые компетенции для дальнейшей успешной профессиональной деятельности. В Москве реализуется проект РООИ «Детский орден милосердия» — «Мир в ладошках», одним из партнеров которого является Московский городской педагогический университет. Студенты проводят коррекционно-развивающие занятия с дошкольниками с нарушениями зрения с использованием тактильных книг [4].

Основная часть. Влияние нарушения зрения на развитие речи детей экспериментально доказано [1]. Анализ эмпирических данных выявил доминирование системных нарушений речи [9], охватывающих фонетику, лексику и грамматику, у детей с патологией зрения. Испытуемые имели второй, третий и четвертый уровни речевого развития [2].

Качественное своеобразие зрительных представлений у слабовидящих (фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности) обуславливает разрыв между предметно-практическим действием, предметным образом и его словесным обозначением. Дефицит чувственного опыта приводит к тому, что слово, не получая адекватной сенсорной опоры, усваивается формально, то есть через механическое заучивание правил и понятий без осмысления учебного материала. Таким образом значение слова либо чрезмерно сужается (привязываясь к единичному признаку или предмету), либо, напротив, становится чрезмерно абстрактным, не подразумевающим существенные свойства объекта [6]. Нарушается и возможность переноса полученных знаний в игровую, учебную и трудовую деятельность.

В трудах М. И. Земцовой, Р. Б. Каффеманаса, Ю. А. Кулагина, Л. И. Плаксиной и Л. И. Солнцевой подчеркивается, что осязательное восприятие выступает важным компенсаторным механизмом не только при слепоте, но и при слабовидении [7]. Однако у слабовидящих детей навык осязания необходимо формировать, в отличие от ребят с глубокими нарушениями зрения. Осязание в сочетании с остаточным зрением позволяет формировать адекватные образы окружающего мира, компенсируя дефицит визуальной информации. Важно отметить, что когнитивное развитие ребенка обогащается за счет использования всех видов кожной чувствительности: тактильной, температурной, болевой и вибрационной, что делает представления о предметах более глубокими и детализированными.

Активное ощупывание объектов позволяет ребенку вычленять

контуры, объем и пространственные характеристики предметов. При этом получаемая сенсорная информация запускает движения рук, а те способствуют дальнейшей коррекции и регуляции сенсорной информации, что обеспечивает высокую точность и информативность восприятия [7].

Несмотря на естественный характер осязания, у детей с нарушениями зрения его компенсаторная функция не реализуется спонтанно. Требуется специально организованная коррекционная помощь, направленная на обучение приемам осязательного обследования. Осязание становится эффективным инструментом познания лишь в процессе регулярных упражнений и предметно-практической деятельности (игровой, учебной, бытовой). Развитие умения сопоставлять осязательные и зрительные ощущения позволяет ребенку преодолеть неточность зрительного восприятия и успешно овладеть программой дошкольного образования.

Коррекционно-развивающая работа по развитию речи у детей с нарушениями зрения должна строиться на принципе комплексности. В основе логопедического воздействия лежит опора на сохранные анализаторы. Для преодоления формализма знаний необходимо использовать словесное пояснение в практической деятельности с опорой на остаточное зрение, осязательное и слуховое восприятие. Слово в данном контексте выполняет регулирующую и направляющую функции, помогая ребенку осознать и закрепить полученный сенсорный опыт.

Сознательное подключение осязания и слуха к процессу зрительного обследования объектов позволяет детям более эффективно ориентироваться в пространстве, правильно узнавать и называть предметы. Такое взаимодействие различных сенсорных систем является необходимым условием для создания обобщенного и целостного образа окружающего мира [7].

Овладение приемами осязательного восприятия предметов позволяет детям наиболее точно отражать пространственные и физические свойства окружающего мира. Использование рельефной наглядности (схем, рисунков, муляжей, тактильных книг) в сочетании с активным ощупыванием обеспечивает:

1. Установление четкой связи между словом и конкретным образом предмета.
2. Обогащение сенсорного опыта, что является базой для расширения номинативного и качественного словаря.
3. Подготовку мелкой моторики руки к письму в рамках подготовительного периода курса русского языка.
4. Развитие навыка ориентировки в пространстве.

Для успешного формирования словаря программы по ознакомлению с окружающим миром должны включать увеличенное количество предметных уроков, экскурсий и практических занятий [3]. При отборе наглядного материала (игрушек, иллюстраций) важно учитывать

специфику зрительного восприятия слабовидящих: изображения не должны быть перегружены мелкими деталями и обязаны быть доступны для зрительного анализа [8].

В коррекционно-развивающую работу с детьми, имеющими нарушения зрения, можно включить такой дидактический материал, как тактильная книга, которая обогащена текстурами, рельефами и образными вырезами, что обеспечивает возможность ее восприятия через активное ощупывание. Применение тактильной книги в работе по обогащению словарного запаса позволяет ребенку, в специально созданных условиях, целостно воспринимать объект: он получает его визуальный образ, используя остаточное зрение, ощупывает предмет двумя руками на страницах пособия и воспринимает его вербальное обозначение.

Тактильные пособия способствуют не только развитию тактильного восприятия и мелкой моторики, но и стимулируют познавательный интерес ребенка, развитие эмоционально-волевой сферы, расширяют воображение, способствуют развитию речи [5], социальных навыков посредством совместных игровых взаимодействий и более глубокому пониманию окружающего мира, помогая формировать целостную картину мира у слабовидящих детей.

Эффективность коррекционной работы повышается при применении метода «рука в руке». Данный подход позволяет ребенку, взаимодействуя с рукой взрослого, постепенно осваивать логику предметных действий [4].

На занятиях со слабовидящими детьми учитываются рекомендации офтальмолога, для них важны такие параметры как освещенность, положение и дальность расположения материала, его контрастность. Также наряду с тактильными книгами предоставляется адаптированный визуальный материал, контуры изображений выделяются черной тушью для облегчения визуального восприятия объекта.

Заключение. Таким образом, формирование связи между названием и реальным объектом является одним из необходимых направлений коррекционно-развивающей работы у слабовидящих детей. Чтобы у ребенка складывалось единство словаря и образа предмета в рамках комплексного подхода в обучении используется остаточное зрение, осязательное и слуховое восприятие в предметно-практической деятельности. Важно учитывать, что осязание в сочетании с остаточным зрением позволяет формировать адекватные образы окружающего мира, компенсируя дефицит визуальной информации. Также в работу по формированию правильного понимания слов и дальнейшему расширению активного словаря целесообразно интегрировать тактильные книги.

Список литературы

1. Барина Ю. С. Исследование развития речи детей с нарушениями зрения / Ю. С. Барина // Молодой исследователь: от идеи к проекту : материалы I студенческой науч.-практ. конф., Йошкар-Ола, 28 апреля 2017 г. – Йошкар-Ола : МарГУ, 2017. – С.

2. Волкова Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.03 / Волкова Л. С. – Москва, 1983. – 32 с.
3. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
4. Ермолаева, А. В. Научим читать, играя!: Сборник материалов из опыта проведения практических игровых занятий, сценариев чтения тактильных рукодельных изданий студентов-волонтеров на индивидуальных и групповых инклюзивных творческих коррекционно-развивающих занятиях с детьми от 3-х до 10-ти лет / Ермолаева А. В. – М.: РООИ «Детский орден милосердия», 2024. – 78 с.
5. Ефремова Н. С. Особенности неговорящих детей с нарушением зрения: проблемы и методы коррекции в логопедической деятельности / Н. С. Ефремова // Наука и образование. Вестник Хабаровского края. – 2025. – № 2 (10). – С. 50–55
6. Медведева К. Д. Особенности формирования смысловой стороны речи у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста / К. Д. Медведева // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Чебоксары, 22 июля 2022 г. – Чебоксары : Среда, 2022. – С. 198–201
7. Осипова Л. Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности : монография / Л. Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2011. – 112 с.
8. Программы образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред. Л. И. Плаксиной. – Москва : Экзамен, 2003. – 173 с.
9. Щибрикова Е. В. Особенности речевого развития детей школьного возраста с нарушением зрения / Е. В. Щибрикова, С. В. Телешева // Национальные тенденции в современном образовании : сб. ст. III Всерос. науч.-практ. конф., Омск, 25 декабря 2020 г. – Омск : ОмГА, 2021. – Ч. 5. – С. 209–212

FORMATION OF AN ACTIVE VOCABULARY IN VISUALLY IMPAIRED CHILDREN IN THE PROCESS OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK

Toskina J.V.

***Scientific supervisor: Soloveva I. L., PhD, Associate Professor
Moscow City University, Moscow, Russian Federation***

Annotation. The article discusses the features of the formation partially sighted children's active vocabulary in the process of correctional and developmental work. The role of tactile perception and residual vision is studied for overcoming the formalism of knowledge of visually impaired children. This is studied within the framework of an integrated approach to teaching in the subject-practical activities of children. Attention is paid to the integration of tactile books into lessons.

Keywords: partially sighted children, active vocabulary, tactile perception, tactile book, correctional and developmental work.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Шевченко В.Д.

Научный руководитель: Лондаренко С.Ю.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

vikashevchenko3310@gmail.com

Аннотация. Необходимость разработки и реализации эффективных методов индивидуальной работы с дошкольниками, имеющими задержку психического развития (ЗПР), обусловлена важностью учета индивидуальных особенностей каждого ребенка. Исследование рассматривает методы психолого-педагогического обследования, анализа зоны актуального и ближайшего развития, разработку программ индивидуального развития и долгосрочного плана занятий. Результаты показывают, что применение специально подобранных мероприятий и дифференцированного подхода положительно влияет на формирование универсальных учебных действий и социальную адаптацию детей с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, индивидуальная работа, зона ближайшего развития, универсальные учебные действия, дошкольники.

Введение. Организация индивидуальной работы приобретает особую важность в обучении и воспитании дошкольников с нарушениями в развитии. Учет уникальных характеристик каждого ребенка позволяет создать условия для успешного освоения образовательной программы в комфортном для него темпе и последовательности действий, предусмотренных индивидуальным планом [1]. Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта подчеркивает необходимость включения индивидуальной работы в структуру образовательного процесса детского сада.

Проблематика задержки психического развития (ЗПР) привлекает пристальное внимание исследователей в области отечественной и зарубежной дефектологии, психологии, физиологии и педагогики. Учащиеся с данным диагнозом часто сталкиваются с трудностями в освоении школьных дисциплин, причем причины низкой успеваемости нередко уходят корнями в раннее детство и период дошкольного возраста.

Основная часть. Какие факторы приводят к замедлению психического развития ребёнка? Опираясь на исследования в области дефектологии можно отметить, что причинами могут выступать как поражения развивающегося мозга, так и негативные обстоятельства микроокружения и недостаточная педагогическая поддержка [2].

Исследования ученых как в нашей стране, так и за рубежом свидетельствуют о том, что развитие головного мозга подчиняется

объективным законам диалектической взаимосвязи ребенка с внешним миром. Особое влияние оказывает внешняя среда, особенно в первые годы жизни ребенка. Общаясь с близкими взрослыми, ребенок накапливает необходимые знания, формирует полезные навыки, усваивает нормы поведения и постепенно формируется как личность. Недостаточное общение со взрослыми негативно сказывается на темпах психического развития ребенка.

Помимо прочего, каждый возрастной этап характеризуется своими уникальными психофизическими возможностями, наиболее благоприятными для развития определенных качеств. Реализация этих возможностей определяется не только благополучием социального окружения и вниманием взрослых, но также компетентностью педагога в организации соответствующих возрасту форм активности. Недостаточность необходимой социальной поддержки в критически важные периоды способна вызвать значительное отставание в формировании отдельных функций [5].

Особенно трудно поддается исправлению задержка, вызванная сочетанием органических дефектов мозга, сформировавшихся ещё до рождения либо в самом раннем детстве, с негативными социальными факторами и педагогическим влиянием. Для эффективной помощи ребёнку с ЗПР важно провести тщательное обследование состояния его психики и физического здоровья, выявить скрытые резервы развития, после чего, основываясь на полученных данных, выстроить педагогически обоснованную работу [1].

Разделы программы воспитания и обучения дошкольников нацелены на всестороннее развитие детей, профилактику и устранение возможных недостатков. Практика свидетельствует, что в ходе групповых занятий не всегда удается успешно развить предметно-игровую деятельность у ребенка с ЗПР, компенсировать серьезные недостатки сенсорного развития и подготовить почву для решения наглядно-познавательных задач. Поэтому в комплексной коррекционной работе с такими детьми особое внимание должно уделяться проведению индивидуальных занятий. Только учитывая личные характеристики ребенка, характерные нарушения в психическом развитии и выбирая наиболее эффективные приёмы, можно добиться значительного прогресса в устранении и смягчении выявленных проблем.

Первым шагом в организации и проведении индивидуальной работы выступает комплексное психолого-педагогическое изучение ребенка. В процессе обследования определяю степень владения основными видами деятельности (предметной, игровой, изобразительной, элементарной трудовой), уровень развития восприятия, наличие навыков осуществления простых мыслительных операций (по подражанию, наглядно, без опоры на наглядность). Отдельное внимание уделяется изучению уровня речевого развития, оценке правильности произношения и обнаружению возможных дефектов. Дополнительно исследуется поведение ребенка с ЗПР, его

готовность устанавливать контакты с взрослыми и ровесниками, реакция на похвалу и критику, отношение к затруднениям, способность принять помощь взрослого, легкость перехода от одной деятельности к другой [2].

Давая ребенку разные задания и отслеживая ход их выполнения, основное внимание необходимо уделять не конечному результату (выполнено или нет), а стратегии, которую применял ребенок. Выполняя одну и ту же задачу, ребёнок может использовать высокоуровневые способы, такие как целенаправленные пробы и зрительное примеривание, или снижаться до уровня случайных манипуляций и беспорядочных движений. Анализируя используемые ребенком подходы, необходимо непременно сопоставлять их с уровнем его возрастных норм, и лишь потом делать выводы о степени сформированности конкретных аспектов познавательной деятельности на текущий момент [3].

При обследовании ребенка важно учитывать не только уже достигнутое им развитие (так называемую зону актуального развития), но и потенциал дальнейшего продвижения под руководством взрослого (зону ближайшего развития). Следовательно, в ходе диагностики создаются условия, позволяющие оценить способности ребенка к усвоению новых, более сложных заданий вместе со взрослым. Такой подход даёт возможность не только зафиксировать нынешние успехи ребенка, но и обозначить направление его последующего развития [1].

По завершении обследования нужно переходить к разработке программы индивидуального развития и долгосрочного плана индивидуальных занятий, в котором определяются ключевые направления дальнейшей работы с ребёнком [5].

Планирование индивидуальной работы осуществляется исходя из целей устранения индивидуально выявленных особенностей и поведенческих нарушений, установленных в результате диагностики. Так, если ребенок демонстрирует неспособность самостоятельно сосредоточиться на выполнении задания, проявляет повышенную двигательную активность и отвлекается, основной задачей станет воспитание у него навыков самоконтроля, концентрации внимания и завершения начатых дел.

Напротив, работая с ребенком, показавшим в ходе обследования низкую инициативу, пассивность и склонность к роли простого наблюдателя, необходимо ставить цель активизировать познавательные процессы, способствовать формированию самостоятельности и заинтересованности в доступном круге занятий [2].

Во время начальных этапов индивидуальных занятий с каждым ребенком нужно стараться формировать положительное эмоциональное отношение к взаимодействию со взрослым, развивая предметно-игровую деятельность, совершенствуя сенсорное восприятие и мелкую моторику.

Для того чтобы ребенок начал сознательно управлять своим поведением, его необходимо научить воспроизводить действия взрослого. Сначала это может быть помощь воспитанникам освоить совместные

действия (при необходимости), затем переход к ориентации на образец действий. Центральным звеном индивидуального занятия должно быть развитие предметно-игровой деятельности, которое готовит ребенка к переходу к сюжетно-ролевым играм, способствует накоплению чувственно-двигательного опыта и создает мотивацию для вербального общения [1].

Чтобы привлечь внимание ребенка к сюжетным игрушкам, необходимо стремиться вызвать положительные эмоции при взаимодействии с ними, учить правильно обращаться с предметами, демонстрировать базовые игровые действия. Особенное внимание нужно уделять игре с куклой, которая служит заменой живого ребенка. Тем самым показывать, как надо катать, укладывать спать, кормить и поить куколку из чашечки. Такие упражнения закладывают основу для сюжетно-ролевых игр. Навыки и умения, приобретённые на индивидуальных занятиях, затем закрепляются на групповых уроках.

Также на индивидуальных занятиях нужно знакомить дошкольников с формами, размерами, цветами объектов и игрушек, обучая выделять и учитывать эти признаки при решении практических задач. Для этого можно играть в различные дидактические игры с пирамидками, вкладышами, матрешками, карточками лото. Во время таких игр у ребенка развивается зрительно-двигательная координация, формируются первичные представления, улучшаются внимательность, восприятие, память и мышление, закрепляется понимание словарного обозначения предметов, действий и свойств.

Большинство детей с задержкой психического развития испытывают значительные трудности в речевом развитии. Продуктивному совершенствованию речи содействует именно предметно-игровая деятельность. Согласно утверждению А.Р. Лурии, «истoki языка следует искать не в самом языке, а в действиях ребенка с предметами совместно со взрослым» [4].

На индивидуальных занятиях необходимо организовывать игровую среду и манипуляции с предметами таким образом, чтобы стимулировать активное речевое участие ребенка. Проговаривание собственных действий помогает ребенку расширять свои языковые навыки. Стремясь вызвать у ребенка, желание повторять, следует поощрять произнесение не только отдельных слов, называющих игрушки или действия, но и целых предложений, коротких фраз. Даже если ребенок пока не способен точно воспроизвести каждое слово, важно поддерживать стремление к диалогу.

Например, одним из приемов является привлечение персонажа из сказки, который рад общению с ребенком. Такое включение волшебного героя мотивирует ребенка вступать в беседу, увеличивает его речевую активность и обогащает словарь.

Педагог, проводя индивидуальную работу с детьми, имеющими задержку психического развития, систематически развивает у них мелкую моторику рук, поскольку пальцы у таких детей зачастую слабые, и они

испытывают трудности с выполнением согласованных и точных движений. Необходимо предлагать задания, включающие игру с мозаиками, сборку пирамидок и матрешек, нанизывание бусинок, застёгивание пуговиц и кнопок, выполнение действий по вставке и извлечению предметов, ощупывание и обведение контуров предметов. Подобные упражнения формируют точность захвата, способность соотносить и координировать движения пальцев [1].

Учитывая тенденцию детей с ЗПР к повторению привычных схем выполнения поставленных задач и, неспособность применять ранее полученные навыки в новых обстоятельствах, учитель должен стремиться разнообразить виды заданий, предлагая новые вариации и усложняя их.

Эффективность работы обеспечивается грамотной организацией занятия и рациональным распределением времени между разными видами деятельности. Занятие длится не дольше 15 минут, в течение которых ребенку предлагается выполнить два-три задания. Например, структура занятия может выглядеть следующим образом:

- Необходимо совместное выполнение крупных движений с педагогом;
- Следует предложить задания, связанные с игрой сюжетными игрушками (например, покатаь куклу или мишку в коляске, напоить куклу из чашки);
- Требуется выполнение предметных действий (дидактическая игра, направленная на сортировку однородных предметов различного цвета на две или три группы);
- Нужно включить задания, направленные на развитие зрительно-двигательной координации (игры типа «бирюльки», втыкание грибочков в отверстия специальной доски) [5].

Не все дошкольники с задержкой психического развития способны усваивать учебный материал в установленном темпе, многие из них недостаточно владеют необходимыми навыками поведения на занятиях. По этой причине на индивидуальных занятиях необходимо отработать учебные задачи, однако не простым копированием элементов коллективных уроков, а выполняя аналогичные задания, используя иной дидактический материал.

Важно регулярно проверять устойчивость усвоенных знаний. Если ребенок продемонстрировал достаточную подготовку для восприятия следующей темы, ему следует предлагать новое задание. Однако, если ребенок не смог осмыслить определенную тему на общем занятии, эта тема должна быть дополнительно проработана на индивидуальном занятии. Если даже в рамках индивидуальной работы этот материал остается недоступным для ребенка, это означает, что переход к новому учебному материалу был сделан преждевременно. Тогда необходима дополнительная предварительная подготовка, позволяющая укрепить у ребенка представления, которые станут основой для понимания нового учебного материала [2].

Заключение. Таким образом, индивидуальные занятия с детьми, страдающими задержкой психического развития, необходимо проводить с целью восполнения пробелов в общем развитии и подготовки к успешному освоению учебной программы. Переход на следующий уровень познаний следует совершать поэтапно, обязательно интегрируя элементы предыдущего этапа в каждую новую стадию работы.

Анализ результатов индивидуальных занятий позволяет констатировать позитивную динамику в развитии детей. Каждый ребенок постепенно осваивает универсальные учебные действия:

- Регулятивные: ребенок учится выстраивать собственное поведение и деятельность соответственно предъявляемым образцам и правилам, осуществляет контроль и коррекцию своих действий, проводит самооценку результата при участии в дидактических играх.

- Познавательные: ребенок овладевает навыком осознанного построения речевых высказываний, устанавливает причинно-следственные связи, обобщает знания, сравнивает и классифицирует объекты в процессе дидактических игр и упражнений.

- Личностные: благодаря оценкам, получаемым на занятиях, у ребенка формируются нравственно-этические установки.

- Коммуникативные: ребенок обретает способность внимательно слушать собеседника, вступать в диалог, ясно выражать собственные мысли в зависимости от задач и условий общения [1].

Список литературы

1. Азбукина, Е. Ю. Основы специальной педагогики и психологии: учебник / Е. Ю. Азбукина, Е. Н. Михайлова. – Москва : ИНФРА-М, 2021. – 396 с. – (Высшее образование: Бакалавриат). – ISBN 978-5-16-015062-8. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1151533>
2. Елецкая, О. В. Специальная педагогика: учебное пособие с практикумом для вузов / О. В. Елецкая, М. В. Матвеева, Е. А. Логинова / под ред. О. В. Елецкой. – Москва: Издательство ВЛАДОС, 2019. – 478 с. – ISBN 978-5-907101-59-3. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1084406>
3. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебник / В.В. Лебединский. - Москва: Академия, 2008. – 144 с. – ISBN 5-7695-1033-1.
4. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А.Р. Лурия. – 8-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 384 с. ISBN 978-5-7695-9819-7.
5. Пенин, Г. Н. Специальная педагогика: учебник: в 3 томах. Том 1. История специальной педагогики / Г.Н. Пенин, Н.М. Назарова; под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд., испр. И доп. – Москва: ИНФРА-М, 2022. – 357 с., [8] с. Ил. – (Высшее образование: Бакалавриат). – DOI 10.12737/1078993. – ISBN 978-5-16-016045-0. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1816951>

IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL WORK IN CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

Shevchenko V.D.

Scientific supervisor: Londarenko S.U.

Donetsk State University, Donetsk, , Russian Federation

Annotation. The need to develop and implement effective methods of individual work with preschoolers with mental retardation (MR) is due to the importance of taking into account the individual characteristics of each child. The study examines the methods of psychological and pedagogical examination, analysis of the zone of actual and proximal development, development of individual development programs, and a long-term training plan. The results show that the use of specially selected activities and a differentiated approach has a positive effect on the formation of universal educational actions and the social adaptation of children with MR.

Keywords: mental retardation, individual work, zone of proximal development, universal educational actions, preschoolers.

УДК 376.352

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОСОГЛАЗИЕМ И АМБЛИОПИЕЙ

Шилова А.В.

Научный руководитель: Ручица Т.С.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

г. Донецк, ДНР, Российская Федерация

shiana.vi@gmail.com

Аннотация. Данная работа посвящена анализу возможности использования изобразительной деятельности для развития зрительно-моторной координации у старших дошкольников с косоглазием и амблиопией. В ней раскрываются психолого-педагогические особенности этой категории детей и специфика формирования у них зрительно-моторных связей. Раскрывается коррекционно-развивающий потенциал изобразительной деятельности как эффективного средства преодоления вторичных отклонений. Определены педагогические условия и методы организации занятий, обеспечивающие развитие согласованной работы системы «глаз-рука».

Ключевые слова: зрительно-моторная координация, косоглазие, амблиопия, дети дошкольного возраста, изобразительная деятельность.

Введение. Задача подготовки детей с нарушениями зрения к школьному обучению является одной из приоритетных в современной специальной педагогике и психологии. Одна из ключевых составляющих этой подготовки – развитие зрительно-моторной координации (ЗМК), то есть сложного психофизиологического процесса, обеспечивающего согласованную работу зрительного и двигательного анализаторов. Именно

ЗМК лежит в основе овладения письмом, чтением, рисованием и другими видами деятельности, требующими точности и целенаправленности движений. У детей с косоглазием и амблиопией, как отмечают ведущие исследователи в этой области Л. И. Плаксина, Л. С. Волкова, Е. Н. Подколзина, формирование ЗМК протекает со значительными трудностями, обусловленными сложной структурой зрительного дефекта. Однако, несмотря на признание важности данной проблемы, потенциал изобразительной деятельности как средства развития ЗМК раскрыт не в полной мере.

Основная часть. Старший дошкольный возраст является ключевым периодом в развитии психофизиологических функций и подготовке к обучению в школе. У детей с косоглазием и амблиопией этот этап имеет определенные особенности.

Косоглазие (страбизм) — это состояние, при котором глаза не направлены в одну точку одновременно: один глаз смотрит прямо, а другой может отклоняться внутрь, наружу, вверх или вниз. Это проблема положения и координации глазных мышц. Причинами косоглазия являются неправильная работа глазных мышц или их иннервации, иногда аномалии орбиты глаза. Амблиопия, или «ленивый глаз», — это снижение остроты зрения и «неполноценное» развитие зрительной коры и зрительных путей в мозге из-за того, что один глаз долго даёт слабый или искажённый сигнал в период, когда зрение формируется (обычно ранние годы жизни). Глаз сам по себе может быть анатомически нормальным, но мозг «не учится» через него хорошо видеть. Это прежде всего функциональная (неврологическая) проблема развития зрения.

Косоглазие часто приводит к амблиопии, но амблиопия может возникать и без явного косоглазия, например при большой разнице рефракции между глазами (анизометропии) или при помутнении оптических сред (врождённая катаракта). Когда глаза дают разные изображения (из-за косоглазия), мозг, чтобы не видеть двоение, подавляет сигнал от одного глаза (супрессия). Если это подавление длится в критический период развития, то зрение на этом глазу не развивается полноценно — развивается амблиопия. То есть косоглазие — причина неадекватного входного сигнала; амблиопия — результат неправильного развития коры.

Психолого-педагогическая характеристика детей с косоглазием и амблиопией отличается значительным своеобразием. Как отмечают ведущие исследователи в области тифлопедагогики (Л.И. Плаксина, Л.С. Волкова, В.А. Феоктистова), зрение у таких детей утрачивает свою активную, ориентировочную и исследовательскую функцию [3; 7]. Восприятие окружающего мира становится фрагментарным, неточным и упрощённым. Дети испытывают серьезные трудности при определении пространственных характеристик предметов — их удаленности, объема, взаимного расположения. Это неизбежно обедняет их сенсорный опыт и затрудняет формирование предметно-практических действий, таких как

сравнение, классификация и сортировка. Зачастую даже к шести-семи годам ребенок с трудом дифференцирует понятия «право-лево», «вверху-внизу» применительно как к собственному телу, так и к внешним объектам, что является прямым следствием монокулярного характера зрения [5].

Внимание этих детей характеризуется нестабильностью и повышенной утомляемостью, особенно при выполнении заданий, требующих длительной зрительной фиксации. Нарушение глазодвигательных функций (неплавное прослеживание, сужение поля взгляда) приводит к тому, что ребенок упускает из поля зрения значимые детали, что сказывается на полноте и точности воспринимаемой информации. Как подчеркивают Л. А. Ремезова и другие специалисты, движения глаз при косоглазии часто носят прерывистый, «скачкообразный» характер, могут наблюдаться произвольные ритмичные колебательные движения глаз высокой частоты, что напрямую затрудняет формирование целостного зрительного образа [6].

Наиболее явно последствия зрительных нарушений проявляются в двигательной сфере и, в частности, в формировании зрительно-моторной координации. С точки зрения теории Н. А. Бернштейна, координация движений строится на основе сенсорных коррекций, где зрению отводится ведущая роль в оценке пространства и траектории движения. У детей с косоглазием и амблиопией этот механизм изначально нарушен. Недостаточность зрительного контроля приводит к общей скованности, нарушению равновесия, снижению точности, темпа и плавности движений [4; 8].

Особые трудности возникают при выполнении мелких, дифференцированных движений пальцами и кистью руки. Движения становятся асимметричными (из-за подстройки под монокулярный характер зрения), плохо соотнесенными с заданным образцом или контуром. В графической деятельности это проявляется в чрезмерном наклоне головы, неестественной позе, сильном нажиме на карандаш или, наоборот, в слабой, прерывистой линии. Ребенок с трудом удерживает строку, не может точно остановиться в заданной точке, скопировать простую геометрическую фигуру. Как следствие, формируется стойкое негативное отношение к заданиям, требующим тонкой ручной работы, что усугубляет проблему и снижает учебную мотивацию перед школой.

Несформированность пространственных представлений и ориентировки на плоскости листа является еще одной проблемой. Дети не понимают инструкций «отступи вправо», «нарисуй в левом верхнем углу», не могут правильно расположить элементы рисунка относительно друг друга. Это прямое следствие нарушения глубинного (бинокулярного) зрения, которое в норме является основой для переноса окружающего мира на лист бумаги [7; 1].

В этой сложной ситуации, на первый план выходит коррекционно-развивающий потенциал изобразительной деятельности. Рисование, лепка, аппликация и конструирование являются для ребенка-дошкольника

естественными, эмоционально привлекательными и мотивированными видами активности. Однако их значение выходит далеко за рамки художественного творчества. Как говорится в трудах Л. И. Плаксиной и Л. А. Григорян, изобразительная деятельность, будучи организованной специальным образом, способна стать эффективным средством коррекции вторичных отклонений у детей с нарушением зрения [3; 7].

Прежде всего, сам процесс создания изображения требует от ребенка постоянного взаимодействия глаза и руки. Чтобы нарисовать предмет, его необходимо внимательно рассмотреть, проанализировать его форму, цвет, пропорции и расположение в пространстве. Это заставляет зрительный анализатор работать в активном режиме, развивая функции фиксации, прослеживания и зрительного внимания. В условиях окклюзии (заклейки лучше видящего глаза) вся нагрузка ложится на амблиопичный глаз, что превращает творческий процесс в плеоптическую тренировку – упражнение по активизации «ленивого» глаза.

Во-вторых, любое изобразительное действие, будь то проведение линии, раскатывание пластилина, вырезание ножницами, наклеивание детали, является для руки задачей, требующей высокой точности, соотношения и постоянной зрительной сверки с образцом. Ребенок учится произвольно регулировать мышечные усилия: то ослаблять нажим (при штриховке), то усиливать его (при работе с пластилином), находить наилучшее направление движения. Каждое такое действие подкрепляется зрительной обратной связью, что и формирует навык зрительно-моторного взаимодействия.

Однако для достижения устойчивого результата необходим специальный подход, учитывающий особенности детей с косоглазием и амблиопией. Простое предложение порисовать окажется малоэффективным. Работа должна строиться поэтапно, с опорой на сохранные анализаторы, прежде всего на осязание и слух.

На начальных этапах рекомендуется использовать приемы, подключающие тактильные ощущения. Это обведение пальцем или карандашом рельефных контуров (сделанных из ниток, клея, пластилина), рисование на манной крупе, работа с шершавыми трафаретами. Это помогает создать в памяти четкий образ даже при плохом зрении, и позже ребенку будет легче узнать эту форму уже глазами.

Далее вводятся задания на развитие глазомера и точности движения: проведение линий по точкам или в крупной клетке, штриховка в заданном направлении, дорисовывание симметричных половинок, копирование простых узоров. Эффективным средством является аппликация с готовыми формами, где ребенок учится располагать детали в определенной последовательности, сравнивая с образцом, что тренирует не только руку, но и пространственное мышление [1].

Особое место занимает лепка. Работа с пластилином или глиной хорошо развивает силу и дифференциацию движений пальцев, а также формирует представления об объеме и форме предметов, которые при

зрительном нарушении часто искажены. Раскатывание «колбасок» разной толщины, скатывание шариков, сплющивание, соединение деталей в целостную конструкцию (например, снеговика или животного) требует сложной координации и согласованной работы обеих рук.

На всех этапах важнейшим условием является вербализация действий. Педагог или родитель должны комментировать свои действия, проговаривать пространственные отношения: «Я беру большой красный квадрат и кладу его в правый нижний угол. Теперь ты найди маленький зеленый треугольник и положи его слева от домика». Это позволяет соединить зрительный образ (пусть и несовершенный) с его словесным обозначением, что способствует формированию четких представлений.

Важно помнить и о дидактических условиях проведения коррекционных занятий с применением изобразительной деятельности. Рабочее место должно быть хорошо освещено, с учетом стороны окклюзии, мебель соответствовать росту ребенка. Материалы необходимо использовать контрастные и доступные для зрительного восприятия (яркая бумага, мягкие карандаши, толстые кисти) [2]. Работа должна строиться в тесной связи с рекомендациями врача-офтальмолога, который определяет этап лечения и допустимые зрительные нагрузки.

Заключение. Таким образом, изобразительная деятельность является уникальным, комплексным средством коррекции. В отличие от обычных гимнастических упражнений, она воздействует на личность ребенка в целом, захватывая его эмоционально, пробуждая интерес и желание добиться результата. В процессе творчества решаются несколько задач одновременно: активизируются зрительные функции, совершенствуется тонкая моторика и координация, формируются пространственные представления, обогащается речь и сенсорный опыт. Ребенок не просто тренирует руку и глаз – он учится видеть мир более полно и точно, а также выражать свое видение реальности.

Систематические и методически правильно организованные занятия рисованием, лепкой и аппликацией позволяют к моменту поступления в школу значительно повысить уровень развития зрительно-моторной координации у дошкольников с косоглазием и амблиопией. Это проявляется в более уверенном владении карандашом, умении ориентироваться на листе бумаги, точнее копировать образец и соблюдать строку. Все это создает необходимую базу для успешного овладения навыками письма и чтения, предотвращая формирование школьных трудностей, связанных с графической деятельностью.

Потенциал изобразительной деятельности в коррекционной работе с детьми, имеющими зрительные нарушения, далеко не исчерпан. Дальнейшего изучения и разработки требуют вопросы дифференциации заданий в зависимости от формы и степени тяжести нарушения, а также методики использования современных материалов и техник (например, песочной анимации, оригами) для стимуляции зрительно-моторной координации. Однако уже сегодня очевидно, что путь к успешной

интеграции ребенка в социум и подготовке его к школе лежит через творчество, где каждый штрих, линия и форма становятся шагом к преодолению препятствий и обретению уверенности в своих силах.

Список литературы

1. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
2. Григорян, Л. А. Лечебно-восстановительная работа в детских садах для детей с амблиопией и косоглазием / Л.А. Григорян // Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения [текст] : из опыта работы : [сборник статей] / М.Р. Гусева, В.Г. Дмитриев, Л.И. Плаксина ; под ред. М.И. Земцовой. — М. : Просвещение, 1978. — 79 с.
3. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения: пособие для общеобразовательных организаций, реализующих АООП для слабовидящих обучающихся соответственно ФГОС НОО ОВЗ : учебно-методическое пособие / Плаксина Л.И. — Москва : ВЛАДОС, 2021. — 87 с.
4. Подколзина, Е. Н.. Коррекционная программа обучения ориентировке в пространстве / Е. Н. Подколзина // Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения : методическое пособие / Елена Николаевна Подколзина. — Москва : Линка-Пресс, 2009. — 46 с.
5. Солнцева, Л. И. Дети с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева, В. А. Лониная, Р. А. Курбанов // Специальная психология: учебник для бакалавриата и магистратуры : для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям : [в 2 томах] / [авторский коллектив: Т. А. Басилова, С. М. Валявко, Ч. Б. Кожалиева и др.] ; Московский городской педагогический университет; под редакцией В. И. Лубовского. — 7-е изд., перераб. и доп. — 2019. — Том 1. — 428 с.
6. Ремезова, Л. А. Новые возможности развития технической конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения / Л. А. Ремезова. // Специальное образование: научно-методический журнал. — 2020. — №1(57). — 83 с.
7. Психолого-педагогическое обследование детей 5-7 лет / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова, А. Н. Орлова // Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] : методическое пособие с приложением альбома «Наглядный материал для обследования детей» / [Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. — 6-е изд. — Москва : Просвещение, 2017. — 147 с.
8. Рождественская, К. Л. Особенности невербальных средств общения у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией / К. Л. Рождественская, С. А. Лобач // Проблемы педагогики : журнал. — 2017. — №5(28). — 49 с.

FINE ART ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF VISUAL-MOTOR COORDINATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH STRABISMUS AND AMBLYOPIA

Shilova A. V.

Scientific supervisor: Ruchitsa T.S.

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. This paper analyzes the possibilities of using fine art activities to develop visual-motor coordination in older preschoolers with strabismus and amblyopia. It reveals the psychological and pedagogical characteristics of this category of children and the specific features of the formation of their visual-motor connections. The correctional and

developmental potential of fine art activities as an effective means of overcoming secondary disorders is disclosed. The pedagogical conditions and methods of organizing classes that ensure the development of coordinated work of the «eye-hand» system are determined.

Keywords: visual-motor coordination, strabismus, amblyopia, preschool children, fine art activities.

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 3.

Теоретические и методологические аспекты обучения детей с особыми образовательными потребностями

<i>Абрашкин Д.А.</i> О развитии слухоречевой и зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	5
<i>Алтухова А.В.</i> Нейропсихологические и нейрофизиологические технологии в коррекции речевых и когнитивных нарушений.....	11
<i>Атрощенко О.А.</i> Коррекции памяти и внимания младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования.....	16
<i>Барзунова А.Е.</i> Развитие предложно-падежных конструкций у младших школьников с нарушениями речи с помощью веб-ресурса.....	21
<i>Барковская В.В.</i> Особенности диагностики нарушений звукопроизношения и лексико-грамматического строя у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	26
<i>Безсонова Т.Е.</i> Профилактика предпосылок нарушений чтения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи средствами сенсорной интеграции.....	34
<i>Брагина А.И.</i> Развитие произвольного внимания у дошкольников с ЗПР средствами игровых технологий.....	39
<i>Водзинская С.И.</i> Использование цифровых образовательных платформ для развития речевых навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	45
<i>Высоцкая С.М.</i> Педагогические технологии и методы развития пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	50
<i>Ганиева А.Р.</i> Сравнительная характеристика нарушений слоговой структуры при диспраксии и дизартрии: дифференциальные признаки.....	56
<i>Горбунова В.Д.</i> Дидактическая игра как средство развития лексико-грамматического строя речи у детей среднего дошкольного	62

возраста	с	общим	недоразвитием	
речи.....				
<i>Гребеньчук А.Ю.</i>	Коррекционный потенциал игровой деятельности в формировании коммуникативного пространства старших дошкольников с задержкой психического развития.....			67
<i>Гусакова Т.С.</i>	Телесно-ориентированные технологии как средство развития моторного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....			74
<i>Гутенко П.А.</i>	Командное взаимодействие логопеда, учителя, педагога-психолога, работающих в ресурсном классе.....			80
<i>Даркина А.А.</i>	Экспериментальное исследование влияния игры на развитие познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития.....			84
<i>Заичко М.Н.</i>	Игровая деятельность как средство развития восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....			90
<i>Кашарникова П.А.</i>	Особенности нарушений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и пути их коррекции.....			96
<i>Кирилюк В.С.</i>	Прозрачный мольберт для развития творческих способностей детей.....			100
<i>Кирпильев А.С.</i>	О развитии эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня арт-терапевтическими средствами.....			106
<i>Клещевникова П.В.</i>	Формирование навыка пересказа у детей с общим недоразвитием речи благодаря театрализации.....			111
<i>Кляпинина Т.Е.</i>	Психолого-педагогические условия формирования интеллектуальной готовности к школе детей с задержкой психического развития.....			116
<i>Колесникова К.В.</i>	Обучение грамоте детей с легкой умственной отсталостью посредством игр и игровых приемов.....			120
<i>Кузнецова М.А.</i>	Теоретико-методические основы коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста средствами педагогических приёмов.....			127
<i>Лесненко А.Р.</i>	Роль дидактических игр в развитии интереса к занятиям физической культурой у школьников с задержкой			132

психического развития.....	
<i>Лисовская К.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР в процессе формирования произвольной регуляции.....	138
<i>Маркиянова Л.С., Цуприкова Е.Н.</i> Компьютерные технологии в системе работы по развитию эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями речи.....	142
<i>Москаленко Е.А.</i> Особенности развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	148
<i>Огеенко К.Р.</i> Развитие лексико-грамматической стороны речи младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в процессе учебной деятельности.....	153
<i>Павленко К.Д.</i> Информационно-коммуникационные технологии в развитии речи дошкольников с общим недоразвитием речи.....	160
<i>Парфенюк В.А.</i> Психолого-педагогические условия развития познавательных способностей у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	164
<i>Петрушина Ю.В.</i> Эффективные логопедические приемы преодоления смешанной дисграфии у младших школьников с ЗПР.....	169
<i>Пикуль С.А.</i> Организация экспериментальной работы по изучению речевого развития дошкольников с умственной отсталостью.....	177
<i>Пикуль С.А.</i> Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями на констатирующем этапе эксперимента.....	183
<i>Пикуль С.А.</i> Влияние средств артпедагогики на динамику речи дошкольников на этапе формирующего эксперимента.....	189
<i>Повещенко А.Д.</i> Диагностика сформированности навыков связного пересказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.....	194
<i>Поletaева Т.А.</i> Формирование словарного запаса дошкольника в процессе онтогенеза.....	200
<i>Попова В.В.</i> Развитие диалогической речи обучающихся с легкой степенью умственной отсталости на уроках чтения.....	206
<i>Попова О.М.</i> Особенности формирования графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	213
<i>Пуреховская Э.А.</i> Мнемотехника как компенсаторная технология обучения итальянскому языку нейроотличных студентов.....	220

<i>Родина Д.В.</i> Постковидные речевые нарушения у детей и подростков, перспективы реабилитации и способы коррекции.....	227
<i>Русевич А.Э.</i> Трудовое воспитание как ключевой аспект формирования социальной адаптации обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	231
<i>Сарсакова К.В.</i> Роль семьи в социализации младших школьников с ЗПР: Сравнительный анализ подходов.....	236
<i>Сарсакова К.В.</i> Формирование коммуникативных навыков у младших школьников с ЗПР в контексте интеграции школы и семьи.....	241
<i>Старчик А.О.</i> Эмпирическое исследование речевого развития младших школьников с легкими интеллектуальными нарушениями.....	247
<i>Сумкина В.А.</i> Особенности развития коммуникативной сферы дошкольников с РАС.....	253
<i>Таточко К.Е.</i> Подвижные игры как средство развития моторного праксиса у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	258
<i>Терещенко Н.В.</i> Развитие мыслительных процессов у детей дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью.....	263
<i>Тоскина Ю.В.</i> Формирование активного словаря у слабовидящих детей в процессе коррекционно-развивающей работы.....	269
<i>Шевченко В.Д.</i> Реализация индивидуальной работы в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с задержкой психического развития.....	274
<i>Шилова А.В.</i> Изобразительная деятельность в развитии зрительно-моторной координации у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.....	280

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

СТУДЕНЧЕСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ

Материалы
II Всероссийской студенческой научно-
практической конференции
26 марта 2026 г.,
г. Донецк

ТОМ 2

под общей редакцией *И.А. Кудрейко*

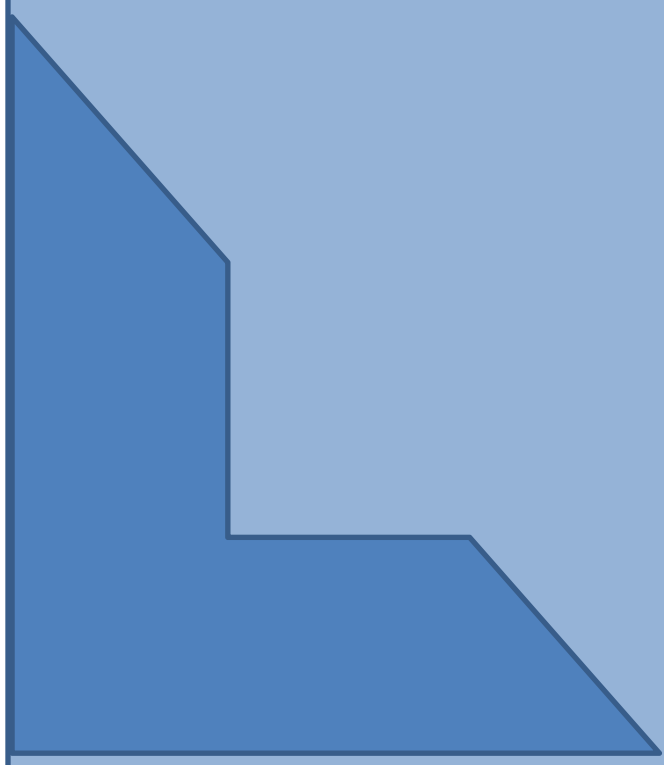
Ответственный за выпуск *Е.Ю. Чумакова*

Адрес оргкомитета:

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
Институт педагогики,
ул. Буденного, 13 а, г. Донецк, 283030,
ДНР, РФ
e-mail: *inst.pedagogy@donnu.ru*

Подписано в печать 22.04.2026 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Печать — цифровая. Усл. печ. л. 17,21
Тираж 100 экз. Заказ № 26апр58/2.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24
Издательство ФГБОУ ВО «ДонГУ»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 22
E-mail: donnu.izdatelstvo@mail.ru



г. Донецк
2026 г.