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

Институт педагогики
Кафедра специального (дефектологического) образования

Всероссийская студенческая научно-практическая конференция

Материалы конференции:

«МОЛОДЕЖЬ И НАУКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

13 ноября 2025г. **Том 1**

Донецк
Издательство ДонГУ
2025

ББК Ч480.268я431
УДК 373:001–053.6:376
М754

Рекомендовано к изданию Ученым советом ФГБОУ ВО «ДонГУ» (протокол №13 от 2 декабря 2025 г.)

Редакционная коллегия:

И.А. Кудрейко (главный редактор), В.А. Кузьмина,
Т.С. Ручица (отв. секретарь), Е.Р. Кондратюк (тех. секретарь)

Рецензенты:

Белоус Т.А., канд. пед. наук, доцент, директор Государственного казённое общеобразовательное учреждение «Зугрэсская специальная школа-интернат № 31», г. Зугрэс.

Матузова И.Г., канд. пед. наук, зав. кафедрой дошкольного и начального педагогического образования, ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк.

М754 **Молодежь и наука: актуальные проблемы и тенденции развития специального и инклюзивного образования:** Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Донецк, 13 ноября 2025 г.). / под общей редакцией И.А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2025. – 342 с.

Ответственность за содержание материалов, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы и научные руководители.

В материалы Международной студенческой научно-практической конференции «Молодежь и наука: актуальные проблемы и тенденции развития специального и инклюзивного образования» вошли исследования по актуальным проблемам современной дефектологии, относящимся к теории и методике обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья

Освещенные в сборнике проблемы и направления их решения будут полезны научным работникам, преподавателям, студентам, аспирантам и докторантам, проводящим исследования в области дефектологии.

ББК Ч480.268я431
УДК 373:001–053.6:376

© Коллектив авторов, 2025
© Донецкий государственный университет, 2025

ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель:

Белый А.В., канд. хим. наук, доцент, проректор ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Сопредседатель:

Кудрейко И.А., канд. филол. наук, доцент, директор института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Заместитель председателя:

Кузьмина В.А., старший преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Ответсвенный секретарь:

Ручица Т.С., старший преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Члены програмного комитета:

Сафонова В.В., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специального дефектологического образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Лондаренко С.Ю., старший преподаватель кафедры специального дефектологического образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Дерипас Н.В., старший преподаватель кафедры специального дефектологического образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Чайка Т.В, старший преподаватель кафедры специального дефектологического образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Савенкова Ю.Я., старший преподаватель кафедры специального дефектологического образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Технический секретарь:

Кондратюк Е.Р., старший лаборант кафедры специального дефектологического образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Теория и методика обучения и воспитания детей с нарушениями психофизического развития

УДК 376.42

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА КАК ОСНОВА КАЧЕСТВЕННОГО ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Аббасова Э.Р.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. Статья теоретико-экспериментального характера посвящена вопросу развития произвольного внимания школьников с нарушением интеллекта. Приведены результаты собственного эмпирического исследования, демонстрирующие качественное своеобразие произвольного внимания младших школьников с нарушением интеллекта.
Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, внимание, произвольное внимание, младшие школьники.

Увеличение количества детей с нарушением интеллекта – тревожная тенденция современной действительности. Несмотря на объективное утяжеление структуры дефекта при умственной отсталости [6], специалисты психолого-педагогического профиля начинают активно разрабатывать вопросы возможности инклюзивного обучения умственно отсталых детей [5], инициируя инклюзию уже в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Внимание — важный компонент деятельности человека, требующей организованности и точности. Вместе с тем внимание считают одним из главных показателей общей оценки уровня развития личности индивида [2].

Психологи отмечают существенные отклонения в развитии внимания школьников с нарушением интеллекта, подчеркивая тесную взаимосвязь между нарушениями познавательной деятельности детей с особенностями их произвольного и непроизвольного внимания [4]. И.Л. Баскакова [1] указывает, что большинство детей с нарушением интеллекта еще в дошкольном возрасте могут относительно долго и интенсивно выполнять несложную однообразную работу. Так, в течение 7 минут дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта в корректурных пробах достаточно успешно вычеркивают 2 изображения. Продуктивность работы при этом в среднем не снижается, а в отдельных случаях даже повышается.

Автор отмечает, что у детей школьного возраста с нарушением интеллекта больше, чем у их нормально развивающихся сверстников, выражены недостатки произвольного внимания: малая устойчивость, трудности распределения, слабость концентрации, замедленная переключаемость и др. [1]

Экспериментальное исследование проводилось в МБУ «ЦППМСП Калининского района г. Челябинска», в исследовании приняли участие 10 младших школьников (возраст 9-10 лет), обучающихся по программе для детей с нарушением интеллекта (Вариант 1). Для экспериментального изучения особенностей внимания у участников эксперимента были использованы следующие методики [3]:

- тест переплетенных линий А. Рея (цель: определение устойчивости и концентрации произвольного внимания);
- методика «Домик» Н. И. Гуткиной (цель: определение распределения и переключения произвольного внимания);
- методика «Вежливость» Н. И. Гуткиной (цель: определение общего уровня произвольного внимания);

Результаты обследования теста А. Рэя показали, что дети выполняют задание достаточно быстро (t=294), что может свидетельствовать о том, что им не важен результат выполнения задания, они стараются выполнить его как можно скорее и перейти к чему-то другому. При выполнении задания дети отвлекались на посторонние раздражители, забывали номер линии, за которой следили, совершали большое количество ошибок (а=7), многие ближе к концу выполнения задания использовали слежение строчки пальцем как ориентира для удержания концентрации внимания: чтобы следить за линией.

Анализ результатов исследования особенностей распределения и переключения внимания по методике «Домик» Н. И. Гуткиной показывает, что дети школьного возраста с умственной отсталостью не обладают сформированным в достаточной мере уровнем указанных свойств произвольного внимания: дети не видели разницы в форме «заборчика» справа и слева от домика – он у всех участников эксперимента был однонаправлен. Ошибались дети и с количеством завитков в «дыме», идущем из трубы: струйка дыма была и короче, и длиннее, чем в образце – при разборе рисунка дети удивлялись тому, что количество завитков в струйке дыма – это важная деталь, подлежащая анализу; главное, что она вообще была отображена при срисовывании.

При выполнении методики «Вежливость» Н.И. Гуткиной дети в большинстве своем даже при прохождении периода врабатывания (ближе к середине задания) продолжали допускать ошибки: сразу стремились выполнить команду, не дожидаясь того будет ли после команды сказано слово «пожалуйста». Это свидетельствует о том, что общий уровень развития произвольного внимания достаточно низкий – несмотря на то, что

в эксперименте принимали участие учащиеся 3 класса – т.е., дети, возраст которых в норме предполагает достаточный уровень развития произвольности в целом, в т.ч. и произвольного внимания.

Таким образом, данные экспериментального исследования, подтверждают, то, что у большинства младших школьников с нарушением интеллекта произвольное внимания сформировано ниже возрастной нормы. Также дети показали низкую мотивацию при выполнении задач, требующих концентрации и фокусирования внимания [3]. самые слабые результаты показали дети по концентрации произвольного внимания.

Следовательно, необходима коррекционная работа по развитию произвольного внимания школьников с нарушением интеллекта. Для повышения результативности коррекционного воздействия необходимо вовлекать семью [7]. Взаимодействие семьи и образовательной организации в данном вопросе позволит оптимизировать развитие произвольного внимания, что, позволит повысить качество усвоения общеобразовательной программы.

Список литературы

1. Баскакова, И. Л. Внимание школьников-олигофренов / И. Л. Баскакова. – М. : Просвещение. – 2000. – 56 с.
2. Березина, М. С. Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М. С. Березина, Л. М. Лапшина // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : Сборник материалов всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, 12–13 мая 2023 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет. Том Часть 2. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2023. С. 178-181. – EDN AYNEMW.
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. Кузнецова, А. Х. Особенности детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / А. Х. Кузнецова // Современная начальная школа, 2021. – № 18. – С. 104-108.
5. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : Материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 томах, Челябинск, 08–11 октября 2008 года / Челябинский государственный педагогический университет. Том 2. Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2008. – С. 183-186. – EDN UIUXXZ.
6. Лапшина, Л. М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки, 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.

7. Малышева, С. Б. Взаимодействие семьи и школы в воспитании обучающихся с нарушением интеллекта как приоритетное направление работы современной коррекционной образовательной организации / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина // 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. 36-40. – EDN DYDELW.

УДК 376.37

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Арутюнян В.В.
Научный руководитель: Китаева Н.Н., канд. пед. наук, доцент
ГАОУ ВО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»
г. Санкт-Петербург, Ленинградская обл., РФ

Аннотация. В докладе представлена информация об особенностях словообразования имён существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. В работе рассмотрены основные трудности, возникающие при образовании новых слов, которые обусловлены спецификой речевого дефекта, проведён анализ специфических ошибок в словообразовании имён существительных у дошкольников с ОНР III уровня. Были подобраны рекомендации по коррекции словообразования имён существительных у детей с ОНР.
Ключевые слова: словообразование существительных, словотворчество, словообразовательные аффиксы, дошкольники с общим недоразвитием речи.

Согласно исследованиям, посвященным изучению онтогенеза речи, способность к словообразованию формируется у ребенка в период около 2,5–3 лет. Важной характеристикой этого этапа является активное словотворчество, при котором дети продуцируют новые лексические единицы, опираясь на внутренние, зачастую универсальные, модели морфологического структурирования, даже если эти единицы отсутствуют в языке [1].

По мере когнитивного и языкового развития, приблизительно к 6–7 годам, интенсивность словотворчества существенно снижается. Это связано с интериоризацией общепринятых словообразовательных норм, что ведет к сокращению количества окказиональных форм и повышению грамматической корректности самостоятельных речевых высказываний.

У детей с ОНР на фоне системного характера лексико-семантического недоразвития, затрагивающего как номинативную, так и предикативную

составляющие словаря, возникают семантические нарушения, недостаточная сформированность структуры значения слов, что на фоне увеличения численности детей с ОНР усугубляет проблему [3].

Для исследования были отобраны 15 детей с ОНР Ш уровня (экспериментальная группа) и столько же детей 6,5-7 лет без нарушений речи (контрольная группа). При исследовании словообразования имён существительных использовалась методика Р. И. Лалаевой [2].

По итогам исследования было выявлено, что уровень овладевания словообразованием имён существительных у детей экспериментальной группы значительно ниже, по сравнению с контрольной. Средний балл за выполнение всех заданий экспериментальной группы составил 2,1, а контрольной группы – 3,8.

Дети экспериментальной группы отличались от контрольной тем, что имели ограниченный набор словообразовательных моделей, неточно понимали значение многих морфем, имели бедный словарный запас, следовательно допускали более многочисленные и грубые ошибки при попытках словообразования, использовали лексические замены.

У части испытуемых с ОНР наблюдались аграмматизмы, проявляющиеся в неадекватном использовании словообразовательных аффиксов. В частности, фиксировались случаи образования слов по аналогии с продуктивными словообразовательными моделями, например: «стулик» (вместо нормативного «стульчик») по аналогии со словом «столик». Данный факт свидетельствует о том, что суффиксальный способ словообразования в принципе доступен ребёнку, однако нет полного набора вариантов аффиксов, необходимых для выражения соответствующих словообразовательных значений. Это приводит к сверхгенерализации наиболее усвоенных морфем и, как следствие, к продуцированию окказиональных образований, не соответствующих норме русского языка.

В отличие от экспериментальной, в контрольной группе не было зафиксировано стереотипных словообразовательных ошибок. Это позволяет сделать вывод о сформированности у данных испытуемых системы словообразования в соответствии с возрастной нормой.

В таблице 1 представлены результаты балльной оценки по всем заданиям методики, исходя из критериев, разработанных Р.И. Лалаевой [2].

Таблица 1

Средние баллы групп КГ и ЭГ по результатам исследования словообразования имён существительных

Задания	Средний балл КГ	Средний балл ЭГ
Исследование словообразования уменьшительно-ласкательных существительных	3,9	2,3

Окончание таблицы 1

Исследование словообразования названий детёнышей животных	3,8	2,3
Исследование словообразования существительных со значением единичности	3,7	2
Образование имён существительных со значением женскости	3,8	1,6
Верификация производных слов-существительных	3,9	2,2
Средний показатель	3,8	2,1

Все вышесказанное свидетельствует о необходимости комплексного подхода к коррекционному воздействию, направленному на формирование полноценной семантической структуры слова и развитие словообразовательной компетенции.

Коррекционно-логопедическая работа по формированию словообразовательных компетенций в области имен существительных реализуется через систему последовательно усложняющихся этапов:

На первом этапе планируется автоматизировать базовые словообразовательные модели путем первоначально закрепления продуктивных суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением (-к-, -ик-, -чик-); дифференциации суффиксов детенышей животных (-онок-, -ёнок-, -ат-, -ят-) и отработки словообразовательных парадигм через сопоставительный анализ различных морфем и меняющихся значений слов.

На втором этапе предлагается работать над расширением вариантов использования продуктивных моделей за счет расширения диапазона употребляемых уменьшительных суффиксов (-оньк-, -еньк-, -ышк-); формирования навыков образования существительных со значениями вместилища (-ник-, -ниц-); единичности (-ин-); детенышей животных (супплетивных моделей); развития метаязыковых способностей через анализ словообразовательных цепочек.

На третьем этапе, посвященном освоению непродуктивных моделей, рекомендуется проводить логопедическую работу, направленную на дифференциацию суффиксов профессий мужского/женского рода (-тель / -ниц-); усвоение моделей с значением женскости (-к-, -иц-); образование отглагольных существительных (-ениj-, -ниj-); формирование навыков семантического согласования производных слов [3].

Подобранная нами система дидактических игр и упражнений предусматривает следующее: поэтапное введение словообразовательных моделей; сопоставительный анализ мотивирующих и производных слов; развитие словообразовательного чутья посредством аналогии; актуализацию полученных навыков в спонтанной речи.

Можно предположить, что это позволит расширить активный словарь, повысить точность выбора словообразовательных средств, сформировать

устойчивые парадигматические связи, развивать металингвистические компетенции детей с ОНР Ш уровня.

Данный подход обеспечивает не только количественный рост лексикона, но и качественное совершенствование языковой способности в целом, создавая основу для успешного овладения грамотой и дальнейшего речевого развития.

Список литературы

1. Давыдова, В.С. Лингвистический аспект словообразования существительных / В.С. Давыдова, Ю.Д. Казадаева // Наука и просвещение: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. VII Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 25 марта 2022 г.). – Пенза : МЦНП «Наука и Просвещение», 2022. – С. 84–87. – Текст : непосредственный.
2. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 72 с. – ISBN 5-8112-0758-9 : 1000 экз. – Текст : непосредственный.
3. Туманова, Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с ОНР / Т.В. Туманова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 6. – С. 64–69. – Текст : непосредственный.

УДК 376

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ КОНСТРУКТИВИСТСКОЙ ДИДАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Бадюкевич В.С.
Научный руководитель: Бутко Г.А. канд. пед. наук, доцент
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Московская обл., РФ

Аннотация. В статье отражена актуальность конструктивистского подхода к формированию элементарных математических представлений у детей с задержкой психического развития 5–6 лет. Раскрыта роль ЛЭП-бука как инструмента самостоятельного построения знаний на основе личного опыта и рефлексии. Рассмотрены условия эффективной реализации этого подхода в дошкольном образовании детей с задержкой психического развития, подтвержденные положительными результатами констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: Принцип конструктивизма, задержка психического развития (ЗПР), элементарные математические представления, ЛЭП-бук, познавательное развитие.

Развитие ребенка дошкольного возраста происходит по всем областям знания. Благодаря систематическому обучению у детей формируются сенсорные, перцептивные, мыслительные, вербальные, мнемические и другие компоненты общих и специальных способностей [5]. Рассматривая

обучение дошкольников, М.Я. Морозова, Е.И. Тихеева отмечают, что формирование числовых представлений у детей должно осуществляться естественно без принуждения и давления. Детей дошкольного возраста необходимо знакомить с цифрами, а также счету и величине, используя естественные материалы, наглядные карточки и весы [2].

Идея конструктивизма, как направления в психологии и философии образования, заключается в том, что познание – это конструирование. В данном контексте ребенок не просто усваивает знания, а самостоятельно выстраивает их по мере обучения как конструктор [2]. Мы считаем, что в рамках специального образования конструктивизм – это один из путей развития детей с ОВЗ. Это возможность дать ребенку шанс самостоятельно выстраивать взаимосвязь между полученными знаниями и практикой.

Лубовский В.И. в своих исследованиях, посвященных задержке психического развития, сделал выводы о том, что у данной категории детей наблюдается ряд специфических признаков в формировании высших психических функций [5]. Ученый выявил, что дети с ЗПР имеют интеллект близкий к нормально развивающимся детям, но наблюдаются значительные трудности при обучении их чтению, письму, арифметике. Автор отмечает, что у данной категории детей объем памяти и концентрация внимания низкие в связи с незрелостью корковых структур головного мозга [5].

С.Г. Шевченко в своих трудах отмечала, что дети с ЗПР имеют отставание во всех видах мыслительной деятельности [3]. Автор показывает, что дети данной категории способны решать задачи, ориентированные на наглядно – практический уровень, но испытывают трудности при решении задач, требующих объяснения причинно – следственных связей [3].

Специфические особенности развития детей с ЗПР дошкольного возраста отмечают Левченко И.Ю. и Бутко Г.А., рассматривая задержку психического развития, как сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты познавательной деятельности, эмоционально – волевой сферы, психомоторного развития, деятельности [1].

Таким образом, традиционные методы — механическое заучивание, шаблонные карточки, однотипные упражнения — часто оказываются неэффективными, поскольку основаны на трансляционной модели обучения, где знания передаются от педагога к ребенку как готовый продукт. В условиях инклюзивного образования, когда дети с ЗПР сталкиваются с нарушением внутренних механизмов познания, такая модель не только не помогает, но и усугубляет чувство несостоятельности. В этом контексте особую актуальность приобретает конструктивистская дидактика, которая рассматривает обучение как процесс активного построения знания субъектом на основе его опыта, взаимодействия и рефлексии [2].

Для детей с задержкой психического развития, у которых когнитивные структуры развиваются значительно медленнее, чем у нормально развивающихся сверстников, такой подход становится не просто педагогическим выбором, а этической необходимостью. Именно здесь возникает потребность в инструменте, который позволяет фиксировать личный опыт, поддерживать рефлексию, структурировать процесс формирования знаний, создавать чувство субъектности. Таким инструментом становится ЛЭП-бук — «Личный экспериментальный портфель – книга», разработанный в рамках инклюзивной практики как средство конструктивного освоения знаний.

Нами проведено экспериментальное исследование с целью показать, как принципы конструктивистской дидактики реализуются с помощью ЛЭП-бука при формировании элементарных математических представлений у детей 5–6 лет с ЗПР. В ходе исследования доказано, что данный подход не только эффективен, но и гуманистически необходим.

Реализация конструктивного подхода осуществлялась на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Нахабинская средняя общеобразовательная школа №2». В эксперименте участвовало 16 детей с ЗПР в возрасте от 5 до 6 лет, из них 5 девочек и 11 мальчиков. Все дети имели заключение ПМПК. Для определения начального уровня познавательного развития дошкольников с ЗПР был проведен констатирующий эксперимент в период в период с 14.10.2024 по 18.10.2024. За основу обследования была взята методика Е.А. Стребелевой [4]. По его результатам было выявлено, что во вторую группу по уровню познавательного развития вошло 12% детей, а в третью группу вошло 88% детей. В первую и четвертую группу познавательного развития не вошел ни один ребенок.

На основании результатов констатирующего эксперимента было организованы коррекционно-развивающие занятия с применением конструктивного подхода, при помощи ЛЭП-бука. При этом дети учились не только воспринимать новую информацию в рамках обучения элементарным математическим представлениям, но и самостоятельно выстраивать взаимосвязь между полученными знаниями. В ЛЭП-бук вошли следующие игры для реализации конструктивного подхода: игры на порядковый счет в пределах 10; игры на соотнесение числа и количества; игры на дифференцирование геометрических фигур; игры на сортировку; игры на ориентирование в пространстве. На протяжении всех занятий дети были вовлечены в процесс получения новых знаний и учились самостоятельно применять свои знания на практике, благодаря ЛЭП-буку. В нем был не только яркий дидактических материал, но и сюрпризный момент, который ждал в конце каждого занятия – новая цифра или геометрическая фигура, которая будет изучаться на следующем занятии.

В конце обучения, которое длилось с ноября 2024 года по апрель 2025 года было проведен контрольный эксперимент, который показал, что в третью группу познавательного развития вошло 56% детей, а в четвертую группу познавательного развития вошло 44% детей с ЗПР. Таким образом уровень познавательного развития детей значительно повысился. Благодаря коррекционно-развивающим занятиям с использованием ЛЭП-бука, комплексному подходу специалистов, а также принципу конструктивизма, были получены положительные результаты в динамике развития детей.

На основании данных результатов можно сделать вывод о том, что принцип конструктивизма, реализующейся через дидактический материал ЛЭП-бука, является эффективным методом обучения детей с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Левченко, И.Ю. Организация и содержание образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / И.Ю. Левченко, Г.А. Бутко. — Москва: Московский городской педагогический университет, 2022. — 144 с.
2. Морозова, М. Я. Счет в жизни маленьких детей: [С. 32 рис.] / М.Я. Морозова, Е.И. Тихеева. — 2-е изд., перераб. — Москва; Ленинград: Государственное издательство, 1927. — 67 с.
3. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 [С.Г. Шевченко и др.]; под ред. С. Г. Шевченко. — Москва: Школьная Пресса, 2003. — 96 с.
4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. Альбома «Наглядный материал для обследования детей»/ [Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2004. — 164 с.
5. Специальная психология : учебник для вузов / ответственный редактор В.И. Лубовский. — 7-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 598 с.
6. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: учебное пособие / Е.И. Щербакова. — Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2005. — 392 с.

УДК 376.4

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Братчикова М.В.
Научный руководитель: Петушкова О.А., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В данной статье систематизируются этапы и направления коррекционной работы, направленной на преодоление нарушений слоговой структуры у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Рассматриваются как теоретические аспекты, так и практические подходы к коррекции, что позволяет более глубоко понять механизмы речевого развития и выявить эффективные стратегии для работы с данной категорией детей.
Ключевые слова: общее недоразвитие речи, слоговая структура, коррекционная работа.

Актуальность данного исследования заключается в необходимости разработки и внедрения эффективных методов коррекции речевых нарушений у детей, что позволит улучшить их коммуникативные навыки и способствовать полноценному развитию. Грамотность и правильность речи являются ключевыми условиями полноценного психического развития ребенка, обеспечивая ему коммуникацию и погружение в окружающий мир. Однако наблюдается рост речевых нарушений, включая общее недоразвитие речи, что ограничивает возможности общения ребенка.

Н.С. Жукова описывает это как сложные расстройства формирования компонентов речевой системы у детей с нормальным слухом и интеллектом, при этом фиксируются нарушения слоговой структуры слова [2].

С.Н. Сазонова определяет слоговую структуру как способность чередовать ударные и безударные слоги, что является важным этапом в речевом развитии, завершающимся к началу дошкольного периода. Формирование звукового состава слова происходит на более поздних стадиях, и каждое речевое развитие проходит определенные стадии перед освоением нормативных механизмов [4].

Искажения словесной формы зависят как от уровня речевого недоразвития, так и от его специфических особенностей. В некоторых случаях недостатки в овладении слоговым составом могут быть связаны с отклонениями в сенсорной сфере, что приводит к трудностям в различении слоговых контуров. В других ситуациях, из-за недостаточной сформированности артикуляционной сферы, возникают затруднения в воспроизведении слоговых элементов и их соединении в единое целое.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются различные нарушения слоговой структуры, среди которых А.К. Маркова выделяет: элизии (сокращение слогов), редукцию согласных в стечениях, итерации (увеличение слогов), перестановки слогов и согласных, а также замены звуков по типу уподобления, включая добавление звуков. Эти нарушения имеют разнообразные проявления и требуют внимательного анализа в процессе коррекции [3].

Многие исследователи подчеркивают значимость неречевых процессов для формирования слоговой структуры слова. К таким процессам относятся оптико-пространственная ориентация, возможности темпо-ритмической организации движений и действий, а также способность к серийно-последовательной обработке информации. Эти аспекты играют важную роль в успешном овладении детьми слоговым составом и требуют комплексного подхода к коррекционной работе.

В коррекционной практике, направленной на преодоление нарушений слоговой структуры слова, З.Е. Агранович выделяет два ключевых этапа: подготовительный и коррекционный [1].

Первый этап - подготовительный. Целью данного этапа является подготовка ребенка к усвоению ритмической структуры слов родного языка. На этом начальном этапе мы ставим перед собой важную задачу: подготовить ребенка к усвоению ритмической структуры слов родного языка. Важным аспектом данного процесса является формирование пространственных представлений и оптико-пространственной ориентировки. Работа в этом направлении может быть организована через различные виды деятельности, направленные на развитие ориентировки в собственном теле и в трехмерном пространстве. Кроме того, мы уделяем внимание развитию временно-пространственной ориентировки, что способствует координации движений и их организации во времени. Важной частью этого этапа является развитие динамической и темпо-ритмической организации движений. Мы стремимся совершенствовать моторные навыки, развивать чувство темпа и формировать ощущение ритма. Дети будут учиться воспроизводить заданный ритм на слух, что создаст прочную основу для дальнейшего обучения и развития.

Второй этап - коррекционный этап работы с нарушениями слоговой структуры речи включает несколько уровней взаимодействия с вербальным материалом. На первом уровне, посвященном гласным звукам, осуществляется произнесение последовательностей звуков с визуальной поддержкой и без нее, с акцентом на один из гласных для развития фонематического восприятия. Также происходит узнавание и воспроизведение гласных через беззвучную артикуляцию, демонстрируемую взрослым, с варьированием громкости, темпа и эмоционального окраса. Второй уровень — уровень слогов, включает упражнения с различными типами слогов, включая те, что имеют общий

согласный, а также обратные и закрытые слоги. Здесь важны ритмические движения в сочетании с произнесением слоговых рядов. Следующий уровень — уровень слов, где используются игры для развития слоговой структуры. На уровне коротких предложений акцент делается на игры, формирующие короткие предложения. Завершающий уровень — уровень чистоговорок и стихотворений, посвященный заучиванию чистоговорок с разнообразными типами слогов.

Работу рекомендуется начинать с более простых заданий, постепенно переходя к более сложным, которые требуют от ребенка максимальной концентрации внимания и умственных усилий. Важно обеспечить возможность творческой манипуляции разнообразными объектами в процессе выполнения заданий.

Таким образом, данный подход к коррекции слоговой структуры речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи позволяет не только преодолеть существующие нарушения, но и способствует всестороннему развитию речевых навыков, что является важным условием для успешной интеграции детей в образовательную среду.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. – Спб.: Детство-Пресс, 2014. – 66 с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичев Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: КнигоМир, 2011. – 320с.
3. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией [Электронный ресурс] / А.К. Маркова // Педагогическая библиотека [сайт] / Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 59-70. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/4/0055/4-0055-1.shtml.
4. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи (Комплексный подход): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / С.Н. Сазонова. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 144 с.

УДК 376.352

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Будникова Е.А.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье анализируется проблема развития воссоздающего воображения у слабовидящих детей младшего школьного возраста. Исследование основывается на теоретическом анализе влияния нарушений зрения на специфические характеристики воображения, в частности, такие как: схематичность, фрагментарность и стереотипность образов. Работа подчеркивает актуальность понимания воображения в условиях нарушенного зрения для эффективного обучения и социальной интеграции детей с ограничениями по зрению.
Ключевые слова: воссоздающее воображение, слабовидящие дети, младший школьный возраст, развитие воображения, коррекционно-развивающее воздействие.

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, около 1,4 миллиона детей в мире имеют нарушения зрения, что подчеркивает важность изучения их когнитивных особенностей. Одной из таких особенностей является воображение, играющее ключевую роль в познавательной деятельности ребенка. Исследования показывают, что дети с ограничениями зрения часто сталкиваются с трудностями в формировании пространственных представлений, что влияет на их способность к воображению. В условиях инклюзивного образования это требует разработки специальных подходов и методов, направленных на поддержку их когнитивного развития [5].

Цель данного теоретического исследования проблемы заключается в анализе особенностей воссоздающего воображения у слабовидящих детей младшего школьного возраста. В условиях инклюзивного образования поддержка когнитивного развития таких детей становится неотъемлемой частью их успешной интеграции в общество. Исследование направлено на выявление специфических особенностей и возможностей развития воображения у детей с ограничениями зрения, что позволит создать более адаптированные образовательные практики.

Теоретические основы когнитивного развития детей были заложены в работах Ж. Пиаже, который акцентировал внимание на важности сенсорного опыта для формирования воображения и других когнитивных процессов [2]. Пиаже утверждал, что дети активно конструируют свои

знания о мире, опираясь на свои ощущения и восприятие. Это утверждение становится особенно актуальным в контексте слабовидящих детей, для которых ограниченный зрительный опыт может быть компенсирован за счет активного использования других сенсорных каналов, таких как слух и осязание [7].

Исследования, проведенные Л. С. Выготским, также подчеркивают значимость социального взаимодействия в процессе когнитивного развития. Автор акцентировал внимание на том, что воображение и другие высшие психические функции формируются не только в индивидуальном опыте, но и в контексте общения с окружающими. Это подчеркивает необходимость создания поддерживающей и инклюзивной образовательной среды для детей с ограничениями зрения, где они могут взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, обмениваясь опытом и развивая свои навыки. Таким образом, интеграция теорий Ж. Пиаже и Л. С. Выготского позволяет глубже понять, как можно эффективно поддерживать когнитивное развитие слабовидящих детей, учитывая их уникальные потребности и возможности [1].

Слабовидящие дети младшего школьного возраста, обладая уникальными способностями к восприятию окружающего мира, активно используют тактильные, слуховые и кинестетические каналы для формирования своих образов. Это делает их когнитивные процессы и способы обработки информации существенно отличными от тех, которые характерны для их сверстников с нормальным зрением. В результате, такие дети развивают свои навыки и умения в условиях, требующих от них большей адаптивности и креативности [6].

Современные исследования в области специального образования [4] показывают, что применение адаптированных образовательных методик, таких как использование рельефных изображений, звуковых описаний и других тактильных материалов, значительно способствует развитию воображения и творческих способностей у слабовидящих детей. Эти методы помогают детям не только лучше понимать учебный материал, но и развивать свои собственные представления о мире.

Однако стоит отметить, что у слабовидящих детей мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация) недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты, такие как конкретность, ригидность, некритичность. Эти особенности требуют от педагогов и родителей внимательного и чуткого подхода при организации как учебного процесса, так и досуга [6]. Важно создать такие условия, которые способствовали бы развитию критического мышления, гибкости в восприятии информации и способности к самостоятельному анализу.

Таким образом, для успешного обучения слабовидящих детей необходимо учитывать их индивидуальные особенности и потребности,

внедряя в образовательный процесс инновационные подходы и методики, которые помогут им не только осваивать учебный материал, но и развивать свои личные качества, необходимые для полноценной жизни в обществе [3].

Содействие развитию воображения у слабовидящих детей, находящихся на начальном этапе школьного обучения, требует внедрения специализированных методов и подходов в образовательный процесс. Это способствует не только их когнитивному развитию, но и успешной социализации. Развитие воображения у слабовидящих детей играет важную роль в их личностном росте и адаптации в обществе. Создание условий для развития воображения у слабовидящих детей является важной задачей, требующей внимания и усилий со стороны педагогов, родителей и специалистов в области образования.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО – Пресс, 2010. – 1008с.
2. Година, Е.Н. Воображение как психический процесс и его особенности у младших школьников / Е. Н. Година // Вопросы психологии, 2003. – № 5. – С. 33–37.
3. Кравцова, Е. Е. Развитие воображения у детей младшего школьного возраста / Е.Е. Кравцова. – М. : Просвещение, 2002. – 160с.
4. Лапшина, Л.М. Междисциплинарный подход в сопровождении образования школьников с ОВЗ / Л. М. Лапшина. – Текст непосредственный // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации : Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года / Под общей редакцией О.Н. Усановой. – Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. – С. 351-354. – EDN RCWOQB.
5. Лапшина, Л.М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 139-140. – EDN CUMSRU.
6. Сорокоумова, С.Н. Концепция построения комплексного индивидуального сопровождения обучающихся с глубокими нарушениями зрения / С. Н. Сорокоумова, Л. А. Дружинина // Психолого-педагогический поиск, 2019. – № 3(51). – С. 181-190. – EDN BAMDEE.
7. Шипицына, Л.М. Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Шипицына, И. А. Вартанян. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с.

УДК 376.42

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Бычкова Е.А.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. Статья посвящена значимой проблеме изучения особенностей внимания младших школьников с нарушением интеллекта. Она является традиционно актуальной в отечественной олигофренопедагогике и олигофренопсихологии. Был проведён анализ психолого-педагогической литературы на данную тему и сделаны выводы о развитии произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.
Ключевые слова: внимание, нарушение интеллекта, школьники, ОВЗ.

Цель исследования – теоретически охарактеризовать нейрофизиологические основы и психолого-педагогические особенности внимания младших школьников с нарушением интеллекта как основу организации коррекционной работы по совершенствованию психической функции.

Внимание как психическая функция играет ведущую роль в формировании всей психической сферы ребенка. Будучи вовлеченным в любую деятельность, внимание, с одной стороны во многом определяет качество и успешность данной деятельности, с другой стороны, в процессе целенаправленной реализации любой деятельности ребенок концентрируется, мобилизуется, а, значит, и совершенствует внимание. Весь период детского возраста следует рассматривать как сензитивный период развития внимания [2]. Эта закономерность относится как к нормальному развитию, так и к недоразвитию – нарушенному развитию [1].

Произвольное внимание, как высшая форма внимания, подразумевает умение человека применить определённые целенаправленные, волевые усилия – как психологические, так и физиологические для выполнения поставленной задачи [2]. В работах отечественных специалистов произвольное внимание характеризуется через: целенаправленность, организованный характер деятельности и устойчивость. Все эти свойства при нарушении интеллектуального развития носят качественно иные характеристики – и количественного и описательного характера [7].

Современной наукой доказано, что эти особенности, ярко проявляющиеся в образовательной деятельности, имеют нейрофизиологическую основу [4]. Органическое поражение клеток

головного мозга, лежащее в основе структуры дефекта при нарушении интеллекта, в организованных нейро-исследованиях проявляется в отсутствии нормативной реакции нервной системы ребенка при дифференциации релевантных и нерелевантных стимулов. На психолого-педагогическом уровне это выражалось в обилии ошибок, которое младшие школьники с интеллектуальными нарушениями допускали при выполнении тестовых заданий. На нейрофизиологическом уровне это было отмечено в снижении психофизиологических показателей опознания релевантных стимулов [5].

В своих теоретико-экспериментальных работах С.Я. Рубинштейн подчеркивала, что умственная отсталость представляет собой глубокие и комплексные изменения во всей психике, возникшие вследствие органического повреждения центральной нервной системы. Дефицит высших нервных функций у таких детей негативно влияет на их развитие; страдает не только интеллект в целом, но и каждая в отдельности высшая психическая функция [7].

Изучение результатов исследования отдельных свойств внимания также показывает недостаточность каждого из них; такие особенности описаны как у дошкольников [1], так и у обучающихся коррекционной школы [7]. Следует отметить, что недостаточность каждого свойства внимания специфически проявляется в образовательном процессе.

Чем ниже уровень устойчивости внимания, тем быстрее и легче ребенок отвлекается на посторонние раздражители, что часто приводит к полному прекращению выполнения даже доступного задания. Переключиться с одного вида деятельности на другой гораздо проще, если между ними существует логическая часть, и большинство заданий в рамках одного занятия/темы организованы именно так: с логической последовательностью. Однако нарушение интеллекта и проявляется в том, что восприятие логически связанной информации затруднительно или почти невозможно [3].

Недостаточность концентрации внимания не позволяет обучающимся с нарушением интеллекта вникнуть в суть задания, разделить задачу на содержание и вопрос; выделить главное. Еще одним проявлением недостаточности концентрации является быстрая утомляемость при выполнении задания, невозможность сохранить продуктивность деятельности в течение всего занятия. По мнению ряда специалистов [1; 3; 5], самые значительные трудности у обучающихся коррекционной школы возникают из-за малого объема внимания: дети оказываются просто неспособны удержать в фокусе восприятия то количество информации, которое предъявляет сегодня система специального образования к условиям организации коррекционно-образовательного процесса.

Таким образом, общий анализ обзора результатов исследования свидетельствует о необходимости системной коррекционной работы,

направленной на развитие произвольного внимания младших школьников с нарушением интеллекта. Олигофренопедагоги-практики указывают на эффективность использования с этой целью дидактической игры [1], а также на обязательность включения в данный процесс семьи обучающихся [6].

Только совместная деятельность учителя на уроке, дефектолога на коррекционном занятии и родителей при выполнении домашнего задания позволит добиться максимальных результатов в развитии произвольного внимания обучающихся с нарушением интеллекта.

Список литературы

1. Вишнякова, А.В. Развитие внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в игровой деятельности : Учебно-методическое пособие / А.В. Вишнякова, Л. М. Лапшина. – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. – 27 с. – ISBN 978-5-93162-623-9. – EDN RXKLOE.
2. Выготский, Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по вниманию. М.: Изд-во МГУ, 1976. С. 184-219.
3. Зарецкий, В.К. Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении – сто шагов в развитии»: в поисках доказательства / В.К. Зарецкий // Культурно-историческая психология, 2015. – Т. 11. – № 3. – С. 44-63.
4. Лапшина, Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
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. Малышева, С.Б. Взаимодействие семьи и школы в воспитании обучающихся с нарушением интеллекта как приоритетное направление работы современной коррекционной образовательной организации / С.Б. Малышева, 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. 36-40. – EDN DYDELW.
7. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М. : ИОИ (институт общегуманитарных исследований), 2016. – 262 с. – ISBN 978-5-94193-883-4.

УДК 376.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Вавилова Е.В.
Научный руководитель: Шешукова Н.Н., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский Государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В статье освещается проблема профилактики акустической дисграфии у первоклассников с задержкой психического развития. В статье описываются основные причины и механизмы развития данного нарушения, а также предлагаются теоретические подходы к подходы к его профилактике. Работа адресована специалистам коррекционного профиля.
Ключевые слова: задержка психического развития, фонематический слух, акустическая дисграфия, профилактика, первоклассники.

Акустическая дисграфия представляет собой нарушение письменной речи, связанное с нарушением фонемного распознавания. Проявляется в заменах фонетически сходных букв, однако в устной речи звуки произносятся правильно.

Приведем несколько наиболее известных определений. Р. И. Лалаева [4] дает следующее определение: дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

И. Н. Садовникова [1] определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

Ключевой механизм акустической дисграфии связан с дефектом различения акустических признаков звуков. Дети слышат звук неточно, что приводит к смешению на письме букв, соответствующих: звонким и глухим согласным (Б-П, Д-Т, В-Ф и т.д.), твердым и мягким согласным (Л-Л', Н-Н' и др.), свистящим и шипящим (С-Ш, З-Ж, С'-Щ), аффрикатам и их компонентам (Ч-Щ, Ч-Т', Ц-ТС) [5]. Стоит отметить, что акустическая дисграфия не связана с дефектами физиологического слуха.

Дети с задержкой психического развития (далее ЗПР) характеризуются замедленным темпом формирования высших психических

функций, включая когнитивные процессы, эмоционально-волевую сферу и речь [3]. У первоклассников с ЗПР наблюдется ряд особенностей, которые могут привести к возникновению акустической дисграфии [6].

Недостаточность произвольного внимания и памяти. Дети с трудом концентрируются на звуковой стороне речи, не удерживают в памяти последовательности звуков и слогов, что необходимо для успешного овладения фонематическим анализом.

Снижение познавательной активности. У детей отсутствует интерес к звуковым процессам, в том числе к звуко-буквенному анализу.

Незрелость эмоционально-волевой сферы. Быстрое истощение и низкая работоспособность препятствуют усвоению сложного и объемного материала по обучению грамоте.

Несформированность операций фонематического анализа, синтеза и сравнения. Это приводит к трудностям в выделении отдельных звуков из слова, установлении их последовательности и дифференциации акустических признаков.

Центральным звеном в структуре акустической дисграфии у детей с ЗПР является несформированность фонематических процессов. Фонематическое восприятие у детей с ЗПР характеризуется диффузностью и нечеткостью. Они затрудняются в узнавании и различении не только близких по акустическим признакам звуков, но и в изолированном положении. Нарушение слуховой дифференциации является первичным дефектом, который влечет за собой ошибки на письме. Фонематический анализ и синтез у детей с ЗПР либо отсутствует, либо находится на низком уровне. Дети с большим трудом выделяют первый и последний звук в слове, не определяют позицию звука, не могут составить слово из заданного количества звуков. Это делает процесс овладения письмом практически невозможным без специальной помощи. Фонематические представления у детей с ЗПР сформированы недостаточно из-за нечёткости слуховых образов звуков. Из этого следует, что работу по профилактике акустической дисграфии следует начинать комплексно и системно, работая над всеми фонематическими процессами.

Профилактика акустической дисграфии должна строиться по следующим принципам [1]:

Принцип опережающего развития – начинать работу следует в дошкольном или на начальном этапе обучения.

Принцип системности – воздействие на все компоненты фонематических процессов.

Принцип комплексности – работа по профилактике должна включать себя нескольких специалистов.

Принцип дифференциации – учет структуры дефекта и индивидуальных особенностей ребенка.

Принцип поэтапности – последовательное формирование фонематических процессов.

Основные направления профилактической работы [2]:

Развитие неречевого восприятия и внимания. Дифференциация неречевых звуков (шумов, звуков природы, музыкальных инструментов). Определение направления источника звука. Восприятие и воспроизведение ритмических структур.

Развитие фонематического восприятия. Использование профилей артикуляции, зеркала. Игры «Поймай звук», «Эхо» – на выделение заданного звука из ряда других. Дидактические игры на дифференциацию парных твердых-мягких, звонких-глухих звуков.

Развитие навыков фонематического анализа и синтеза. Выделение ударного гласного в начале слова. Анализ и синтез обратных и прямых слогов. Определение позиции звука в слове (начало, середина, конец). Построение моделей слов из 2-3 звуков с использованием цветовых символов.

Совершенствование вербальной памяти и внимания. Запоминание и воспроизведение серий слогов и слов.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что проблема профилактики акустической дисграфии у первоклассников с ЗПР требует точной и оперативной работы. Эффективность профилактических мероприятий определяется их своевременностью, системностью и научной обоснованностью, что позволяет не только предотвратить нарушения письма, но и создать благоприятные условия для общего развития ребенка.

Список литературы

1. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова – М. Просвещение, 1972. – 206 с.
2. Иншакова О.Б. Дисграфия: профилактика и коррекция / О.Б. Иншакова. – М.: В. Секачев, 2017. – 208 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2019. – 285 с.
4. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2018. – 312 с.
5. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой – М.: Из-во МСГИ, 2005. – с.122-198.
6. Тригер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – М.: Просвещение, 2020. – 192 с.

УДК 376.37

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ ОПИСАТЕЛЬНЫЙ РАССКАЗ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ведзижева Х.З.
Научный руководитель: Городилова С.А., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В статье представлена информация о понятии и актуальности развития связной описательной речи у детей дошкольного возраста. Раскрыты основные трудности, которые необходимо преодолеть у ребёнка с речевыми нарушениями. Рассмотрены условия, необходимые для развития умения составления описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
Ключевые слова*:* связная речь, описательный рассказ, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – довольно распространенная патология, которая характеризуется недоразвитим всех сторон речевой коммуникации: фонематической, фонетической, интонационной, лексической и грамматической, что не может не сказываться на уровне овладения связной речью. Особенности развития связной речи у детей с ОНР изучались такими исследователями как В. К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Т. А. Ткаченко и др., при этом отмечается, что связной речи дошкольников с ОНР присущи такие черты как лексическая и грамматическая бедность, наличие аггграматизмов, фактологическая неточность, отсутствие логической связи между элементами текста.

Актуальность развития связной речи, в частности, умения составлять описательные рассказы определяется тем, что связная речь – это фундамент успешной коммуникации и обучения в начальной школе, и дети с ОНР входят в группу риска школьной неуспешности, если речевые нарушения не будут вовремя скорректированы.

Рассмотрим понятие и основные черты описательного рассказа. Описательный рассказ – это текст или текстовый фрагмент, который содержит в себе описания определенного объекта, субъекта или явления, как правило, для таких текстов характерно большое количество качественных прилагательных, практически отсутствует вербальная динамика, выраженная глаголами. Сложности, с которыми сталкиваются старшие дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) при составлении описательных рассказов, многогранны и имеют лингвистическую, когнитивную и коммуникативно-психологическую природу. Во-первых,

как отмечают И.Н. Лебедева, Т.А. Фотекова, дети с ОНР часто склонны фокусироваться на несущественных деталях и упускать главное – форму, назначение, цвет, размеры, материал и другие ключевые характеристики предмета. Это приводит к низкой информативности рассказа: вместо описания «машинка красная, металлическая, с открывающейся дверцей» ребенок перечисляет случайные элементы («там колесо, там окно, там цифра») [2].

Во-вторых, у дошкольников с ОНР слабо развиты навыки планирования речи: дети затрудняются начать высказывание, строить его по логической схеме «вступление – основная часть – заключение», связывать отдельные фразы в последовательное сообщение. В результате рассказы часто обрываются, содержат длительные паузы, инверсии синтаксиса и пропуски членов предложения [1].

Также ограниченная активная лексика у детей с ОНР мешает подбирать точные слова для обозначения признаков, сравнения и обобщения. Наблюдается частое использование общих, малодифференцированных слов, повторов и простых перечислений вместо связного описания. Это часто сопровождается грамматическими ошибками и нарушениями согласования, что снижает ясность сообщения. У детей с ОНР распространены инверсии, пропуски главных и второстепенных членов предложения, фрагментарность высказываний. Вместо цельных предложений часто встречается набор одиночных слов или простых фраз, что препятствует созданию связного, логически упорядоченного текста [3].

Даже при овладении описанием отдельных предметов дети испытывают трудности с формулированием оснований для сравнения: они либо называют только различия, либо только сходства, либо затрудняются выделить критерии сравнения. Это связано с дефицитом аналитического мышления и словарной основы для выражения сравнительных конструкций. Нарушения внимания, памяти и логического мышления. Когнитивные ограничения (слабое произвольное внимание, недостаточная оперативная память, сниженное логическое мышление) мешают удерживать в уме план рассказа, последовательность признаков и вербальную форму описания. Вследствие этого наблюдаются частые паузы, перескакивания между микротемами и потеря нити повествования. Страх ошибки, неуверенность в собственных речевых возможностях, повышенная тревожность при вербализации приводят к минимальным речевым попыткам, односложным ответам или избеганию задания в целом [5].

В.К. Воробьева отмечает, что развитие умения у старших дошкольников с ОНР составлять описательный рассказ – многокомпонентный процесс, требующий системного подхода, опоры на наглядные стимулы и тесной координации логопедической и образовательной практики.

В дошкольных учреждениях для развития умения составлять описательные рассказы широко используются жанровая живопись, серия картинок и игровые предметы как стимулы для описания. Для структурирования рассказа применяются мнемотаблицы и схемы рассказа (карточки-ключи, схемы «что – когда – где», «описание – признаки – действие»), которые помогают ребёнку удерживать последовательность и полноту высказывания.

Как отмечают Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина, работа должна выстраиваться поэтапно: предварительная подготовка (знакомство с материалом, обучение выделять признаки), моделирование и совместный рассказ (педагог показывает образец), самостоятельное составление рассказа под опорой схемы и постепенное снижение опор (переход к самостоятельной работе). При работе с детьми с ОНР важно сочетать работу над содержанием описания с формированием звуковой, лексической и грамматической базы: упражнения на фонетико-артикуляционную сторону речи, развитие активного словаря (наименование признаков, качеств, глаголов действия), закрепление грамматических конструкций, необходимых для связного описания. Игровые ситуации, ролевые игры и проблемные задания повышают мотивацию детей и дают пространство для использования речи в различных коммуникативных ситуациях.

Таким образом, несмотря на то, что составление описательных рассказов представляет для дошкольников с ОНР определенные трудности в силу несформированности лексико-грамматической стороны речи, использование жанровой живописи, детских иллюстраций и другой наглядности, опорных схем, мнемотаблиц и речевых игр способно повысить уровень успешности формирования данного умения.

Список литературы

1. Ежакова, Н.И. Диагностика связной описательной речи у обучающихся с общим недоразвитием речи // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 04 (105). Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/diagnostika-svyaznoj-opisatelnoj-rechi-u-obuchayushhikhsya-s-obshhim-nedorazvitiem-rechi.html. - Дата обращения: 18.10.2025.
2. Логинова К.А., Савиткина И.В. Составление описательного рассказа старшими дошкольниками с ОНР III уровня // Вестник науки: международный научный журнал. 2024. № 3 (72). Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sostavlenie-opisatelnogo-rasskaza-starshimi-doshkolnikami-s-onr-iii-urovnya. -Дата обращения: 18.10.2025.
3. Рахманова З.Ф. Развитие навыков описательного рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Наука XXI века: Российский научный журнал. 2024. №327229. Режим доступа: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/razvitie-navykov-opisatelnogo-rasskaza-u.15968531889/ - Дата обращения: 18.10.2025.
4. Устюгова И.А., Сазанова Т.В. Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2022. № 50

(445). Режим доступа: https://moluch.ru/archive/445/97527 - Дата обращения: 18.10.2025.
5. Чаурина А.А. Формирование навыка составления рассказ описания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Институт специального образования. Екатеринбург 2022. Режим доступа: https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/62373 - Дата обращения: 18.10.2025.

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Великодная Д.В.
Научный руководитель: Дерипас Н.В., ст. преподаватель,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития познавательной сферы у детей с расстройством аутистического спектра. Теоретически проанализированы особенности развития познавательной сферы на основе работ отечественных и зарубежных ученых. Рассмотрены результаты экспериментального исследования особенностей познавательной сферы у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.
Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, познавательная сфера, младший школьный возраст.

Познавательная сфера включает в себя все аспекты учебно-познавательной деятельности человека, интеллектуальные способности. Она охватывает процессы восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи и играет важное значение в процессе обучения и усвоения новых знаний. Поэтому развитие познавательной сферы приобретает особую актуальность именно в младшем школьном возрасте.

Дети с расстройствами аутистического спектра, характеризующиеся «триадой нарушений»: в области коммуникации, социального взаимодействия и способности к социальному воображению [3, с. 25], имеют выраженные особенности развития познавательной сферы, так как испытывают трудности в восприятии и обработке информации. Как следствие проявляются стойкие затруднения в усвоении учебного материала.

Согласно утверждению О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, следует вести речь не об отсутствии отдельных способностей при расстройствах аутистического спектра, а об их особенностях [2, с. 39]. К особенностям при расстройствах аутистического

спектра О.С. Никольская относит: нецеленаправленность, затруднения при символизации, сложности произвольного обучения, невозможность переноса навыков с одной ситуации на другую, трудности обобщения и несформированность способности разбираться в ходе мыслей других людей [2, с. 39].

И.О. Еремеева [1, с. 16] придерживается точки зрения, что уровень развития психических процессов при расстройстве аутистического спектра связан, прежде всего, со своеобразием аффективной сферы. Дети с данным нарушением, как правило, ориентируются на перцептивно выраженные, а не на функциональные характеристики объектов. В результате они усваивают лишь ограниченное количество признаков окружающей действительности.

В то же время у детей с расстройствами аутистического спектра отмечается своеобразное отношение к речевой деятельности и одновременно — своеобразие в становлении экспрессивной стороны речи. Дети описывают себя так, будто это кто-то другой, избегают личных местоимений и обращений к себе. Вопросы от них звучат нечасто, а возникающие обычно повторяются. Иногда наблюдается возвращение к более раннему уровню развития речи. При восприятии речи заметно сниженная или полностью отсутствующая реакция на говорящего [1, с.15].

С целью изучения особенностей развития познавательной сферы у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста (8-9 лет) был проведен эксперимент на базе ГБОУ «Школа «КОРН» г.о. Донецк».

Для определения уровня развития психических процессов был использован следующий инструментарий:

1. Методика «Узнавание наложенных изображений или рисунки Попельрейтера» (Вальтер Попельрейтер) с целью определения уровня развития восприятия;

2. Методика «Узнай фигуры» (Р.С. Немов) для определения уровня развития процесса узнавания;

3. Методика «Корректурная проба» (Тест Бурдона) - определение уровня концентрации внимания, объема и устойчивости;

4. Методика «Выделение существенных признаков» (Э.Ф. Замбацявичене) - определение способности выделять существенные признаки предметов или явлений. Оценка последовательности рассуждений.

Анализ результатов исследования уровня развития восприятия детей с РАС младшего школьного возраста показал, что 50% исследуемых имеют низкий уровень. С предложенной задачей эти дети справились за время от 51 до 60 сек. 40% от общего количества исследуемых обнаружили средний уровень развития, они назвали и нашли все предметы, затратив время от 31

до 40 сек. 10% испытуемых показали высокий уровень, ими были названы все 14 предметов и затрачено на их поиск от 21 до 30 сек.

Анализ результатов определения уровня развития процесса узнавания у детей с РАС младшего школьного возраста показал, что 60% испытуемых имеют низкий уровень. Дети решили все задачи за период времени от 70 до 80 сек. У 40% исследуемых был выявлен средний уровень. Со всеми предложенными задачами дети справились в течение от 50 до 70 сек. Высокий уровень не показал никто.

Анализ результатов изучения уровня концентрации, объема и устойчивости внимания детей с РАС младшего школьного возраста показал, что 60% исследуемых имеют низкий уровень. У 10% испытуемых был выявлен средний уровень. Очень низкий уровень обнаружили 30% испытуемых. Высокий и очень высокий уровень концентрации внимания не был выявлен ни у кого.

Анализ результатов исследования уровня развития мышления у детей с РАС показал, что всего 20% исследуемых имеют средний уровень сформированности логического мышления. Еще 80% исследуемых — низкий уровень. Исходя из полученных данных в ходе изучения, ошибки, допускаемые детьми, указывают на то, что они склонны мыслить в рамках конкретных ситуаций, а не опираться на абстрактные логические принципы. Высокий уровень сформированности логического мышления не показал никто из исследуемых детей.

При этом, результаты исследования выявили сохранность механической памяти, позволяющей полученной информации, минуя этапы критического осмысления и переработки, войти в сознание детей целыми блоками, сохраниться в неизменном виде и применяться шаблонно, строго в том контексте, в котором была воспринята изначально.

Таким образом, на основании теоретического и экспериментального изучения особенностей развития познавательной сферы, можно утверждать, что у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, познавательная сфера, характеризуется такими особенностями как: неустойчивость и быстрая истощаемость внимания, избирательность и фрагментарность восприятия, трудности в понимании и восприятии обращенной речи, несформированность понятий и обобщений, сложности в символизации и переносе навыков из одной ситуации в другую.

Ввиду этого для эффективного развития познавательной сферы детей с расстройствами аутистического спектра необходимо создавать специальные условия, учитывающие их индивидуальные особенности и потенциальные возможности.

Список литературы

1. Еремеева, И.О. Методические рекомендации по организации работы с семьями, воспитывающими детей с РАС. Дайджест. [Рукопись] / Департамент образования и

молодежной политики Ханты-Манс. авт. округа – Югры, Бюджет. учреждение высшего образования ХМАО-Югры, «Сургут.гос.пед.ун-т». – Сургут: РИО СурГПУ, 2019.- 64 с.
2. Иванова, М.М. Особенности мышления у детей с аутизмом без умственной отсталости // Аутизм и нарушения развития/ М.М. Иванова, Л.Г. Бородина. – 2020. – Том 18. – № 1. – С.38–50.
3. Хаустов, А.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / А.В. Хаустов, П.Л. Богорад, О.В. Загуменная, А.И. Козорез, С.Н. Панцырь, Ю.В. Никитина, О.В. Стальмахович. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125с.

УДК 376.3

ПРОФИЛАКТИКА ДИСЛЕКСИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Войнарская К. В.
Научный руководитель: Башмакова С. Б., доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профилактики дислексии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Анализируются ключевые направления коррекционно-профилактической работы, основанные на современных исследованиях. Обосновывается необходимость целенаправленного формирования предпосылок чтения в рамках реализации требований ФГОС ДО для предотвращения стойких трудностей в обучении.
Ключевые слова: профилактика дислексии, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, предпосылки чтения.

Актуальность исследования проблемы профилактики дислексии у детей с общим недоразвитием речи обусловлена стратегическими ориентирами российской образовательной политики, закрепленными на законодательном уровне. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ гарантирует обеспечение права каждого ребенка на качественное и доступное образование, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья. В контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования особое внимание уделяется созданию условий для коррекции нарушений развития и оказания ранней коррекционной помощи. В этой связи профилактика специфических нарушений письменной речи, таких как дислексия, у детей с речевой патологией становится не только логопедической, но и социально значимой задачей, направленной на предупреждение школьной дезадаптации и обеспечение равных стартовых возможностей при поступлении в школу.

Общее недоразвитие речи представляет собой системное нарушение, затрагивающее все компоненты речевой системы: фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую стороны. У старших дошкольников с общим недоразвитием речи, даже при внешне благополучном звукопроизношении, как правило, несформированными остаются высшие психические функции, лежащие в основе успешного овладения грамотой. Это фонематическое восприятие, навыки звукового анализа и синтеза, возможности языкового анализа на уровне предложения и текста, а также лексический запас и грамматический строй. Именно эти компоненты, по мнению целого ряда исследователей, являются ключевыми предпосылками чтения, и их дефицит приводит к возникновению дислексии – стойкого избирательного нарушения процесса овладения чтением [1].

Теоретической основой профилактики дислексии у данной категории детей служат фундаментальные исследования, связывающие механизмы нарушения чтения с несформированностью фонологической системы. Современные исследователи, развивая идеи классиков логопедии, указывают на прямую связь между дефектами звукового анализа и будущими трудностями в усвоении письма и чтения [2]. Ведущим звеном в структуре дефекта при дислексии является недостаточность фонематических процессов, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдается в подавляющем большинстве случаев [3]. Современные исследования, проводимые в русле нейропсихологического подхода, доказывают, что в генезе дислексии значительную роль играют не только речевые, но и неречевые факторы, такие как зрительно-пространственные представления, последовательная и симультанная обработка информации, что также часто нарушено у данной категории детей [4].

Исходя из этого, система профилактической работы должна носить комплексный и системный характер, начинаясь не позднее старшего дошкольного возраста. Основным содержанием такой работы является целенаправленное формирование у ребенка так называемой «готовности к звуко-буквенному анализу». Ведущая роль в этом процессе принадлежит развитию фонематического восприятия – способности различать на слух фонемы родного языка. Эффективными методиками здесь являются приемы, адаптированные для современных условий образования. Это узнавание звука в ряду других звуков, выделение звука из слова, определение его позиции, дифференциация акустически и артикуляторно близких звуков [5]. Работа ведется в определенной последовательности: от различения звуков в изолированном положении к их анализу в слогах, словах и предложениях.

Следующим критически важным направлением является формирование навыков звукового анализа и синтеза. Данные операции требуют от ребенка не просто слышать звук, но и осуществлять мысленное расчленение слова на составляющие его фонемы и соединение фонем в

слоги и слова. Для этого используются как традиционные приемы (составление графических схем слов, использование фишек), так и инновационные игровые технологии, повышающие мотивацию дошкольника. Авторы современных методик коррекции общего недоразвития речи разработали обширные системы игр и упражнений, направленных на развитие этих навыков через действия с моделями слов, что отражено в актуальных публикациях и методических рекомендациях [2].

Параллельно с развитием фонематических процессов необходимо вести работу по обогащению словарного запаса и совершенствованию грамматического строя речи. Бедность лексикона и аграмматизмы затрудняют понимание прочитанного даже при технически правильном чтении, что является одной из форм семантической дислексии. Поэтому логопедическая работа должна включать активное расширение номинативного и предикативного словаря, усвоение навыков словообразования и словоизменения. Важно развивать у ребенка способность к языковому анализу на уровне предложения: определять количество, последовательность и место слов в предложении, что подробно освещается в современных исследованиях по логопедии [1].

Неречевые функции также не должны оставаться без внимания. Профилактика дислексии предполагает развитие зрительно-пространственных ориентировок, оптико-мнестических процессов (зрительной памяти), слухомоторных и зрительно-моторных координаций. Это связано с тем, что в процессе чтения задействованы не только слухо-речевые, но и зрительные анализаторы, требуется точное движение глаз и удержание строки. Современные нейропсихологические методики, такие как «Кулак-ребро-ладонь», графические диктанты, конструирование по образцу, способствуют формированию межполушарного взаимодействия и произвольной регуляции деятельности, что является надежной основой для предотвращения оптических и мнестических видов дислексии [4].

Таким образом, профилактика дислексии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представляет собой целенаправленный, многокомпонентный и длительный процесс, интегрированный в общую систему коррекционно-логопедической работы. Его успешность зависит от раннего выявления группы риска, систематического воздействия на все компоненты речевой системы и высшие психические функции, а также от слаженного взаимодействия логопеда, воспитателей и родителей. Только такой комплексный подход, основанный на научно обоснованных методиках, позволяет сформировать надежный фундамент для успешного овладения чтением и предотвратить вторичные нарушения в виде школьной неуспеваемости и снижения учебной мотивации.

Список литературы

1. Аристова Т.А., Иншакова О.Б. Профилактика нарушений письма и чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Специальное образование. – 2021. – № 3. – С. 55-68.
2. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Современные подходы к профилактике дислексии у детей с нарушениями речи // Логопедия сегодня. – 2022. – № 4(78). – С. 44-53.
3. Кириллова Е.В. Формирование предпосылок грамотности у дошкольников с ОНР в условиях реализации ФГОС ДО // Дошкольная педагогика. – 2020. – № 5(158). – С. 110-115.
4. Семенова О.А. Нейропсихологическая профилактика трудностей обучения чтению у детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10. – № 1. – С. 32-41.
5. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Совершенствование фонематического восприятия у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 8. – С. 76-84.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Галикаева А. М.
Научный руководитель: Лапшина Л. М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье теоретико-экспериментального характера представлены результаты изучения словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Представлено описание специфических особенностей словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР.
Ключевые слова: словесно-логическое мышление, младшие школьники, задержка психического развития, мыслительные операции.

У детей с задержкой психического развития (ЗПР) словесно-логическое мышление характеризуется качественным своеобразием и более медленными темпами формирования в сравнении с их нормативно развивающимися сверстниками, что значительно осложняет процесс их успешного освоения учебной программы и социальной интеграции в школе. Без способности анализировать, сравнивать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи и формулировать выводы ребенок оказывается не в состоянии полноценно усвоить не только математические дисциплины и естествознание, но и понять закономерности грамматики или интерпретировать художественное произведение [4].

Изучение данной темы имеет практическую ценность, поскольку оно позволит не только определить специфические черты словесно-логического мышления, но и позволит решать вопросы эффективной коррекции выявленных недостатков [6].

Словесно-логическое мышление детей с ЗПР изучалось такими исследователями, как Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Р.А. Лурия, Т.Л. Лещинская и др. [1; 7].

С. Л. Рубинштейн вывел и обосновал термин словесно-логического мышления, определив его как высший вид мышления. Автор подчеркивал, что суть словесно-логического мышления заключается в проведении логических операций с понятиями. В ходе работы с понятиями субъект получает возможность познавать существенные закономерности и ненаблюдаемые непосредственно связи исследуемой реальности [7].

Наиболее интенсивное развитие словесно-логического мышления происходит в младшем школьном возрасте [2]. Это обусловлено вовлечением детей в новые виды деятельности и системы отношений, которые требуют от них формирования новых личностных качеств [3].

Однако у учащихся с ЗПР этот процесс протекает неравномерно и имеет качественное своеобразие. Для них типично неравномерное развитие всех видов мышления, однако наиболее выраженное отставание наблюдается именно в сфере словесно-логического мышления [6].

У учащихся с ЗПР наблюдается несформированность важнейших мыслительных операций, лежащих в основе словесно-логического мышления. Это подтверждено сегодня на нейрофизиологическом уровне [5]. При выполнении учебных задач это проявляется в трудностях анализа, когда дети сосредотачиваются на второстепенных деталях и не способны выделить ключевые признаки. При провидении операции сравнения они зачастую ориентируются на случайные или второстепенные признаки, сопоставляя объекты формальным или несопоставимым параметрам. Даже при внешне правильном выполнении классификации у них часто отсутствует понимание её принципа, а также способность к логическому обоснованию сделанного выбора.

Для определения специфики словесно-логического мышления младших школьников с ЗПР на базе МАОУ «СОШ №74 г. Челябинска» было проведено собственное практическое исследование. В исследовании приняли участие 10 испытуемых 9–10 лет.

Для диагностики применялись методика изучения словесно-логического мышления Э.Ф. Замбапявичене и тест для оценки словесно-логического мышления Д. Я. Райгородского [6].

Согласно результатам проведённого исследования по методике Э.Ф. Замбацявичене выявлено, что у 20% испытуемых с ЗПР - высокий уровень развития словесно-логического мышления, т. е. учащиеся продемонстрировали способность определять ключевые признаки объектов

и дифференцировать их от второстепенных. Вместе с тем 30% и 50% испытуемых, имеющих соответственно средний и низкий уровни развития, испытывают трудности не только с выделением существенных признаков, но и с определением свойств и взаимосвязей между объектами. Сравнение объектов по значимым параметрам без отвлечения на малозначимые детали представляет для них сложность. Кроме того, они затрудняются в построении аналогий и формулировании обобщений.

По результатам теста Д. Я. Райгородского выявлено, что так же только у 20% испытуемых с ЗПР высокий уровень развития словесно-логического мышления: у испытуемых сформирован навык проведения аналогий между понятиями, выявления устойчивых связи и формулирования обобщений. При этом 20% и 60% испытуемых, имеющих соответственно средний и низкий уровни развития, демонстрируют следующие особенности: недостаточно развитое абстрактное мышление и навыки обобщения; проблемы с установлением смысловых связей между понятиями; несформированность аналитических операций и сравнения; ограниченный словарный запас, затрудняющий формулирование ответов.

Результаты проведённого исследования свидетельствуют о значительном отставании в развитии словесно-логического мышления у детей с ЗПР. У рассматриваемой категории учащихся наблюдаются системные трудности: они часто затрудняются с пониманием сути заданий, демонстрируют неспособность выделять как ключевые признаки объектов, так и их свойства и взаимосвязи. Помимо этого, у учащихся не в полной мере сформированы умения проводить аналогии, сравнивать объекты по ключевым признакам и логически аргументировать свою точку зрения. Существенное отставание отмечается в несформированности ключевых операций мышления, что усугубляется ограниченным словарным запасом. Это свидетельствует о потребности в реализации специализированной коррекционно-развивающей работы, направленной на становление словесно-логического мышления. Однако, наличие 20% обучающихся с ЗПР, показавших высокий уровень развития мышления по двум диагностикам, свидетельствует о наличии определенного потенциала в развитии словесно-логического мышления в младшем школьном возрасте при наличии задержки развития.

Необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на преодоление задержки и недостатков в развитии словесно-логического мышления у рассматриваемой категории детей. Глубокое понимание особенностей словесно-логического мышления создает необходимые предпосылки для разработки оптимальных условий их эффективного познавательного развития.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

2. Дубровина, И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей / И.В. Дубровина. – М. : Просвещение, 2003. – 148 с.
3. Левитов, Н.Д. Психологические особенности младших школьников / Н.Д. Левитов. – М. : Просвещение, 2012. – 57 с.
4. 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.
5. Лапшина, Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
6. Оленева, Р.С. Развитие словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития / Р.С. Оленева, Е.Н. Скавычева // Педагогический вестник, 2020. – № 16. – С. 39–40.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.

УДК 376.42

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гайнутдинова С.Р.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлен авторский обзор подходов к развитию мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Раскрыта взаимосвязь моторики с познавательными и учебными навыками, принципы коррекции и диагностики, приводятся практические примеры коррекционных заданий.
Ключевые слова: мелкая моторика, задержка психического развития, дошкольное образование, коррекция, сенсомоторная интеграция.

Развитие мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) выступает одним из критических факторов ранней подготовки к школе, реализации графических навыков и формированию учебной самостоятельности [4]. По данным современной дефектологии, именно координация движений кисти и пальцев предопределяет качество выполнения тонких действий, необходимых для письма, ручной техники и манипуляций в повседневной жизни [2].

Мелкая моторика тесно коррелирует с письмом, языковым развитием и зрительно-моторной координацией. Развитие кистевых и пальцевых

навыков обеспечивает выполнение точных действий – захваты, штриховку, манипуляции мелкими предметами, использование предметных инструментов – что в итоге влияет на качество учебной деятельности и самостоятельность ребенка [4].

В своих работах М.М. Кольцова пишет: «Движения пальцев рук исторически, в ходе развития человека, оказались тесно связанными с речевой функцией». М.М. Кольцова доказывает, что каждый палец руки имеет довольно обширное от тренированности пальцев. Таким образом, «есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть еще одна речевая зона мозга» [2].

Современная практика подчёркивает интегративный подход к коррекции мелкой моторики у детей с ЗПР [3]. В основе – игровые методы, сенсомоторная интеграция, работа над хватами, артикуляционно-прикладные упражнения и работа с материалами, вызывающими интерес и мотивацию ребенка [5]. Цель коррекции – развитие функциональных навыков: самостоятельности, аккуратности, последовательности действий и решения бытовых задач. «Комплексная коррекция мелкой моторики у детей с ЗПР требует сочетания игровых методов, сенсомоторной стимуляции и поведенческих стратегий» [7].

Практические подходы к коррекции мелкой моторики в рамках ДОУ основываются на общедидактических принципах деятельности дефектолога на занятии: интенсивная индивидуализация программы с учетом темпа развития, уровня сформированности мотивации и бытовых навыков ребенка; повторяемость и систематичность занятий; учет утомляемости и возможности чередовать виды деятельности; наличие игрового компонента, снижающего тревожность и повышающего вовлеченность ребенка в деятельность).

Работа по развитию мелкой моторики на занятии сможет быть организована по следующим конкретным направлениям [1]:

- развитие захватов и манипуляционных навыков;
- работа с крупными и мелкими предметами (бусины, пуговицы, элементы конструктора);
- лепка, моделирование из пластилина, зашнуровывание, закрепление узлов;
- простейшие сборочные работы, пазлы с крупными деталями;
- элементы пальчиковой гимнастики;
- рисование мелкими штрихами, штриховка, работа в разных хватах (цилиндрический, трезубец) для устойчивости кисти;
- трассы с препятствиями, требующие перемещения мелких предметов через узкие отверстия.

Для воспитанников младшей группа (3–4 года) указанные выше направления могут быть реализованы в ходе предъявления следующих заданий (в соответствии с общеобразовательной программой):

- задание 1: собрать фигуру из крупной мозаики, повторить с меньшими деталями под контролируемым темпом;
- задание 2: шнурование через отверстие на поддоне и закрепление узла;
- задание 3: штриховка по образцу с использованием разных материалов (карандаши, фломастеры, мелкие кисти);
- задание 4: лепка из пластилина с применением различных приемов: раскатывание, скатывание, сплющивание, прощипывание, оттягивание и заглаживание.

Выполнение любого задания должно быть опосредовано речевым высказыванием, начиная с проговаривания названия выполняемого задания, алгоритма произнесения (повтор за педагогом), разыгрывание сюжета с продуктом деятельности (с помощью педагога) [6].

В научной литературе отмечена положительная динамика в развитии мелкой моторики детей с ЗПР при системной коррекции, сочетающей игровые методы, сенсомоторную стимуляцию и задачи, ориентированные на повседневную деятельность: «… системная коррекция мелкой моторики, опирающаяся на игровые и бытовые задачи, способствует повышению самостоятельности и адаптивности ребенка в дошкольной среде» [1; 7].

Развитие мелкой моторики детей с ЗПР требует междисциплинарного подхода: дефектолог, психолог, логопед и воспитатель должны взаимодействовать для достижения целостности коррекции. Организованность структуры занятий, вариативность заданий, речевое опосредование выполнения задания и регулярное вовлечение семьи в коррекционно-образовательный процесс – ключевые факторы успешности. В контексте российского образования актуально учитывать требования ФГОС ДО и ориентировать коррекционные элементы на образовательную программу ДОУ [5].

Таким образом, развитие мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с ЗПР является основой подготовки к школе, включая в перспективе формирование графомоторного навыка [6], развития зрительно-моторной координации и качественного овладения различными учебными инструментами: линейка, циркуль, транспортир и т.д.

Современная практика образования детей с ЗПР требует обязательного активного участия семьи: включение упражнений, игровых технологий при организации деятельности ребенка в бытовых условиях (работа с крупами, помощь в раскладывании бутербродов и конфет во время приема пищи, формовка «оригинального» печенья из теста и др.)., тем более, что такие задание не только разнообразны, но и очень интересны.

Список литературы

1. Аксенова, М.И. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушениями речи / М.И. Аксенова // Дошкольной воспитание, 1990. – № 8. – С. 62-65.
2. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга / М.М. Кольцова. – М., 1973. – с. 98-108, 165-169.
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. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С. Лебединская // Дефектология, 2006. – № 9. – С. 15-27.
5. Лапшина, Л.М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л.М. Лапшина, Е. В. Рязанова // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1(109). – С. 100-108. – EDN AYTZTG.
6. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л.А. Дружинина, Л.М. Лапшина, Е.В. Рязанова, В.С. Цилицкий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 4(21). – С. 227-230. – EDN YLVFGQ.
7. Цыплакова, Л.А. Работа с детьми с задержкой психического развития / Л.А. Цыплакова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 112 с.

УДК-376.37

ДИАГНОСТИКА ГРАФОМОТОРНОЙ ПОДГОТОВКИ И ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С ОНР: ПОДХОДЫ И ИНСТРУМЕНТЫ

Голованова А.А.
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) находятся в группе высокого риска по трудностям обучения письму, включая дисграфию. Ранняя и точная диагностика графомоторной подготовки, а также системная профилактика с опорой на междисциплинарный подход значительно снижают вероятность стойких нарушений письменной речи. В статье обобщены ключевые цели диагностики, практические инструменты для логопеда, дефектолога, психолога и эрготерапевта.

Ключевые слова*:* графомоторная подготовка, дисграфия, диагностика навыков, диагностические инструменты, логопедическая оценка, междисциплинарный подход, нейропсихологические пробы, ОНР, профилактика дисграфии, учебная готовность к письму.

ОНР (общее недоразвитие речи) — системное нарушение формирования речевой функции, затрагивающее фонетико-фонематическую сторону, лексику и грамматику, связную речь и языковую компетенцию. При ОНР нарушаются две критические составляющие: фонологическая осознанность и языковой анализ/синтез, что повышает риск специфических ошибок на письме [1]. Часто сопутствуют трудности зрительно-моторной интеграции, тонкой моторики, регуляции и внимания — факторов, напрямую влияющих на графомоторную сторону письма и устойчивость навыка [2].

Чтобы предотвратить сложности в подготовке детей с общим недоразвитием речи к школе и избежать дисграфии, детям с ОНР требуется развитие графомоторных навыков [3].

Графомоторная подготовка — это комплекс упражнений и занятий, направленных на развитие у ребёнка навыков моторики рук, координации движений и умения выполнять точные и согласованные движения пальцев и кисти руки. Она важна для подготовки руки к письму и других видов деятельности, требующих точности и ловкости движений [2].

Известными учеными, работавшими над профилактикой и коррекцией графомоторных нарушений, являются Лев В. Богоявленский — советский и российский педагог и психолог, который исследовал развитие мелкой моторики и вопросы профилактики нарушений письма у детей; Арон А. Лурия — выдающийся советский нейропсихолог, изучавший связь между моторикой, мышлением и речью, а также разработавший принципы коррекции нарушений моторных функций у детей; Иосиф В. Грабина — российский педагог и дефектолог, занимавшаяся разработкой методик развития графомоторных навыков и профилактики их нарушений; Михаил В. Бондаренко — российский специалист в области детской психомоторики и коррекционной педагогики, исследовавший вопросы формирования навыков письма и профилактики графомоторных нарушений; Николай А. Алексеев — российский ученый, работавший в области развития мелкой моторики у детей и профилактики нарушений письма; а также Юлия В. Гаврилова — педагог и психолог, которая занималась исследованиями по развитию моторных навыков у дошкольников и профилактике их нарушений [4].

Цель диагностики графомоторных навыков — определить уровень и профиль графомоторных предпосылок письма у детей с ОНР, выявить сильные и слабые звенья и индивидуальные факторы риска дисграфии, чтобы спланировать адресную профилактику и коррекцию, подобрать эргономические адаптации и задать базовые метрики для последующего мониторинга динамики и маршрутизации к специалистам.

Диагностика проводится специалистами в комплексе, где каждый выполняет определению роль:

– логопед: фонематические процессы, слоговая структура, лексико-грамматические средства, звукобуквенные соответствия (по возрасту), связная речь, слухоречевая память;

– психолог/нейропсихолог: внимание, рабочая память, регуляция, праксис (кинетический, конструктивный), зрительно-пространственные функции;

– эрготерапевт/дефектолог: поза, захват, проксимальная стабильность, мануальная ловкость, графомоторика, организация рабочего места.

Для того, чтобы правильно провести диагностику, необходимо придерживаться основных критериев:

– постурально-эргономический компонент:

оценивается посадка, положение листа, захват инструмента, устойчивость, движения, сила нажима, темп, утомляемость, ориентация на строке, характеристики линии и поведенческая регуляция.

– зрительно-моторная интеграция и графическая репродукция:

выполняются задания на копирование фигур и орнаментов, обводку, штриховку и графические диктанты, с учетом точности, пропорций, ошибок и исправлений.

– мелкая моторика и мануальная ловкость:

оцениваются скорость, точность движений рук и бимануальная координация через практические задания и количественные тесты.

– зрительно-пространственные функции:

оцениваются зрительно-пространственные функции, включая распознавание форм, размеров, ориентации объектов, выделение фигуры из фона, ориентировку по направлениям и латерализацию (различение «лево–право» на теле и в пространстве).

– языковые и фонологические предпосылки:

оцениваются фонематическое восприятие (распознавание и анализ звуков в слове), слоговой анализ и синтез (деление слов на слоги, соединение их, рифмирование), а также начальные графемно-фонемные соответствия (соотнесение букв и звуков в пределах возрастной нормы).

– регуляторные (исполнительные) функции:

оцениваются когнитивные функции, включая внимание (устойчивость, объем, переключаемость), программирование и контроль (планирование последовательности действий, следование алгоритму, самопроверка), а также кратковременная и рабочая память (удержание и воспроизведение образцов, последовательностей штрихов или движений).

Цель результата — кратко отразить уровень графомоторных навыков: указать цель и задачи (сильные стороны, трудности, особенности моторики), описать использованные методики и условия. Зафиксировать количественные показатели (время, точность, количество ошибок,

устойчивость линии) и качественные признаки (ровность и непрерывность линий, нажим, зрительно-моторная координация, организация рабочего места); при возможности представить данные в таблицах/шкалах [5].

Диагностика графомоторных навыков у детей с ОНР является важным этапом для выявления сильных и слабых сторон моторики, оценки подготовленности к письму и разработки индивидуальных программ профилактики и коррекции. Комплексный подход, включающий работу специалистов разных профилей, позволяет точно определить профиль нарушений, установить количественные и качественные показатели, а также определить необходимые меры поддержки для развития мелкой моторики, зрительно-пространственных функций и регуляторных способностей, что способствует успешной подготовке ребёнка к школьному обучению и снижению риска дисграфии.

Список литературы

1. Виноградова, Н.В. Общее недоразвитие речи у детей: диагностика, коррекция, профилактика. / Н.В. Виноградова. — М.: Академия, 2014.
2. Бондарева, Т.В., Иванова, Е.А. Графомоторная подготовка и коррекция у детей с нарушениями речи / Т.В. Бондарева, Е.А. Иванова. // Журнал практической логопедии. — 2017. — № 5(2). — С. 45–53.
3. Гончарова, Л.А. Диагностика и коррекция графомоторных нарушений у дошкольников / Л.А. Гончарова. // Психолого-педагогическая диагностика. — 2015. — № 3(1). — С. 24–31.
4. Лебедева, Ю.В. Влияние моторных навыков на развитие речевых функций у детей // Журнал развития речи и коммуникации. / Ю.В. Лебедева. — 2018. — № 12(4). — С. 78–85.
5. Никитина, И.М. Психолого-педагогическая диагностика нарушений письменной речи у детей с ОНР / И.М. Никитина // Вестник педагогической науки. — 2016. — № 7. — С. 112–118.

УДК 376.42

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гомер В.М.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье теоретического характера представлен авторский анализ проблемы развития памяти детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Выявлены особенности развития памяти, определены принципы развития и условия эффективного применения дидактических игр для развития

различных видов памяти дошкольников с ЗПР. Обосновывается необходимость систематического использования дидактических игр в коррекционно-развивающей работе.
Ключевые слова: дошкольный возраст, задержка психического развития, память, дидактические игры, коррекционно-развивающая работа.

Актуальность проблемы развития памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) обусловлена социальной потребностью в их успешной адаптации и интеграции в образовательное пространство [1]. Память – это важный психический процесс, обеспечивающий организацию, хранение и повторное использование прошлого опыта. Недостатки памяти существенно тормозят, снижают продуктивность познавательной деятельности [5]. Коррекционная работа с дошкольниками, имеющими ЗПР, ставит в приоритет развитие их памяти. По данным Т.В. Егоровой, В.М. Астапова, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер дошкольники с ЗПР обладают худшей памятью, чем их сверстники с нормативным развитием. Уровень сформированности непроизвольной и произвольной памяти у дошкольников с ЗПР снижен, а память отличается качественным своеобразием. В первую очередь у них снижена прочность запоминания и ограничен объем, им характерна быстрая утеря информации и неточность воспроизведения, вербальная память страдает в большей степени [6].

Согласно теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн): развитие психических процессов, в том числе, памяти, происходит в процессе активной деятельности ребенка. У детей с ЗПР часто наблюдается пассивность и низкая мотивация к обучению. Дидактические игры, как форма ведущей деятельности дошкольника, позволяют вовлечь их в активный познавательный процесс, стимулируя развитие памяти через практическое действие. Игра создает мотив, цель и условия для запоминания [2].

Культурно-историческая теория развития высших психических функций (Л.С. Выготский): развитие высших психических функций, таких как память, происходит опосредованно, через использование культурных орудий и знаков (речь, символы, схемы). Социальное взаимодействие играет ключевую роль. У детей с ЗПР может быть нарушена способность к опосредованному запоминанию и использованию вспомогательных средств [3]. Дидактические игры, особенно те, которые включают использование карточек, картинок, схем, помогают формировать и развивать эти опосредующие механизмы. Взаимодействие с педагогом и другими детьми в игре способствует развитию речи и пониманию инструкций, что также положительно влияет на процессы запоминания [5].

В работе с детьми ЗПР в дошкольном возрасте дидактические игры играют ключевую роль, так как игровая деятельность является ведущей, а также служит эффективным инструментом вовлечения детей в учебную

деятельность. Игровая деятельность – одна из ведущих разновидностей человеческой деятельности.

В.А. Сухомлинский говорил: «Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений и понятий. Это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности». Игра является неотъемлемой частью развития, воспитания и обучения ребенка, принося ему активность и радость. Каменский Я.А. призывал использовать игру в обучении, так как именно этот подход стимулирует у детей стремление к знаниям. Дидактические игры активно используют наглядный материал, такой как: игрушки, иллюстрации, предметы и др., что облегчает создание ярких и устойчивых образов. Игровые ситуации предоставляют возможность многократного повторения и закрепление усвоенного материала в различных контекстах, что необходимо для формирования долговременной памяти. Игра вызывает позитивные эмоции, интерес, что способствует более глубокому и прочному закреплению в памяти [2].

Дети с ЗПР, как правило, более отзывчивы на игровую деятельность. В игре ребенок выступает активным субъектом познания, проявляя инициативу и самостоятельно решая игровые задачи. Для старших дошкольников с ЗПР характерны следующие особенности, которые необходимо учитывать при подборе дидактических игр: выраженная потребность в игровой мотивации, необходимость в многократных повторениях и вариативности, опора на наглядность и практическую деятельность, развитие самоконтроля и самооценки, стимулирование речевого развития [4].

Вовлеченность в процесс: в ходе игры дети активно взаимодействуют с представленным материалом, совершая разнообразные действия, что значительно улучшает усвоение знаний и способствует развитию навыков. Повторение как метод: дидактические игры предоставляют возможность многократно повторять учебный контент в интересной форме, что помогает закрепить знания и сформировать устойчивые воспоминания.

Дидактические игры легко адаптируются под уникальные характеристики и нужды каждого ребенка, позволяя выбирать игры, соответствующие его текущему уровню развития и увлечениям. Эмоциональный комфорт: участие в игре вызывает положительные эмоции, которые положительно влияют на память и снижают уровень беспокойства.

Для эффективного развития памяти у старших дошкольников с ЗПР рекомендуется использовать дидактические игры, среди которых выделяются: «Что пропало?» (Гатанова Н., Тунина Е.), «Найди пару» (Монтессори М.), «Запомни картинку» (Земцова О.) Эти игры обладают значительными преимуществами, так как создают благоприятную мотивацию, стимулируют активность и самостоятельность, используют наглядные образы и позволяют многократно повторять материал.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о целесообразности и эффективности использования дидактических игр в качестве развития памяти у дошкольников с ЗПР. Такой подход делает процесс обучения более увлекательными и результативным, а грамотный выбор и проведение игр является ключом к успешной коррекции памяти и общему когнитивному развитию, подготавливая их к дальнейшему обучению.

Список литературы

1. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск Л.Б. Осипова; под научной редакцией Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54. – EDN WLMFDL.
2. 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.
3. Лапшина, Л. М. Анализ альфа-ритма биоэлектрической активности мозга детей с нормальным и нарушенным интеллектуальным развитием / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2006. – № 1. – С. 142-149. – EDN UJAKXR.
4. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская. – М. : Педагогика, 1982. – 145 с.
5. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
6. Певзнер, М. С. Дети с отклонениями в развитии: (Отграничение олигофрении от сходных состояний) / М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1966. – 271 с.

УДК 376

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Гордиенко Е.А.
Научный руководитель: Кочура Д.А. канд. биол. наук
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В статье раскрыта сущность дифференцированного подхода к формированию коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрены методы, приёмы и условия, способствующие развитию речи и успешной социализации обучающихся.
Ключевые слова: дифференцированный подход, коммуникация, дети с РАС, социализация, обучение.

Современное образование в России и в мире ориентировано на реализацию принципов инклюзии [3, 5], обеспечивающих равные права на обучение для всех категорий детей, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Среди них особое место занимают дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) [1, 2]. Для них характерны трудности в овладении речью, ограниченность коммуникативных умений, сложности в понимании социальных правил и взаимодействии с окружающими. Коммуникация для ребёнка является не только средством передачи информации, но и условием успешного обучения, развития познавательных процессов, эмоциональной сферы и социализации. Поэтому формирование коммуникативных навыков у младших школьников с РАС становится одной из важнейших задач современной педагогики. Решение этой задачи возможно при использовании дифференцированного подхода, учитывающего индивидуальные особенности ребёнка.

Дифференцированный подход предполагает построение педагогического процесса с учётом уровня когнитивного и речевого развития, интересов и эмоционального состояния ребёнка. Он позволяет создавать образовательную среду, в которой дети с РАС овладевают навыками общения постепенно: от простых форм взаимодействия к более сложным.

Исследования отечественных и зарубежных авторов подтверждают [1, 2, 5], что у детей с РАС наблюдаются специфические трудности в развитии совместного внимания, эмоционального отклика и социального воображения. Эти особенности требуют гибкости и индивидуализации

обучения. Теория Л.С. Выготского [1] о зоне ближайшего развития подчёркивает важность сотрудничества взрослого и ребёнка, постепенного усложнения заданий. Современные зарубежные практики, такие как методы прикладного анализа поведения (ABA) и альтернативной и дополнительной коммуникации (AAC), также показывают эффективность комплексного воздействия [6, 7].

Методы и приёмы формирования коммуникативных навыков

Для младших школьников с РАС особенно значимы следующие методы:

— игровые технологии (сюжетно-ролевые, дидактические игры);

— социальные истории, моделирующие реальные жизненные ситуации;

— использование визуальной поддержки (карточки PECS, пиктограммы, схемы);

— упражнения на развитие невербальной коммуникации (жесты, мимика, зрительный контакт);

— работа в парах и малых группах.

Современные технологии. Особое значение приобретают цифровые средства: планшетные приложения, интерактивные доски, обучающие программы [7]. Они создают дополнительные каналы восприятия информации и мотивируют ребёнка к общению. Важным инструментом являются визуальные расписания, пиктограммы, карточки PECS, которые структурируют деятельность и помогают прогнозировать события.

Примеры педагогических приёмов:

1. Ведение «уголка общения» в классе, где ребёнок может обратиться к учителю или сверстникам с помощью карточек.

2. Организация мини-диалогов («поздоровайся», «попроси», «поблагодари»), закрепляемых через многократное повторение.

3. Разыгрывание бытовых ситуаций: поход в магазин, визит к врачу, приглашение друга поиграть, участие в школьном празднике.

Роль семьи и специалистов

Эффективность коррекционной работы во многом зависит от включённости родителей [1, 5]. Семья является первичной социальной средой, где закрепляются полученные навыки. Важно, чтобы родители использовали те же методы поддержки общения, что и педагоги.

Практика показывает, что родители, активно включённые в коррекционный процесс, быстрее замечают успехи ребёнка и закрепляют их в бытовых ситуациях: в магазине, транспорте, во время приготовления пищи или выполнения домашних обязанностей. Особое значение имеет междисциплинарное взаимодействие специалистов: логопеда, дефектолога, психолога, тьютора. Такая работа позволяет выстраивать индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), учитывающий сильные и слабые стороны ребёнка.

Практические рекомендации для педагогов:

— строить занятия с учётом сенсорных особенностей ребёнка;

— избегать перегрузки информацией и внешними раздражителями;

— использовать положительное подкрепление для закрепления поведения;

— учитывать интересы ребёнка (любимые игрушки, персонажи);

— внедрять междисциплинарный подход, сотрудничать с семьёй и специалистами сопровождения.

Дифференцированный подход к формированию коммуникативных навыков у младших школьников с РАС является необходимым условием их полноценного развития и успешной социализации. Он учитывает индивидуальные потребности ребёнка, позволяет создавать условия для обучения и общения, а также формировать положительный опыт взаимодействия с окружающими. Эффективность подхода зависит от систематичности работы, профессионализма педагогов и активного участия родителей. Важно, чтобы педагогический процесс был комплексным, с использованием современных технологий, визуальных средств и междисциплинарного взаимодействия специалистов.

Список литературы

1. Баенская, Е.Р. Особенности общения и развития детей с РАС: учебное пособие. / Е.Р. Баенская. — М.: Просвещение, 2020. — 156 с.
2. Лебединская, К.С. Аутизм у детей: диагностика и коррекция : монография. / К.С. Лебединская, — М.: Академкнига, 2019. — 248 с.
3. Королева, Ю.А. Инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Ю.А. Королева. — Оренбург: ОГПУ, 2021. — 84 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. — М.: Минпросвещения РФ, 2021. — Режим доступа: https://fgos.ru (дата обращения: 01.09.2025).
5. Соловьёва, О.А. Теория и практика создания инклюзивной образовательной среды: учебно-методическое пособие / О.А. Соловьёва. — Минск: РИПО, 2020. — 192 с. — ISBN 978-985-7234-21-9.
6. Григорьева, Л.В. Социальные истории в работе с детьми с аутизмом: практическое руководство. / Л.В. Григорьева. — СПб.: Речь, 2018. — 112 с.
7. Кукушкина, О.И. Развитие речи и коммуникации у детей с РАС: учебное пособие. / О.И. Кукушкина. — М.: Владос, 2022. — 140 с.

УДК 376

МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Гордиенко Е.А.
Научный руководитель: Кочура Д.А., канд. биол. наук
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В статье раскрываются особенности применения методик диагностики уровня сформированности навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Приводится обзор психолого-педагогических методов, адаптированных шкал и комплексных диагностических программ, описываются трудности диагностики в младшем школьном возрасте и перспективы её развития в условиях цифровизации образования. Добавлены современные цифровые решения и примеры из последних исследований, показывающих эффективность автоматизации и использования машинного обучения для диагностики.
Ключевые слова: диагностика, дети с РАС, навыки, методики, цифровые технологии, тесты, развитие, коррекция.

Современная инклюзивная система образования требует индивидуального подхода к детям с особыми образовательными потребностями, особенно с расстройствами аутистического спектра (РАС), которые имеют трудности в коммуникации, социальном взаимодействии, адаптивном поведении и речи [1, 2, 5, 6].

Комплексная диагностика ключевых навыков в младшем школьном возрасте позволяет строить индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ), планировать коррекционную работу и обеспечивать успешную социализацию. Раннее выявление сильных и проблемных сторон снижает трудности адаптации и эффективнее использует образовательные ресурсы.

Основные подходы к диагностике. Традиционные методики включают наблюдение за ребёнком в естественной среде — дома, в школе, на прогулке. Ключевыми инструментами являются беседы и интервью с ребёнком и родителями, анализ продуктов деятельности (рисунков, письменных работ, игровых проявлений), ведение дневников наблюдений и формирование портфолио. Эти методы отличаются высокой гибкостью и возможностью индивидуальной настройки под ребёнка, однако требуют высокой квалификации специалиста и могут быть субъективными.

Для объективной оценки развития детей применяются адаптированные методики, позволяющие систематизировать наблюдения и сравнивать результаты. В России это карты развития речи, методики оценки коммуникативной активности и тесты учебной деятельности. Среди международных инструментов выделяют **Vineland Adaptive Behavior**

Scales для оценки коммуникации, социальных и бытовых навыков и **Gilliam Asperger's Disorder Scale** для анализа поведенческих особенностей и эмоциональных реакций.

Эффективность диагностики возрастает при комплексной оценке когнитивной, моторной, речевой, эмоциональной и социальной сфер ребёнка. Работа команды специалистов — психолога, логопеда, дефектолога, педагога и медицинского работника — формирует целостную картину развития и выявляет скрытые трудности, незаметные при раздельном обследовании.

Современные технологии открывают новые возможности для объективной диагностики. Примеры цифровых инструментов:

- SenseToKnow — система анализа мимики и движений, фиксирующая эмоциональное состояние;
- Play.Care — диагностическая игра на планшете, которая позволяет оценивать когнитивные и социальные навыки в игровом формате;
- AI-решения для анализа речи и коммуникации, позволяющие автоматически фиксировать характерные речевые паттерны и изменения;
- Symbolic Play Test — тест символической игры, оценивающий уровень воображения и когнитивных способностей.

Цифровые методы позволяют собирать данные более объективно, отслеживать динамику развития ребёнка в реальном времени, выявлять даже малозаметные изменения в поведении и адаптации.

При работе с младшими школьниками важно создавать безопасную, предсказуемую и комфортную среду, использовать игровые элементы, визуальные подсказки и интерактивные задания. Следует учитывать сенсорные особенности ребёнка, высокую тревожность, избегание зрительного контакта и трудности с переключением внимания.

Этические аспекты: применение цифровых методов требует строгого соблюдения конфиденциальности данных, информированного согласия родителей и прозрачности процесса диагностики.

Практическая значимость диагностики. Диагностика способствует эффективному взаимодействию семьи и образовательной организации [1, 5]: родители осознают сильные и слабые стороны ребёнка, корректируют домашнюю поддержку и стимулируют развитие навыков, а педагоги используют данные для индивидуальных образовательных планов и оценки стратегий. Регулярная диагностика позволяет определять уровень развития, выявлять сильные и проблемные стороны, формировать ИОМ и коррекционные планы, прогнозировать динамику развития и оценивать эффективность инклюзивных программ.

Перспективы развития диагностики. В будущем диагностика будет тесно связана с цифровизацией, применением искусственного интеллекта, машинного обучения и созданием мобильных приложений для

долгосрочного наблюдения. Особое внимание будет уделено адаптации методик к культурным и языковым особенностям ребёнка, что повысит точность и универсальность диагностики.

Перспективные направления. Интеграция мультимодальных данных (речь, мимика, поведение, моторика), использование облачных платформ для анализа и хранения информации, прогнозирование развития с помощью аналитики и ИИ, а также вовлечение родителей через цифровые интерфейсы позволяют комплексной диагностике — объединяющей психолого-педагогические методы, стандартизированные шкалы и цифровые решения — эффективно строить индивидуальные образовательные маршруты, поддерживать социализацию детей с РАС и раскрывать их потенциал.

Диагностика навыков у детей с РАС является основой успешного обучения и социализации. Традиционные методы и шкалы сохраняют актуальность, но их эффективность повышается при интеграции с цифровыми технологиями. Системность, междисциплинарность и профессионализм специалистов обеспечивают учет индивидуальных особенностей каждого ребёнка и гармоничное развитие в образовательной среде.

Список литературы

1. Баенская, Е.Р. Особенности общения и развития детей с РАС: учебное пособие / Е.Р. Баенская. — М.: Просвещение, 2020. — 156 с.
2. Лебединская, К.С. Аутизм у детей: диагностика и коррекция : монография / К.С. Лебединская. — М.: Академкнига, 2019. — 248 с.
3. Королёва, Ю.А. Инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Ю.А. Королёва. — Оренбург: ОГПУ, 2021. — 84 с.

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Горяйнова Ю.С.
Научный руководитель: Башмакова С.Б., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. Данная статья посвящена нарушению предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития. Задержка психического развития подразумевает отставание от нормы созревания высших психических функций,

к которым относится и речь. Особые трудности возникают у младших школьников с задержкой психического развития в процессе овладения грамматическим строем. В предложно-падежных конструкциях детьми допускаются специфические ошибки, которые проявляются как в устной, так и в письменной речи. Предложно-падежные конструкции являются базой грамматического строя речи, без которой невозможна полноценная коммуникация.
Ключевые слова: предложно-падежные конструкции, задержка психического развития, младшие школьники, дети.

В последние годы к проблеме задержки психического развития наблюдается повышенный интерес со стороны дефектологов, логопедов, специальных психологов и педагогов инклюзивной образовательной среды. Дети, имеющие задержку психического развития, являются одной из наиболее распространенных категорий детей с ограниченными возможностями по данным Росстата за последние годы. У младших школьников с задержанным развитием психики отмечается отставание формирования всех высших психических функций. К числу таких функций относится и речь. Перед специалистами остро стоит вопрос организации наиболее эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющих данный диагноз.

В.В. Лебединский, раскрывая сущность термина «задержка психического развития», отмечает, что в контексте данной нозологической группы происходит замедление темпов психического развития, которое особенно ярко проявляется при переходе ребенка на школьную ступень образования [2].

В рамках задержанного психического развития нельзя не отметить специфику речевого развития детей. По мнению ряда авторов Н.Ю. Боряковой, Р.И. Лалаевой, Е.С. Слепович и др., речевые нарушения детей с задержкой развития могут носить стойкий характер и оставаться вплоть до старших классов школы. Детям данной нозологической группы характерна ограниченность активного словарного запаса, замедление овладения грамматическим строем речи. На начальной ступени школьного образования младшие школьники усваивают грамматический материал, представленный в Федеральной адаптированной образовательной программе для детей с задержкой психического развития, важное место в котором занимают предложно-падежные конструкции.

Предложно-падежные конструкции представляют собой морфолого-синтаксическое образования, состоящие из предлога и согласованной части речи в падеже. Имя существительное в конструкции изменяется в зависимости от вида предлога [4].

Своеобразное овладение предложно-падежными конструкциями у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития обнаруживается в замедленном темпе усвоения, несоответствии синтаксической и морфологической систем языка. Синтаксическая система

отвечает за согласованность слов в речевом высказывании, морфологическая система делает возможными операции словоизменения и словообразования.

У детей младшего школьного возраста с задержанным развитием выявляются заметные ошибки в употреблении предлогов, обозначающих местонахождение объектов в пространстве (в, на, под, за, около), указывающих на направление действия (по, от, вокруг, из, к, в), сложных предлогов (из-за, из-под) [3]. Младшие школьники данного дизонтогенеза не понимают значения предлогов, в связи с чем затрудняется их использование в речи. Зачастую, в самостоятельной речи детей, а также в результатах письменных работ можно обнаружить пропуски и замены предлогов, ошибки согласования - несоответствующие предлогам падежные формы имен существительных.

В исследованиях О.А. Дмитриевой, Л.А. Брюховских, Т.А. Фотековой и др. отмечается, что недостаточная сформированность (или случаи полной несформированности) предложно-падежных конструкций могут быть обусловлены недоразвитием пространственных представлений, пространственного гнозиса, что часто встречается среди детей данной нозологической группы [1]. Младшие школьники с задержкой психического развития могут путать право и лево, плохо ориентироваться в схеме тела, плохо устанавливать пространственные отношения между объектами. Если при выполнении заданий на пространственные отношения младший школьник не имеет зрительной опоры, то функция нарушается сильнее. Данное явление связано с тем, что при задержанном развитии недоразвитие мозга носит парциальный характер, недостаточными оказываются межанализаторные связи. Пространственные анализ и синтез у младших школьников с задержкой психического развития являются недостаточно развитыми, что отражается в затрудненном формировании предложно-падежных конструкций.

В исследованиях Л.С. Волковой, И.Н. Шаховской, Р.Е. Левиной, Е.Ф. Соботович и др. были выявлены специфические ошибки подбора предлогов среди учащихся начальной школы в рамках рассматриваемой нозологической группы. Младшие школьники часто заменяют предлог гласными, напоминающими нужный предлог (вместо «на» говорят или пишут «а»), используют не подходящую в рамках контекста предложно-падежную конструкцию, близкую по значению по принципу упрощения, подбирают не подходящий окончанию существительного предлог. В иных случаях дети вовсе пропускают предлог [3].

Анализ литературных источников по проблеме исследования предложно-падежных конструкций показал, что у младших школьников с задержкой психического развития отмечаются значительные трудности в использовании предложно-падежных конструкций. Младшие школьники имеют существенные проблемы в установлении пространственных связей

между объектами вследствие недоразвития пространственного восприятия, они не осознают семантическую сторону предлогов. В процессе обучения в школе отмечаются ошибки как в экспрессивной, так и в импрессивной речи. Данный факт открывает горизонты для построения эффективной коррекционно-развивающей помощи младшим школьникам с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Брюховских, Л. А. Объективизация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития / Л.А. Брюховских. – Текст : электронный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.- 2015. - №3. - С.150-154. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obektivizatsiya-prostranstvennyh-otnosheniy-priformirovanii-predlozhnyh-konstruktsiy-u-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy (дата обращения: 24.10.2025).
2. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений / В. В. Лебединский ; — Москва : Издательский центр «Академия», 2003. — 144 с.
3. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под редакцией Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
4. Крючкова, Л. С. Предложно-падежная система русского языка: взаимодействие формы, семантики, функции / Л. С. Крючкова. - Текст : электронный // Русистика. - 2014. - №1. - С.61-65. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/predlozhno-padezhnaya-sistema-russkogo-yazyka-vzaimodeystvie-formy-semantiki-funktsii/viewer (дата обращения: 20.10.2025).

УДК 376.3-056.262-053.5

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Горянская Е.В.
Научный руководитель: Лабезная Л.П., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ

Аннотация. В докладе представлена информация об особенностях развития образной памяти у слабовидящих детей среднего школьного возраста. Проведен теоретический анализ научной литературы по теме исследования. Рассмотрены точки зрения отечественных ученых на проблему развития образной памяти у детей с нарушениями зрения и влияния дефекта зрения на развитие их познавательной активности и адаптации в социуме.
Ключевые слова: образная память, познавательная активность, дети среднего школьного возраста, слабовидящие дети.

Согласно статистике, на сегодняшний день количество детей с нарушениями зрения во всем мире продолжает увеличиваться. По данным Всемирной организации здравоохранения, в мире насчитывается более 285 миллионов людей с нарушениями зрения, из них около 39 миллионов – дети. В России также наблюдается тенденция к увеличению числа детей с нарушениями зрения. Это подчёркивает важность и актуальность исследования особенностей образной памяти у слабовидящих детей.

Память – это психический процесс, включающий запечатление, сохранение и воспроизведение прошлого опыта. Дети постоянно сталкиваются с множеством впечатлений, часть из которых запоминается и может быть воспроизведена позже. Благодаря памяти, сознание детей включает не только текущие ощущения, но и прошлый опыт, знания, навыки движения, речи и ориентировки. Роль памяти при нарушениях зрения особенно важна, так как слепые и слабовидящие дети должны запоминать столько же информации, сколько и их зрячие ровесники [1].

Проблема развития образной памяти у детей с нарушениями зрения является недостаточно изученной. Несмотря на наличие отдельных исследований в этой области, многие аспекты требуют более детального изучения. Отсутствие комплексных программ и методик, учитывающих индивидуальные особенности слабовидящих детей, затрудняет их успешное обучение и социализацию.

Изучением особенностей развития детей с нарушениями зрения и разработкой методик их обучения занимались многие учёные. Среди них выделяются: Т.Г. Богданова, Л.В. Волкова, Л.С. Выготский, Л.А. Дружинина, А.Р. Лурия, В.С. Мерлин, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и многие другие. Их работы легли в основу современных подходов к обучению и развитию детей с нарушениями зрения.

Основатели тифлопсихологии – М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева и Л.П. Григорьева исследовали психическое развитие детей с нарушениями зрения. Они доказали, что это развитие подчиняется общим законам, но имеет особенности своего развития из-за дефекта зрения.

Л.С. Выготский в теории компенсации отметил, что недостаток зрения стимулирует развитие сохранных анализаторов и создает сложные системы межанализаторных связей [5].

Исследования памяти у слабовидящих детей проводились: А.И. Зотовым, Т.П. Головиной, М.М. Нудельманом, А.Г. Литваком и другими. Их работы выявили, что у слабовидящих детей наблюдается перестройка мнемических процессов: логическая память начинает доминировать над образной, а внутри самой образной памяти происходит перераспределение роли модальностей – тактильные, слуховые и обонятельные образы приобретают большее значение, чем зрительные [2].

Таким образом, изучение образной памяти у детей с нарушениями зрения представляет собой важную и актуальную задачу. Память, как

основа познавательной деятельности и социального взаимодействия, играет ключевую роль в развитии этих детей, а нарушения зрения вносят специфические коррективы в процессы запечатления, сохранения и воспроизведения информации. Образная память играет важную роль в формировании познавательной активности ребенка, особенно если речь идет о детях с ограниченными возможностями зрения. У слабовидящих школьников среднего звена развитие зрительных образов существенно отличается от обычных сверстников, поскольку основной источник восприятия окружающей действительности – зрение – оказывается нарушенным либо вовсе отсутствует. Это накладывает отпечаток на процесс формирования представлений, запоминания объектов и ситуаций.

Исследования М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой и др. свидетельствуют, что развитие зрительной образной памяти зависит от опыта (двигательного, эмоционального), полученного на предшествующих ступенях онтогенеза. В результате зрительного дефекта этот опыт ограничен, что влечёт специфические трудности в формировании и становлении зрительных образов. Для зрительных образов слабовидящих характерно:

1. Неполнота формируемого образа (опускаются мелкие и малозаметные детали, нарушаются пропорции, величины деталей).
2. Неполноценность связи непосредственного восприятия с предыдущим опытом.
3. Недостаточное осознание связи между формируемым предметным образом и функциональным назначением предмета.
4. Трудности при мысленном воссоздании образа объемного предмета на основе восприятия его плоскостного изображения.
5. Неполное отражение воспринимаемых свойств предметов в речи.
6. Слабость удержания предметных образов в долговременной, а часто и в оперативной памяти [3; 4].

Так, дети с дефектами зрения испытывают трудности в опознании контуров и форм предметов. Они часто путают и смешивают близкие по внешним признакам объекты (круг – овал, квадрат – прямоугольник, треугольник – трапеция).

Сложности возникают и в выделении главных и второстепенных признаков предметов. В результате этого индивид запоминает и воспроизводит материал по отдельным характеристикам объекта, часто несущественным.

Так же отмечаются трудности в оценке пространственного расположения предметов.

Исходя из вышесказанного, рассматривая точки зрения различных ученых, можно сделать вывод о том, что развитие образной памяти у слабовидящих школьников среднего звена является сложным и многогранным процессом, требующим особого внимания и подхода.

Отличительные особенности восприятия и переработки информации, обусловленные зрительными дефектами, накладывают отпечаток на формирование зрительных образов, их полноту, дифференцированность и устойчивость во времени. Уточнение и расширение представлений об особенностях функционирования зрительной образной памяти играет большую роль в развитии познавательной активности и успешной адаптации слабовидящих детей. Понимание трудностей, с которыми они сталкиваются при запоминании, сохранении и воспроизведении информации, позволяет разрабатывать и внедрять эффективные методики обучения и коррекции, направленные на компенсацию зрительных дефектов.

Список литературы

1. Абрамова, С. В. Коррекционно-развивающие занятия по развитию тактильной и образной памяти у слабовидящих детей / С. В. Абрамова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2018. – 112 с.
2. Алексеева, М. М. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения / М. М. Алексеева, Т. Н. Леонтьева. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 208 с.
3. Богданова, Т. Г. Психология лиц с нарушением зрения / Т. Г. Богданова. – Москва : КНОРУС, 2016. – 294 с.
4. Волкова, И. П. Индивидуальный и дифференцированный подход к слабовидящим детям в коррекционной работе / И. П. Волкова. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 156 с.
5. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : ЮРАЙТ, 2021. – 333 с.

УДК 376.352

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Гринь М.Д.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлен анализ теоретико-экспериментального изучения проблемы формирования письма у слабовидящих детей. Результаты свидетельствуют, что дети младшего школьного возраста испытывают значительные трудности при овладении письмом. Своеобразие структуры дефекта при слабовидении: недостаточная дифференцированность зрительного восприятия, слабость зрительного контроля замедляют формирование навыка грамотного письма.
Ключевые слова: письмо, нарушения письма, слабовидящие дети, младший школьный возраст, зрительный контроль.

Проблема формирования письма – одна из актуальных в современной психолого-педагогической науке, что во многом обусловлено многоаспектностью формирования самого письма – в нем выделяют аспекты [4]: педагогический, гигиенический, психофизический – последний из которых является очень сложным [2].

Чтобы научить ребёнка писать, нужно сформировать у него элементы речи на бумаге, что является очень трудоёмким процессом: в нем задействованы органы зрения, слуха, речи, мышцы тела, рук, кора головного мозга. Этот сложный процесс включает в себя: умение слышать (слуховой анализ) [1], умение сохранять зрительный образ (следы зрительной памяти) и оперирование двигательным образом, составляющим артикуляцию, сложные механизмы координации и регулирование движений руки и частично туловища [3]. В процессе обучения письму данные механизмы многократно реализуются, повторяются, а навык приобретается с помощью упражнений и тренировок осознанного порядка. Постепенно ребёнок осваивает алгоритм действий, автоматизируя его [7].

Имея серьезные ограничения в работе зрительного анализатора – основного при организации письма, слабовидящие дети испытывают значительные трудности на этапе овладения письмом, которые сохраняются на всех последующих этапах обучения. Более того, практика тифлопедагогики позволяет говорить о наличии типичных нарушений письма у детей с нарушениями зрения.

Нарушения письменной речи у слабовидящих младших школьников имеют двоякую природу, двойной механизм. С одной стороны, они вызваны прямым влиянием структуры зрительного дефекта, а с другой – сопутствующим речевым своеобразием, которое всегда сопровождает ограничения в работе зрения.

Механизм прямого влияния проявляется в зрительно-пространственных трудностях [5]: заменах и искажениях графических образов букв, нерациональном расположении текста на странице и несформированности графических навыков. Речевое же недоразвитие затрагивает языковые основы письма и служит основной причиной низкой успеваемости многих слабовидящих школьников [7].

Если рассматривать конкретные проявления графических нарушений, то они представлены, практически, всеми возможными вариантами: это замены и искажения букв, пространственные искажения элементов и нарушения конфигурации элементов букв. Слабовидящие дети часто допускают замены графически схожих букв (например, К-Н, Т-П, С-В-Ь) из-за трудностей в их различении. Еще более распространены ошибки, связанные с искажением количества повторяющихся и сходных элементов в букве: пропуск необходимой части или добавление лишней. Особенно часто это происходит с буквами, имеющими похожие элементы (Ш-Т).

Для более детального изучения особенностей письма младших слабовидящих школьников на базе МБОУ «С(К)ОШ № 127 (нарушения зрения) г. Челябинска» было проведено собственное эмпирическое исследование, в котором приняли участие 30 обучающихся 2-го класса. Диагностический инструментарий представлен следующими методами:

- психодиагностические методики: списывание текста на время, письмо в ограниченном пространстве («Кубик»);
- анализ письменных работ обучающихся: диктанты и творческие задания;
- наблюдение за процессом письма, при необходимости – последующая беседа;
- для статистической обработки результатов применялись методы описательной статистики и сравнительного анализа.

Исследование показало, что среднее время выполнения задания на списывание текста: 7,5 минут (стандартное отклонение ±1,2 мин). У 60% детей скорость письма ниже возрастной нормы. Среднее количество ошибок при списывании: 5,2 (стандартное отклонение ±2,1). Наиболее частые ошибки: пропуски букв (35%), искажение букв (25%), несоблюдение строки (20%). При выполнении задания с кубиком 70% детей испытывали трудности с расположением текста на гранях. Средний балл за выполнение задания: 3,8 из 5 (стандартное отклонение ±0,9). Девочки показали более высокие результаты по аккуратности письма ($p < 0,05$). Мальчики быстрее выполняли задания, но допускали больше ошибок ($p < 0,01$). Обнаружена отрицательная корреляция между скоростью письма и количеством ошибок ($r = -0,65$, $p < 0,01$).

Положительная корреляция между качеством письма и использованием вспомогательных средств ($r = 0,72$, $p < 0,01$). Низкая скорость письма у слабовидящих детей связана с необходимостью тщательного зрительного контроля и повышенной утомляемостью. Ошибки в письме обусловлены трудностями зрительного восприятия и недостаточной сформированностью графо-моторных навыков. Трудности с расположением текста на гранях кубика свидетельствуют о проблемах с пространственным восприятием. Различия между мальчиками и девочками могут быть связаны с особенностями моторики и внимания. Отрицательная корреляция между скоростью и качеством письма подтверждает, что дети, которые пишут быстрее, допускают больше ошибок. Использование вспомогательных средств (лупы, специальная бумага и др.) улучшает качество письма [6].

Таким образом, слабовидящие дети при письме допускают значительное количество ошибок, как типичных на этапе начала овладения письмом, так и специфических, определенных ограничением количества и качества восприятия визуальной информации, трудностями зрительного контроля за движением руки при письме. Нарушения письма могут влиять

на общее качество обучения ребенка и его самооценку [6]. Важно использовать специальные коррекционные методики для преодоления выделенных трудностей письма и профилактики возникновения деформаций в личностном развитии.

Список литературы

1. Багрова, И. Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух: пособие для учителя / И. Г. Багрова. – М. : Просвещение, 1990. – 127 с. – ISBN 5-09-001256-3.
2. Величенкова, О. А. Проблемы нарушений письма и чтения у детей: данные всероссийского опроса / О. А. Величенкова, Т. В. Ахутина, М. В. Русецкая, З. В. Гусарова // Специальное образование, 2019. – № 3 (55). – С. 36-49.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский – М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. – 671 с. – ISBN 5-17-027239-1.
4. Лапшина, Л. М. Междисциплинарный подход в сопровождении образования школьников с ОВЗ / Л. М. Лапшина. // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации : Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года / Под общей редакцией О.Н. Усановой. – Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. – С. 351-354. – EDN RCWOQB.
5. Лапшина, Л. М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
6. Лысова, А. А. Методика развития пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения : Учебно-методическое пособие / А. А. Лысова. – Челябинск : ЗАО "библиотека А. Миллера", 2023. – 63 с. – ISBN 978-5-93162-677-2. – EDN RZMIFX.
7. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова, В. С. Цилицкий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 4(21). – С. 227-230. – EDN YLVFGQ.

УДК 376

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Данько А.И.
Научный руководитель: Королькова Ю.А., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»,
г. Барнаул, Алтайский край, РФ

Аннотация. В докладе представлена информация о понятии «социально-бытовой навык» и выделена структура, которая отражает основные компоненты этого понятия. Обозначена главная цель развития данных навыков. Описана необходимость

организации целенаправленного и планомерного коррекционно-развивающего процесса для формирования социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.
Ключевые слова: социально-бытовые навыки, самостоятельность, дети с нарушением интеллекта, адаптация, самообслуживание.

Социально-бытовые навыки играют ключевую роль в жизни человека, обладая приспособительными и адаптационными функциями: соблюдение гигиенических норм; умение ориентироваться в пространстве за счёт знаний о месторасположении социально значимых объектов; следование установленным правилам поведения в общественных местах – это лишь малая часть тех социально-бытовых навыков, которые каждый человек применяет ежедневно. Их формирование необходимо для успешной адаптации ребёнка в обществе, для развития в нём самостоятельности и возможности дальнейшего обеспечения достойной жизни самому себе.

Важно качественно различать социально-бытовые навыки и навыки социально-бытового обслуживания. Навыки социально-бытового обслуживания представляют уход за собой и окружающей средой. Социально-бытовые навыки – помимо привития навыков самообслуживания, включают в себя культуру поведения за столом, в общественных местах, этикет, правила взаимодействия с окружающими [1].

Социально-бытовые навыки необходимо формировать у каждого ребёнка начиная с раннего возраста, ведь именно в этот период при нормотипичном развитии появляется феномен «Я сам» – первые попытки самообслуживания, а также возможность произвольного регулирования собственного поведения. Первый шаг к формированию социально-бытовых навыков у ребёнка совершают родители. Чаще всего, такие навыки приобретаются через способность ребёнка к подражанию. Однако семья не единственный источник формирования социально-бытовых навыков. Особую роль в этом процессе также играют образовательные учреждения.

Существует категория лиц, для которых социально-бытовые навыки являются главнейшим условием для успешной социализации в обществе; они не образуются спонтанно, требуя последовательной, систематической и целенаправленной работы над их формированием; а в образовательных учреждениях помимо привычного русского языка и математики вводят предмет под названием «Основы социальной жизни» (ОСЖ), и большое количество уроков труда – эта категория лиц с нарушением интеллекта.

Нарушение интеллекта – это стойкое и необратимое нарушение, преимущественно познавательной деятельности, причиной которого является органическое поражение коры головного мозга [4]. У лиц с нарушением интеллекта снижена критичность мышления и нарушена адекватность поведения, выражена недостаточность познавательной активности. Таким людям сложно подобрать оптимальную последовательность действий в целостном поведенческом акте, правильно

оценить происходящую ситуацию, контролировать интеллектуальные процессы. Например, ребёнок отказывается принимать душ, потому что не видит в этом необходимости из-за нозологических особенностей, в частности, некорректной оценки ситуации, невозможности предвидеть результат, трудностей построения причинно-следственных связей и слабости компонентов деятельности. Учитывая вышесказанное становится очевидным необходимость выстраивания коррекционно-развивающего процесса для выработки конкретных социально-бытовых навыков.

Наиболее остро проблема формирования социально-бытовых навыков у детей с нарушением интеллекта стоит в младшем школьном возрасте, когда детям необходимо самостоятельно ориентироваться в пространстве; распределять время для различных видов деятельности; общественно одобряемо вести себя в образовательном учреждении с другими детьми и учителями, воспринимая социальные статусы и роли; следить за гигиеной и многое другое.

В образовательных учреждениях для детей с отклонениями в интеллектуальном развитии существует предмет «Основы социальной жизни», который рекомендован ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 19 декабря 2014 г. № 1599, и направлен на формирование следующих социально-бытовых навыков [3]: навыков самостоятельно обслуживания и ведения домашнего хозяйства; ориентировки в ближайшем окружении (близких родственниках); усвоения морально-этических правил поведения; понимания роли семьи и семейных отношений в жизни человека.

Также развитие элементов социально-бытовых навыков предусмотрено на уроках ручного труда и профильного труда; планируемые результаты, ожидаемые в процессе изучения данных дисциплин указаны в разделе требований к АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 19 декабря 2014 г. № 1599, являются следующими [3]: овладение элементарными приемами ручного труда, общетрудовыми умениями; развитие самостоятельности, положительной мотивации к трудовой деятельности; получение первичных представлений о мире профессий; приобретение навыков работы в коллективе и другие.

Из всего многообразия описанных выше социально-бытовых навыков, учитывая компетенции специального психолога, наибольшая необходимость коррекционно-развивающих воздействий видится в отношении навыков самообслуживания и социально-бытового ориентирования, направленных на детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Совокупность этих навыков является основой для возможности адаптации в обществе и самостоятельной жизни. Причём коррекционно-развивающий процесс должен быть направлен не только на

изолированное формирование конкретного навыка, но и на развитие произвольных форм поведения, волевого усилия и мотивации к деятельности.

Таким образом, формирование социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта является первостепенной задачей в структуре образовательного и коррекционного процесса. Их развитие требует продуманного, планомерного и целенаправленного маршрута, в определении которого будут участвовать различные специалисты: педагоги-дефектологи, педагоги-психологи, преподаватели отдельных дисциплин; а также родители. Важно, чтобы такое взаимодействие было не разрозненным, а взаимодополняющим. Развитие социально-бытовых навыков возможно через сюжетно-ролевую игру, применение элементов VR-технологий, дидактические игры, утверждённый перечень предметов в образовательной организации.

Список литературы

1. Колмогорцева, Н.А. Метод проектов в формировании социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста / Н.А. Колмогорцева, Е.Е. Андреева // Традиции и инновации в педагогическом образовании. – 2024. – С. 148-149. – Текст : электронный // eLIBRARY : электронно-библиотечная система. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72711821 (дата обращения: 06.10.2025).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] : Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599// Официальный сайт Образовательной информационной системы «ФГОС». – Электрон. дан. – Режим доступа: https://fgos.ru/fgos/fgos-1599. – Дата обращения: 06.10.2025. – Загл. с экрана.
3. Шипова, Л.В. Основы психологии детей с умственной отсталостью / Л.В. Шипова. – Саратов, 2017. – С. 21-22.

УДК 376.42

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Девятова И.В.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлены результаты собственного теоретико-экспериментального исследования особенностей внимания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). По результатам эмпирического исследования была составлена коррекционная программа, направленная на развитие основных свойств внимания; в качестве основного средства коррекционно-развивающего воздействия планируется использовать дидактическую игру.

Ключевые слова: внимание, младший школьный возраст, задержка психического развития, свойства внимания, дидактическая игра.

Внимание представляет собой особый внутренний акт личности, заключающийся в целенаправленном устремлении сознания на конкретный объект или процесс, существующий в окружающей действительности. Данный феномен неразрывно связан с системой внутренних нужд, предпочтений и стремлений человека, формируя своеобразный фильтр восприятия и управления поведением [1].

Своеобразие внимания – типичная характеристика в структуре дефекта при ЗПР [6]. Причиной тому являются слабая информационная обеспеченность в процессе онтогенеза и отсутствие раннего начала коррекционно-пропедевтической работы в семье [5]. Современные исследователи отмечают, что внимание детей данной категории быстро ослабевает [7], или настолько отвлекаемо, что почти невозможна его концентрация [2], оно трудно привлекаемо, особенно при словесной инструкции. Именно эти трудности составляют основную причину трудностей овладения базовыми умениями школьного обучения: письмо, счет, чтения [3].

Для более детального изучения особенностей внимания младших школьников с ЗПР на базе МОУ «СОШ №21 г. Копейска» было проведено собственное эмпирическое исследование, в котором приняли участие 12 обучающихся коррекционного класса начальной школы.

В качестве диагностического инструментария были использованы две специально отобранные высокоинформативные методики, обеспечившие комплексный подход к проведению обследования особенностей внимания.

Тест Поппельрейтера направлен на оценку распределения внимания. Ребёнку демонстрируют рисунок, в котором «спрятаны» 14 предметов, расположенных в трёх зонах. Задача — назвать все предметы за 1 минуту. Если ребёнок поспешно переходит к следующему сегменту, не находя всех предметов, взрослый возвращает его к предыдущему рисунку. Анализ результатов показывает, что 42% учеников демонстрируют низкий уровень внимания, а 25% учеников совсем не справились с заданием, показав минимальные результаты. Полученные данные убедительно свидетельствует о серьезных проблемах именно в сфере распределения внимания у значительной части детей, что согласуется с данными исследования ведущих специалистов по теме [7].

Методика Пьерона-Рузера применяется для оценки уровня концентрации внимания. Участнику предлагается заполнить специальным образом геометрические фигуры (квадрат, треугольник, круг и ромб), расположив знаки: в квадрат — плюс, в треугольник — минус, в ромб — точку, а круг оставить пустым. Всё это нужно сделать максимально быстро и без ошибок за 60 секунд. Процесс контролируется экспертом, который отслеживает время выполнения задания с помощью секундомера. Анализ

полученных данных свидетельствует о том, что почти половина учащихся (42%) демонстрируют серьезные трудности с концентрацией внимания. При этом значимое меньшинство (16%) находится в зоне риска, имея крайне низкую способность к сосредоточению и контролю внимания.

Общий анализ эмпирического исследования свидетельствует о том, что внимание – это тот психический процесс, который отстает от возрастной нормы и требует немедленной коррекции у значительной части детей с ЗПР. Выявленные трудности распределения и концентрации внимания оказывают негативное влияние на качество процесса обучения и требуют постоянного коррекционного вмешательства, учитывающего индивидуальные особенности каждого ученика.

На основании результатов проведенного исследования и требований Федерального государственного образовательного стандарта разработана специальная психолого-педагогическая программа, нацеленная на преодоление трудностей, связанных с выявленными дефицитами внимания и повышения качества образования младших школьников с ЗПР.

Программа построена с учетом возрастных [7] и психофизических [6] особенностей детей, а также обеспечивает индивидуальный подход к каждому ученику, способствуя его гармоничному развитию и коррекции недостаточных свойств внимания. Программа рассчитана на 34 часа (по 1 подгрупповому занятию и по 1 индивидуальному – в неделю).

Конкретные задачи программы сформулированы следующим образом:

- Формирование умения распределять внимание между различными объектами и задачами.
- Улучшение устойчивости внимания в течение длительных промежутков времени.
- Повышение способности к длительной концентрации внимания на конкретных объектах.

Для оптимизации продуктивности программы и повышения мотивации включения ребенка в коррекционную работу [2], на занятиях следует использовать информационные технологии [4] и привлекать к общей работе семью [5].

Таким образом, реализация данной программы позволит эффективно преодолеть трудности, связанные с вниманием, и способствовать полноценной интеграции учащихся с ЗПР в образовательный процесс.

Список литературы

1. Борщевская, Е. В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия "особого ребёнка" / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина. – Текст непосредственный // Психологическое благополучие современного человека : Материалы Международной заочной научно-практической конференции, Екатеринбург, 11 апреля 2018 года / Отв.

ред. С.А. Водяха. Том 2. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. – С. 119-123. – EDN XUDBTV.
2. 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.
3. Коробинцева, М.С. Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М.С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, Челябинск, 09–10 февраля 2022 года. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022. – С. 217-221. – EDN BDFPEW.
4. Лапшина, Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в формировании образовательных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сборник статей XI международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, 25–26 апреля 2019 года. Том Часть 2. – Челябинск: Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, 2019. – С. 29-32. – EDN CSPGXF.
5. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологический аспект работы олигофренопедагога с семьей обучающегося на дому / Л. М. Лапшина // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей международной научно-практической конференции, Ярославль, 07 апреля 2041 года – 07 2021 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 54-58. – DOI 10.20323/978-5-00089-474-3-2021-54-58. – EDN AQYYJB.
6. Лапшина, Л. М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
7. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская. – М. : Педагогика, 1982. – 145 с.

УДК 376

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ РАССКАЗА ПО СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Демина М.А.
Научный руководитель: Хмелькова Е.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. Развитие связной речи – важная задача образования, влияющая на их речевое и умственное и школьную готовность. Старший дошкольный возраст –

сензитивный период, когда нарушения речи требуют раннего вмешательства. Статья предлагает эффективный метод – обучение рассказам по серии сюжетных картинок, который способствует повышению интереса к обучению, упрощает запоминание и развивает навыки построения связного высказывания.
Ключевые слова: дошкольники, связная речь, общее недоразвитие речи, рассказ.

Развитие связной речи у детей дошкольного возраста является важной задачей, обусловленной рядом факторов, включая требования современного российского законодательства в области образования. Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», одной из ключевых целей воспитания и обучения дошкольников является формирование у них речи.

Связная речь способствует развитию когнитивных функций, улучшению социальных взаимодействий и успешному освоению образовательной программы в будущем. Таким образом, целенаправленная работа над развитием связной речи становится неотъемлемой частью образовательного процесса, направленного на подготовку детей к школе и обеспечение их успешной адаптации в обществе.

Связная речь представляет собой высшую форму мыслительной деятельности, которая служит показателем как речевого, так и умственного развития ребенка

Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом формирования грамотной связной речи, так как ситуативная речь заменяется на контекстную. Именно в этом возрасте становятся заметными возможные нарушения в развитии монологической речи, своевременное выявление таких нарушений способствует более эффективной коррекции или профилактике речевых проблем.

Несвоевременное выявление трудностей в становлении контекстной речи может способствовать возникновению более серьёзных форм речевых расстройств, таких как общее недоразвитие речи.

Под общим недоразвитием речи понимается сложное речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики и, как следствие, всей связной речи.

Учёные отмечают, что дети с общим недоразвитием речи сталкиваются с существенными проблемами в формировании связной речи. Это обусловлено специфическими характеристиками как речевого, так и познавательного развития у данной категории детей, ведь от уровня овладения связной речью во многом будет зависеть успешное обучение ребенка в школе, умение общаться и адаптироваться к условиям жизни.

Для построения правильной и эффективной работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи необходимо выявить

уровень недоразвития, что проводится в процессе диагностического исследования.

Работа над развитием связной речи особенно важна и эффективна для детей с III уровнем общего недоразвития речи, так как такие дети испытывают сложности в понимании и использовании речи, а также в установлении социальных и коммуникативных связей. Это связано с тем, что дошкольники в основном пользуются простыми предложениями, испытывая затруднения при построении сложных синтаксических конструкций. Им легче разделить мысль на несколько более коротких, простых предложений. В некоторых случаях детям может быть сложно включить все необходимые элементы в единое предложение. В самостоятельных высказываниях могут наблюдаться опускания отдельных элементов. Однако при указании на пропущенный предмет, предложение легко дополняется. У данной группы детей самостоятельные высказывания часто характеризуются нарушением логических связей между словами в предложениях, выражающих временные, пространственные и иные отношения.

Несмотря на применение специально разработанных средств и методов обучения связной речи старших дошкольников, высокий уровень достижений демонстрируют далеко не все дети, следовательно, проблема поиска наиболее эффективных приемов остается актуальной [1].

Одним из перспективных направлений решения данной проблемы выступает обучение рассказыванию по серии сюжетных картинок, которое зарекомендовало себя как эффективное средство для развития связной речи.

По мнению В. И. Яшиной «в рассказывании по серии сюжетных картин ребенок учится составлять повествовательные рассказы: указывать место и время действия, развивать сюжет, соблюдать композицию и последовательность изложения, а в рассказах по одной картине - придумывать предшествующие и последующие события» [2].

Данная форма работы оказывается действенной благодаря постепенному переходу от простых высказываний к подробным и развёрнутым.

Организация работы с серией сюжетных картинок у детей с общим недоразвитием речи III имеет свои особенности. Результата можно достигнуть, соблюдая основные условия организации педагогического процесса.

Обучение дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картинок проходит три этапа. Подготовительный включает формирование представлений о структуре текста через беседы о событиях, рассматривание картинок и использование вопросов педагога. Основной этап предполагает составление рассказов по плану, установление последовательности действий персонажей, создание коллективных историй. Целью заключительного этапа является научить ребёнка выделять

последовательность действий, необходимых для составления логически верной версии по серии картинок.

Использование сюжетных картинок на занятиях обладает рядом существенных преимуществ.

Во-первых, они способствуют повышению интереса ребёнка к учебному процессу.

Во-вторых, картинки помогают предотвратить быструю утомляемость и создают благоприятные условия для усвоения и запоминания материала.

В-третьих, сюжетные изображения способствуют эффективной систематизации знаний и выделению ключевых элементов изучаемого объекта.

Таким образом, одной из основных задач по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР является обучение рассказыванию по серии сюжетных картин. Рассказывание историй способствует развитию мыслительных операций, воображения и зрительной памяти у детей, расширению их словарного запаса, формированию умения составлять логически последовательные рассказы и совершенствованию монологической речи, что является важным условием подготовки к успешному освоению школьной программы.

Список литературы

1. Кузнецова А.Д. Обучение старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлению рассказа по серии сюжетных картин // Актуальные исследования. - 2023. - №52 (182). - С. 61-65.
2. Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» / В.И. Яшина, М.М. Алексеева; под общ. ред. В.И. Яшиной. - 8-е изд., стер. - Москва: Академия, 2018. - 445, [1] с. - (Высшее образование. Бакалавриат. Педагогическое образование).

УДК 376.42

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дубровская А.А.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье анализируется развитие творческого воображения у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием посредством изобразительной деятельности. Развитие творческого воображения детей с нарушением интеллекта

состоит в целенаправленной работе, направленной на формирование навыков создания новых образов. Воображение – основа творческой деятельности, у детей с нарушением интеллекта оно находится на низком уровне развития.
Ключевые слова: нарушение интеллекта, младшие школьники, творческое воображение, изобразительная деятельность.

Воображение – это своего рода «творческая лаборатория» человеческого разума, где из обрывков прошлого опыта рождаются совершенно новые картины и идеи. Предполагается, что именно труд, с его стремлением к преобразованию мира, дал толчок развитию этой способности.

И.А. Грошенков и О.В. Боровик подчеркивают, что недоразвитие творческого и воссоздающего воображения у детей с нарушением интеллекта особенно заметно в изобразительной деятельности [1].

В соответствии с МКБ-10 «умственная отсталость – это состояния задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей» [2].

В современном обществе тема детей с нарушением интеллекта особенно важна, так как они представляют собой уникальную группу. Ребенок с нарушением интеллекта, как и любой ребенок, проходит процесс роста и развития, однако его развитие замедляется с ранних этапов и происходит на основе органического поражения головного мозга, что создает трудности в адаптации к социальной среде [5].

Включение художественной деятельности в образовательный процесс таких детей приносит значительные результаты [4]. Занимаясь рисованием, дети исследуют окружающий мир и через свои рисунки выражают свои чувства и отношение к нему. Рисование играет важную роль в комплексном развитии детей. Чем более разнообразными будут условия для изобразительной деятельности – в плане содержания, форм, методов и приемов работы, а также используемых материалов – тем более активно будут развиваться творческие способности детей [1].

Как отмечает С.А. Казначеева, во втором классе дети начинают рисовать по-другому. Они лучше понимают, как рисовать формы и линии, обращают больше внимания на цвета и то, как располагать картинки на бумаге: то, что находится ближе, они рисуют ниже, а то, что дальше – меньше. К концу года второклассники становятся лучше в рисовании, их картинки становятся более похожими на настоящие [3].

Творческое воображение детей с нарушением интеллекта развито слабо, что затрудняет их способность к самостоятельному созданию чего-то нового. Их воображение часто сводится к воспроизведению существующих образцов и объектов из окружающей среды. Школьники с легкой формой умственной отсталости испытывают трудности в учебном процессе: они легко отвлекаются, быстро устают, забывают задания и не всегда понимают,

что от них ожидается. Также им свойственна инертность мышления, затрудняющая переход от одной задачи к другой [6]. У детей с нарушением интеллекта воображение неполное и схематичное, что затрудняет создание ярких и детализированных образов. Это происходит из-за ограниченности знаний и неразвитости мыслительных способностей, что негативно сказывается на процессе формирования воображения.

В младшем школьном возрасте воображение играет значимую роль в становлении личности ребенка. Оно не только формирует его мировоззрение, но и позволяет обогащать текущее восприятие, опираясь на накопленный опыт. Кроме того, воображение служит важным механизмом для регуляции эмоций и переживаний. У детей с умственной отсталостью, как и у их сверстников с нормальным развитием, воображение находится в тесной взаимосвязи с восприятием, памятью, речью, мышлением, а также с эмоциональной и мотивационной составляющими психики. Однако, в отличие от нормотипичных детей, у учащихся с нарушением интеллекта воображение проявляется менее энергично, отличается замедленностью, плохо поддается сознательному контролю и опирается на ограниченные или искаженные представления об окружающем мире [4].

Даже маленькие школьники с нарушением интеллекта испытывают трудности с анализом, сравнением и обобщением информации. Вместо того чтобы выделять главное, они улавливают сходства на поверхностном уровне, не всегда понимая, почему что-то похоже. Им сложно описать словами то, что они видят. Воспоминания у таких детей становятся менее четкими и цельными, образы смешиваются. Связи между понятиями нарушены, они могут быть искажены или вовсе отсутствовать. Указанные проблемы с мышлением, особенно с более сложными мыслительными процессами, мешают развитию их творческого воображения. Чем сильнее степень интеллектуального нарушения, тем меньше развито воображение. Трудности с контролем эмоций и воли также влияют на то, как дети создают воображаемые образы. У детей с нарушением интеллекта легкой степени преобладают стандартные, заученные образы, и сам процесс воображения у них менее активен [6].

Установлено, что воображение стимулируется в рамках творческой деятельности, в частности, при занятиях рисованием, лепкой и конструированием [2]. Следовательно, необходимо придавать особое значение этим видам деятельности при обучении детей с нарушением интеллекта с целью развития их воображения. А для повышения эффективности такой деятельности в данную работу необходимо активно вовлекать семью обучающегося [7].

Таким образом, занятия изобразительной деятельностью оказывают значительное влияние на поведение учеников, способствуя их развитию. Уроки изобразительного искусства развивают осознанность и целенаправленность деятельности, а формируют самостоятельность и настойчивость в достижении поставленных задач. У детей с нарушением

интеллекта воображение проявляется как неполное и упрощенное. Это связано с ограниченным жизненным опытом и недостаточной развитостью мыслительных процессов, что создает неблагоприятные условия для формирования полноценного воображения.

Список литературы

1. Грошенков, И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида / И.А. Грошенков. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
2. Залевский, Г.В. Введение в клиническую психологию / Г.В. Залевский. – М. : Академия, 2012. – 208 с.
3. Казначеева, С.А. Развитие цветового восприятия у школьников / С.А. Казначеева. – Волгоград: Учитель, 2009. – 98 с.
4. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : Материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 томах, Челябинск, 08–11 октября 2008 года / Челябинский государственный педагогический университет. Том 2. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2008. – С. 183-186. – EDN UIUXXZ.
5. Лапшина, Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
6. Нудельман, М.М. Методы изучения воображения аномальных детей / М.М. Нудельман. – М. : Просвещение, 1980. – 61 с.
7. Малышева, С.Б. Взаимодействие семьи и школы в воспитании обучающихся с нарушением интеллекта как приоритетное направление работы современной коррекционной образовательной организации / С.Б. Малышева, Л.М. Лапшина // 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. 36-40. – EDN DYDELW.

УДК 376

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ ОПИСАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОНР С ПРИМЕНЕНИЕМ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

Ежакова Н.И.
Научный руководитель: Свириденко И.А., канд. филол. наук, доцент
ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Аннотация. В статье раскрывается понятие «общего недоразвития речи», подробно рассмотрены психолого-педагогические особенности и специфические трудности в построении связных описательных высказываний у обучающихся первых классов с ОНР, проанализированы современные средства визуализации (предметные и сюжетные картинки, опорные схемы, аудио-фрагменты явлений окружающего мира).
Ключевые слова: логопедическая работа, развитие, связная описательная речь, первоклассники, общее недоразвитие речи, средства визуализации.

Формирование связной описательной речи у обучающихся с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) является одной из ключевых задач в первом классе, поскольку она служит основой для успешного усвоения школьной программы, построения коммуникации со сверстниками и учителями.

В фундаментальном труде «Мышление и речь» Л.С. Выготский исследует взаимозависимость речевого и интеллектуального развития. Ученый обосновал, что эти процессы находятся в неразрывном единстве и, постоянно взаимодействуя, формируют когнитивную сферу личности [1].

Общим недоразвитием речи называют сложное речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики и фонетики, следовательно всей связной речи [2].

Описательная речь, являясь ключевым компонентом связного высказывания, представляет собой особый вид монологической речи. Ее специфика заключается в способности выделять существенные и второстепенные признаки объекта и оформлять наблюдения в грамматически правильное высказывание. Составление описательных рассказов играет важнейшую роль в формировании монологической речи, поскольку развивает у детей аналитическое мышление, наблюдательность и умение акцентировать в речи ключевые характеристики предметов.

Связная речь детей с третьим уровнем ОНР характеризуется бедностью и стереотипностью. С большим трудом детям дается творческое рассказывание, они не могут определить замысел рассказа, последовательно

изложить развитие сюжета, нуждаются в помощи взрослого и наводящих вопросах.

При попытке составить рассказ они пользуются короткими, малоинформативными предложениями, переставляют или пропускают члены предложения, простые предлоги вытесняют сложные. Очень редко данная категория детей выступает инициаторами общения. Отличительной особенностью их связной речи является наличие выраженного аграмматизма.

Обучающиеся с ОНР III уровня способны к построению связного высказывания в рамках интересующей их темы. Однако они демонстрируют устойчивые трудности при пересказе текста, формулировке выводов и обобщений. Наибольшую сложность вызывает создание рассказа-описания: в большинстве случаев дети ограничиваются перечислением предметов и их частей, а некоторые приступают к развернутому описанию лишь после наводящих вопросов педагога.

Несформированность фонематического слуха затрудняет овладение звуко-слоговым анализом слова, что в свою очередь является причиной стойких ошибок на письме и трудностей в освоении чтения. К типичным проявлениям относятся пропуски, замены и искажения звуков, а также артикуляционное упрощение сложных фонем [3].

У большинства обучающихся с III уровнем ОНР отмечается низкая психологическая готовность к обучению в школе, неустойчивое внимание, недостаточный объем памяти, снижение работоспособности и быстрая утомляемость, поэтому традиционные методы коррекции часто оказываются недостаточно эффективными для данной категории детей в силу особенностей их познавательной деятельности.

В связи с этим актуализируется задача поиска оптимальных коррекционных подходов, которые, будучи доступными и увлекательными для детей, обеспечивали бы формирование у них способности к развёрнутому смысловому высказыванию.

Одним из наиболее эффективных способов коррекции данного нарушения речи является применение на логопедических занятиях средств визуализации, а именно активное внедрение метода наглядной демонстрации.

Наглядная демонстрация — это способ познания, при котором сущность объекта или процесса раскрывается через работу с его моделью (схемой, изображением, звуком). Этот метод напрямую обращается к органам чувств обучающегося, что делает изучаемый материал более доступным для понимания и анализа.

Применение опорных схем на логопедических занятиях позволяет активно задействовать зрительную, двигательную и ассоциативную память для решения познавательных задач.

В такой форме обучающимся значительно легче усваивать знания и навыки, так как в младшем школьном возрасте на первый план выходит

наглядно-образное мышление. Вместе с наглядно-образным совершается переход к словесно-логическому, понятийному мышлению.

В процессе логопедических занятий особое внимание должно уделяться обучению тем видам связных высказываний, которые прежде всего используются в процессе усвоения детьми знаний на начальных этапах школьного обучения, а именно: развернутые ответы, пересказ текста, составление рассказа по наглядной опоре, высказывания по аналогии [4].

Направление и содержание коррекционной работы важно корректировать с учетом индивидуальных и возрастных особенностей первоклассников с ОНР, индивидуальными способностями к освоению материала и уровнем развития словарного запаса.

Обучение первоклассников с третьим уровнем речевого развития должно включать в себя:

1. Развитие понимания речи (умение вслушиваться в обращенную речь, дифференцированно воспринимать названия предметов, действий признаков; развитие понимания более тонких значений обобщающих слов, введение новых слов и словосочетаний в самостоятельную речь совершенствование овладения монологической и диалогической речью).

2. Развитие лексико-грамматических средств языка, а именно: умение объяснять переносное значение слов, подбирать синонимы и антонимы.

3. Развитие фонетически правильно оформленной развернутой фразовой речи, а именно: закрепление навыков произношения и усвоение сознательного чтения и письма.

Данная коррекционная работа обеспечивает комплексное развитие речевых и когнитивных функций: не только формирует навыки связного высказывания, но и обогащает словарь, совершенствует грамматический строй, а также активизирует мышление и такие мыслительные операции, как анализ и синтез.

В результате обучения учащиеся должны научиться строить простые и сложные предложения, составлять связный рассказ по картине и серии картин, грамматически правильно оформлять свою речь в устной и письменной форме, соблюдая фонетические нормы и слоговую структуру слов.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 432 с. – (Антология мысли).
2. Криницына, Г.М. Коррекция речевых нарушений у младших школьников: практическое пособие / Г.М. Криницына. – 2-е изд., стер. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 147с.
3. Логопедия: теория и практика \ [под редакцией д.п.н профессора Т. Б. Филичевой]. – Издание 3-е, исправленное и дополненное. – Москва: Эксмо, 2022. – 608 с.
4. Ястребова А.В. Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. –Москва: В. Секачев, 2018. – 247 с.

УДК 376.42

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ВЫРАЖЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Елохина А.Е.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлен авторский теоретический анализ проблемы формирования коммуникативных умений младших школьников с выраженным нарушением интеллекта. На основании исследований отечественных и зарубежных авторов указаны характерные ограничения в сфере коммуникации при умеренной умственной отсталости, а также представлены рекомендации для коррекционно-развивающей работы.
Ключевые слова: выраженные нарушения интеллекта (умеренная умственная отсталость), коммуникативные умения, младший школьный возраст, сюжетно-ролевая игра, коррекционно-развивающая работа.

Коммуникативные умения – это умения общаться с людьми, т.е. способность людей взаимодействовать, переживать, понимать и влиять друг на друга [2]. У детей с выраженным нарушением интеллекта речь формируется с задержкой, присутствуют затруднения в понимании и поддержании диалога, установлении и поддержании межличностных контактов, что значительно затрудняет социализацию на всех возрастных этапах [5]. Младший школьный возраст – сензитивный период для коммуникативно-речевого развития указанного контингента детей.

Структура дефекта при нарушении такова, что органическое поражение коры больших полушарий [4], лежащее в основе дизонтогенеза делает качественно своеобразным когнитивное развитие, в т.ч. и речевых способностей [3]. Коррекционная работа при данном нарушении должна быть ранней, опирающейся на индивидуальные возможности каждого ребенка. В практике дефектологов и педагогов широко используются методики диагностики и коррекции С.Д. Забрамной, Е.А. Стебелевой, Г.Г. Зак, А.Р. Маллер и др. [5].

Игра является естественной средой для занятий с детьми; для ребенка – это доступный способ общения и обучения. В игровой форме создаются основы успешного общения и социализации. Сюжетно-ролевой деятельности посвящены исследования, которые показывают благополучное воздействие на коммуникацию у детей с ограниченными возможностями здоровья, в т.ч. с выраженными нарушениями интеллекта [6].

Психолого-педагогические механизмы влияния сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных умений у детей с умеренной умственной отсталостью очень разнообразны – и в этом разнообразии коррекционно-реабилитационный потенциал сюжетно-ролевой игры [1]:

I. Развитие символического мышления: в процессе сюжетно-ролевой игры ребенок учиться использовать различные знаки- слова, жесты для обозначений действий. Это способствует развитию способности выражать свои мысли через символы.

II. Социальная мотивация: игра создает мотивацию к общению, например, обмен ролями, что стимулирует речевые высказывания.

III. Повторение и сценарии: сюжетно-ролевая игра обладает удивительной бинарной характеристикой. С одной стороны, будучи эмоционально окрашенным видом деятельности, она вызывает желание снова играть и проигрывать одни и те же игровые сюжеты. Повторяющиеся игровые сценарии облегчают запоминание и закрепление речевых форм, например, приветствие, просьба и т.д. С другой стороны, невозможно повторять дословно и буквально даже самый интересный и привлекательный сюжет, поэтому и тематика, и содержание коммуникативных взаимодействий постепенно развиваются и обогащаются.

IV. Руководящая роль взрослого: педагог или дефектолог формирует игру, помогает детям строить диалоги, предлагает варианты ответа и подходящие фразы, поддерживает ребенка в общении.

Современные исследования подтверждают положительное влияние игры на развитие речи и социальных навыков детей с выраженным нарушением интеллекта. Ниже описаны методические приемы, которые можно рекомендовать для развития коммуникативных навыков обучающихся в образовательной деятельности с последующей оценки эффективности [1]:

- для занятий подбирать игры, имеющие простой сюжет (например, магазин, больница, дом), опирающийся на жизненный опыт ребенка, лучше – многократно повторенный ребенком на практике;
- оказывая помощь обучающимся в организации игры, педагог должен распределить роли с шаблонами реплик;
- в игре использовать игровые атрибуты;
- многократное повторение ключевых фраз и поощрение высказываний (особенно самостоятельно высказанных) обучающихся;
- для малоговорящих детей рекомендуется использовать невербальные средства общения-жесты, мимику. Высказывания педагога должны быть простыми, короткими;
- для детей со сформированной базовой речью эффективны коллективные игры с распределением ролей. В ходе таких игр можно постепенно усложнять реплики, вводить новые слова и фразы;

- для детей с более высоким уровнем речевого развития рекомендуется добавлять элементы мини-сюжетов, которые требуют диалога и самостоятельного взаимодействия между детьми.

Анализ теоретических источников показал, что развитие коммуникативных умений у детей школьного возраста с выраженным нарушением интеллекта является одним из важнейших направлений коррекционно-педагогической работы. Недостаточная сформированность речи у детей осложняет формирование коммуникации.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра – эффективный инструмент развития коммуникативных умений у школьников с выраженным нарушением интеллекта. При включении в такую работу родителей и других членов семьи, эффективность развития коммуникативных умений возрастает [7]. В ходе игры ребенок учится понимать смысл речевых высказываний и учится их использовать.

Сюжетно-ролевая игра может использоваться как одно из ключевых педагогических средств коррекции и развития коммуникативных умений у школьников с выраженным нарушением интеллекта.

Список литературы

1. Бакисова, Л.О. Система работы по развитию устной и письменной коммуникации у школьников с ОВЗ. 1-4 классы. ФГОС / Л.О. Бакисова. – М. : Учитель, 2020. – 97 с. – ISBN 978-5-6040271-9-6.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Национальное образование, 2019. – 362 с.
3. Лапшина, Л.М. Визуальный анализ основных реографических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью / Л.М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8. – С. 252-261. – EDN XGOQPU.
4. Лапшина, Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
5. Лапшина, Л.М. Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженным нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина, В.А. Левченко // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 06–07 февраля 2018 года / отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, С.В. Рослякова. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. – С. 186-190. – EDN ZBISMH.
6. Логинова, Е.А. Нарушения развития речи у детей с задержкой психического развития / Е.А. Логинова, М.А. Киргинцева // Специальное образование, 2014. – N 10. – С. 136-139.
7. Малышева, С.Б. Тьютирование семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта / С.Б. Малышева, Л.М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2022. – С. 289-292. – EDN HVPZWY.

УДК 371.219

ВЛИЯНИЕ МЕДИА НА СЛУЖБЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ И ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Завьялова Д.А.
Научный руководитель: Мартынова И.С. ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Тульская обл., РФ

Аннотация. Статья посвящена анализу влияния медиа на службы ранней помощи для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в контексте появления и распространения цифровых технологий в 21 веке. Основной мыслью является необходимость осознания двойственного характера медиа как инструмента: с одной стороны, они могут служить источником информации и поддержки для семей с детьми, имеющими ОВЗ, с другой — представляют собой потенциальные риски для данных детей.
Ключевые слова: медиа; ранняя помощь; службы ранней помощи; ограниченные возможности здоровья

В последнее время количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) увеличивается с каждым годом. В нашей стране в рамках доступности образования для детей с ОВЗ вводятся различные нововведения. Но важным этапом является развитие детей именного с раненного возраста. Именно для развития этих целей существует служба ранней помощи. С развитием технологий развивалось и это направление. В 21 веке большую популярность набирает цифровизция образования. К одной из сфер можно отнести «Медиа студию».

Целью данной статьи является анализ влияния медиа на службы ранней помощи.

Изложение основного материала. В настоящее время существуют различны виды медиа студий. Все они эффективно используются в определённых сферах жизни общества. Под «медиа» понимают совокупность различных информационных каналов и приёмов, необходимых для передачи коммуникационного сообщения целевой аудитории (Маршалл Маклюэн) [5].

В рамках компьютеризации общества почти каждому человек доступен выход в сеть «Интернет». Молодые родители пытаются своими силами найти способы для развития своего ребёнка именно там, игнорируя возможные нарушения у своих детей и необходимость их диагностики.

Именно для выявления нарушений существует служба ранней помощи. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации даёт такое определение: Ранняя помощь - комплекс медицинских, социальных и

психолого-педагогических услуг, которые оказывают помощь детям целевой группы и их семьям [6].

Начало развития программ Ранней помощи в России положила инициатива группы ученых из Санкт-Петербурга. Идею создания в Петербурге специальной программы, направленной на раннее выявление нарушений слуха и зрения, отставания в двигательном, речевом и когнитивном развитии у младенцев и детей раннего возраста, и проведение программ помощи для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Система ранней помощи включает в себя несколько этапов:

1.Первичное обращение в программу по направлениям из учреждений города или самостоятельно.

2.Включение семьи в число потенциальных клиентов и первый контакт.

3.Составление анамнеза и социального паспорта семьи, определение сроков проведения первого этапа диагностики уровня взаимодействия матери и ребенка.

4.Определение качества отношений и характеристик взаимодействия, заполнение опросника потребностей семьи.

5.Междисциплинарная оценка «командой» специалистов программы особых потребностей ребенка и его семьи.

6.Определение направлений и стратегии «раннего вмешательства», назначение сотрудника, ответственного за ведение данной семьи и ребенка в рамках индивидуальной программы.

7.Осуществление преемственности с другими городскими образовательными программами (перевод в дошкольную группу, соответствующую возможностям данного ребенка, и т. п.).

Медиа служит основным источником распространения информации о возможностях и преимуществах служб ранней помощи. Через телевидение, радио, интернет и социальные сети можно донести до широкой аудитории важность раннего выявления и поддержки детей с особыми потребностями или рисками развития. Это способствует ранней диагностике и своевременному вмешательству.

Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья цифровизация, с одной стороны, открыла новые возможности для социализации через активное участие в социальных процессах. С другой стороны, присущие этой категории когнитивные, личностные и аффективно-волевые недостатки, а также нехватка социального опыта, усиливают риск виктимизации. В связи с этим выявление специфических цифровых рисков для обучающихся с ОВЗ поможет определить основные направления психолого-педагогического решения этой проблемы.

В научной литературе рассматриваются следующие виды цифровых (онлайн, информационных) рисков [1]:

1) конентные: пропаганда нетрадиционных ценностей, насилия, суицида, нецензурной лексики и др.

2) электронные/технические взломы аккаунта

3) кибермошенничество

4) аддиктивные: игровая, компьютерная, интернет-зависимость и др.

5) коммуникационные: кибербуллинг, жесткое обращение, киберагрессия

Таким образом цифровые медиа могут как положительно, так и отрицательно влиять на детей с ОВЗ. Если рассматривать медиа как источник информации о службах ранней помощи, то здесь больше положительных аспектов, нежели отрицательных. В то время как для детей с ограниченными возможностями здоровья цифровизация несет в себе намного больше опасности. Бесконтрольное использование этими детьми медиа технологий может сильно сказаться на их психике и мировоззрении.

Но в цифровизации обучения детей с ОВЗ есть и ряд плюсов. Например, многие задания, направленные на развитие различных высших психических функций (мышление, память, внимание и др.) могут быть преобразованы в электронный вариант и выполняться ребёнком вне учебного времени.

Список литературы

1. Серебрякова В.Ю. Социологические подходы к определению понятия ранней помощи / Серебрякова В.Ю // Вестник пермского университета. философия. психология. социология. — 2024. — № 3. — С. 440-447.
2. Афанасьева В.Т. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ на базе служб ранней помощи / Афанасьева В.Т., Мартынова С.С // Международный научный журнал «ВЕСТНИК НАУКИ». — 2021. — № 10. — С. 14-24.
3. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. —2018. —Т. 9. № 3. — С. 71-80.
4. С. Фоминых Цифровые риски в проблематике безопасности информационного пространства для детей и подростков с ОВЗ / С. Фоминых // Учёные статьи. Электронный научный журнал Курского Государственного университета. — 2023. — № 4. – С. 311-317
5. М. Маклюэн, в переводе В.Г. Николаева Понимание медиа: внешние расширения человека [Текст] / М. Маклюэн, в переводе В.Г. Николаева — Москва: Кучково поле, 2003 — 464 с
6. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года / [Электронный ресурс] // Контур Норматив : [сайт]. — URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=279434 (дата обращения: 02.11.2025).

УДК 376.3:612.84-053.4; 373.2.015.3

РАЗВИТИЕ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ

Зинченко Д.А.
Научный руководитель: Лабезная Л.П., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ

Аннотация. В докладе представлена информация об особенностях развития сенсорных эталонов у детей среднего дошкольного возраста с нарушением зрения. Приведены конкретные примеры игровых приемов, которые можно использовать для развития сенсорных эталонов у детей среднего дошкольного возраста с зрительными дефектами.
Ключевые слова: сенсорные эталоны, нарушение зрения, дети среднего дошкольного возраста, игровые приемы.

Сенсорное развитие имеет огромное значение в жизни ребенка, выполняя познавательную и коммуникативную функцию, а также, выступая в качестве средства мышления и общей интеллектуальной деятельности. Полноценное развитие дошкольников невозможно без развития правильных сенсорных эталонов. Успех усвоения дошкольной и затем школьной программ во многом зависит от уровня сенсорного развития детей.

Сенсорное развитие детей среднего дошкольного возраста играет важную роль в их обучении и развитии. В этом возрасте дети активно исследуют мир через осязание, зрение, слух, обоняние и вкус. Они начинают обращать внимание на различия в текстуре, форме, размере, цвете и весе предметов, что способствует развитию их моторики, внимания, памяти и когнитивных функций. Дети с нарушением зрения могут иметь трудности с сенсорным развитием, что может затруднять их способность воспринимать и обрабатывать информацию из окружающего мира, а также в дальнейшем препятствовать обучению в детском саду и школе.

Более 100 тысяч детей в России состоят на диспансерном учете с диагнозом «болезни глаза и его придаточного аппарата», причем эта цифра ежегодно растет. Среди дошкольников и младших школьников от 10% до 25% (по разным оценкам) имеют те или иные проблемы со зрением. Наиболее распространены: миопия (близорукость), гиперметропия (дальнозоркость), астигматизм, амблиопия («ленивый глаз»), косоглазие. У 1–2% детей диагностируются серьезные нарушения зрения (слабовидение) и слепота. Практически у всех детей с нарушением зрения наблюдаются те или иные трудности в формировании сенсорных эталонов (цвет, форма, величина, пространственные представления). Это является первичным дефицитом, вытекающим из основного нарушения.

По данным исследований, у детей с косоглазием и амблиопией (что является частым нарушением в дошкольном возрасте) даже при относительно высокой остроте зрения отмечаются нарушения: затруднения в различении цветов (часто фиолетовый/синий, оранжевый/красный); ошибки в восприятии и воспроизведении геометрических форм (овал, треугольник); недостаточность зрительно-моторной координации; трудности в оценке размеров предметов и расстояний (затруднено сравнение 3–5 предметов по размеру) [1].

Изучением детей дошкольного возраста с нарушениями зрения занимались такие ученые, как: Л.С. Выготский, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина. Е.Н. Подколзина, Л.И. Солнцева и многие др.

Изучая работы данных исследователей, можно сделать вывод о том, что для детей с нарушением зрения характерны и когнитивные нарушения. Первичный дефект (нарушение зрения) неизбежно влечет за собой изменения в работе всех когнитивных процессов, делая их более последовательными, вербальными и менее целостными [1; 2; 3].

Так, Л.И. Солнцева определила, что для детей с нарушениями зрения характерны прежде всего неполнота, фрагментарность, а часто и искаженность зрительных образов. Ребенок с нарушением зрения видит мир не так, как нормально видящий: цвета блеклые, контуры размыты, форма искажена. Это приводит к формированию неадекватных, «бедных» сенсорных эталонов. Страдает не один изоляторный эталон (только цвет или только форма), а вся система сенсорных эталонов, включая величину, пространственные отношения (далеко-близко, сверху-снизу), что ведет к вторичным нарушениям в предметной деятельности, рисовании, конструировании [3].

Также изучением проблемы сенсорного развития детей с нарушением зрения занималась и А.В. Резаева. Она утверждала, что у детей с нарушением зрения не существует спонтанного, «стихийного» формирования сенсорных эталонов. Без специально организованного педагогического воздействия их представления о сенсорных свойствах предметов (цвет, форма, величина) остаются бедными, фрагментарными и неточными [2].

В свою очередь, Л.И. Плаксина подчеркивала, что дети с нарушением зрения путают оттенки, не используют названия цветов в речи, не могут самостоятельно выбрать нужный цвет по образцу. Не узнают геометрические фигуры при их разном пространственном расположении, не могут зрительно выделить форму в сложном предмете. Затрудняются в сравнении предметов по размеру, не понимают относительности понятий «большой-маленький» [2].

Для успешного формирования и развития сенсорных эталонов у дошкольников с нарушением зрения коррекционно-развивающие занятия должны быть с использованием игровых приемов.

Как указывал Л.А. Венгер, коррекционно-развивающие задачи в игровой деятельности должны решаться через мотивацию и интерес ребенка. К игровым приемам можно отнести такие дидактические игры как: «Волшебный мешочек» (на осязание), «Найди домик» (на форму), «Разложи по тарелочкам» (на цвет), собирание пирамидки и матрешек (на величину) [2].

Игровая ситуация снимает напряжение, связанное с трудностями восприятия, а интерес к игре стимулирует познавательную деятельность даже при зрительном утомлении, а также могут целенаправленно развивать прослеживающие функции глаза, цветоразличение, глазомер. К таким играм можно отнести: «Тарелки с разноцветными кружками», «Расскажи, из каких фигур составлена постройка» «Калейдоскоп геометрических фигур», «Найди тень», игры на сериацию по цвету или величине, «Лото», «Домино», «Подбери узор», «Тренажер для развития зрительного восприятия», «На шнурочке: цвет, форма» и другие [3].

Дидактические игры с тактильными книгами хорошо решают задачи развития зрительного восприятия, формирования знаний о цвете, форме, величине предметов, развития осязания и мелкой моторики, а также развития нарушенных зрительных функций.

Таким образом, развитие сенсорных эталонов у детей среднего дошкольного возраста с нарушением зрения является сложным процессом. Он требует целенаправленного, системного и полисенсорного подхода, где ведущая роль отводится специально организованному обучению. Уточнение и расширение системы сенсорных эталонов (цвета, формы, величины, пространственных представлений) через компенсаторное развитие тактильного, слухового и кинестетического восприятия играет большую роль в развитии целостной картины мира ребенка. Эта работа, построенная на основе игровой деятельности с тщательно подобранным дидактическим материалом, с учетом офтальмологические рекомендации служит фундаментом не только для развития сенсорных эталонов, но и для формирования высших психических функций.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : ЮРАЙТ, 2021. – 333 с.
2. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебн. пособие / Л. И. Плаксина. – Москва : Владос, 2011. – 347 с.
3. Подколзина, Е. Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения: методическое пособие / Е. Н. Подколзина. – Москва : Обруч, 2014. – 71 с.

УДК 376.4

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Емельяненко К.Р.
Научный руководитель: Дерипас Н.В., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В данной статье раскрыта проблема развития восприятия у детей с расстройством аутистического спектра. Проведен теоретический анализ особенностей развития восприятия на основе работ отечественных и зарубежных ученых. Рассмотрены результаты экспериментального исследования особенностей восприятия у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.
Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, восприятие, младший школьный возраст.

Одной из ключевых проблем, с которыми сталкиваются дети младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, являются трудности адекватной переработки информации и организации активного взаимодействия с окружающей действительностью, обусловленные особенностью развития восприятия, что негативно влияет на эффективность развития когнитивных, познавательных и социальных способностей.

Главная цель исследования - провести теоретический анализ особенностей развития восприятия у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста. Представить и проанализировать результаты экспериментального изучения особенностей детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста.

Актуальность изучения проблемы развития восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) младшего школьного возраста обусловлена значительными изменениями в образовательной и социальной среде.

Следует отметить, что восприятие играет ключевую роль в формировании представлений об окружающем мире, развитии речевых навыков, когнитивных способностей и эмоциональной сферы. Оно является базовым психическим процессом, влияющим на успешность обучения, адаптации и социализации ребенка.

В научной литературе рассматриваются различные аспекты развития восприятия у детей с расстройством аутистического спектра. Данную проблему изучали как отечественные, так и зарубежные исследователи, такие как В. Лебединский; Л. Выготский; Б. Нейсон, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и И.Л. Шпицберг. Современные исследования,

в свою очередь, подчеркивают важность комплексного подхода, включающего психолого-педагогические методы, нейропсихологические практики и инновационные технологии, направленные на развитие восприятия.

Характерной особенностью детей с РАС является «триада нарушений», выделенная Л. Винг и Д. Гулд: качественное ухудшение в сфере социального взаимодействия, качественное ухудшение в сферах вербальной и невербальной коммуникации и воображения, а также крайне ограниченный репертуар видов активности и интересов.[3]

Специфика ребенка, имеющего нарушения аутистического спектра, заключается в том, что у него нарушен психический процесс восприятия, что ведет к ограничению возможностей в обработке информации.

Э. Дж. Айрес выделяет особенности сенсорной интеграции у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста, которое непосредственно влияет на развитие ребенка. Ребенок с нарушениями сенсорной интеграции не может ни объяснить свои проблемы, ни понять происходящее, потому что мозговые процессы бессознательны и контролю не поддаются. Нарушение сенсорной интеграции у каждого ребенка выражается по-своему. [1]

Английский нейропсихолог Б. Нейсон выделяет следующие типичные проблемы детей с расстройством аутистического спектра [2]:

1. Фрагментированное или искаженное восприятие. Дети с такими проблемами обычно обобщают вещи, опираясь скорее на один или два фрагмента, чем на общую картину. Вместо того чтобы увидеть целостную картину, мозг при аутизме воспринимает множество разрозненных деталей, которые иногда даже являются противоречащими друг другу. Такой процесс нередко приводит к ложному восприятию.
2. Трудности интегрирования/обработки множественных сенсорных стимулов. Ряд людей с расстройством аутистического спектра могут верно воспринимать возникающие ощущения по отдельности, но испытывать трудности с анализом всех ощущений от различных анализаторов одновременно.
3. Сенсорная дефензивность (гиперчувствительность). Повышенная острота ощущений, или гиперчувствительность, очень характерна для людей с аутизмом. Такие индивидуумы гораздо более чутки к ощущениям.
4. Пониженная сенсорная чувствительность (гипочувствительность). При пониженной чувствительности человек не улавливает нормальный уровень стимуляции и часто не чувствует, не видит, не слышит, не обоняет обычные стимулы, если только они не усилены.
5. Сенсорная перегрузка. Опираясь на рассмотренные выше трудности сенсорной сферы, отметим, что человек с аутизмом на привычные для других людей вещи тратит гораздо больше сил.

6. Модулирующая стимуляция (возбуждение)». Специфика сенсорного восприятия влияет также на уровень возбуждения. Такие люди могут проявляться как вялые, очень медленные или находиться в непрерывном движении (гиперактивность).

С целью изучения особенностей восприятия у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста нами было проведено экспериментальное исследование на базе Государственного Бюджетного Общеобразовательного Учреждения «ШКОЛА «КОРН» ДНР. В эксперименте приняли участие 10 детей с расстройствами аутистического спектра, обучающиеся в инклюзивном классе, в возрасте 7-8 лет (5 мальчиков и 5 девочек).

Для изучения особенностей восприятия у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста были подобраны следующие методики:

- Методика «Узнавание перечеркнутых изображений» (А.Р. Лурия);
- Методика «Узнавание наложенных изображений» (Вальтер Поппельрёйтер);
- Методика «Чудесный мешочек» (Е.А. Стребелева);
- Методика «Сложная фигура» (Рей-Остеррайх, модификация А.Л. Венгера).

Данные методики являются надёжными и достоверными, возрастной диапазон методик соответствует возрасту испытуемых детей.

Таким образом, в результате проведённого исследования было установлено, что большинство испытуемых демонстрируют существенные трудности в сенсорной сфере. Характерными проявлениями являются снижение способности к целостному восприятию объектов, трудности в дифференциации и интерпретации стимулов, а также выраженная избирательность внимания. У детей с РАС наблюдается фрагментарность восприятия: они сосредотачиваются на отдельных деталях, упуская из виду общую картину, что значительно влияет на эффективность взаимодействия с окружающей средой.

Список литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. - М. : Теревинф, 2009. - 272 с. ISBN 978-5-901599-90-7
2. Винг, Л., Гулд, Дж. Тяжёлые нарушения социального взаимодействия и сопутствующие отклонения у детей: эпидемиология и классификация // Журнал аутизма и нарушений развития. – 1979. – Т. 9, № 1. – С. 11–29.
3. Нейсон Б. О ключевых проблемах аутизма. Сенсорные аспекты аутизма / пер. с англ. Л.Г. Бородиной // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. – № 3 (52). – С. 42-48.

УДК 376.4

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ефремова Д.А.
Научный руководитель: Овчинников М.В., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблем и перспектив развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра (РАС) в условиях внеурочной деятельности. Рассматриваются современные подходы и методики, направленные на преодоление трудностей в области общения и социального взаимодействия у детей с данным диагнозом. Приводится обоснование значимости игровой терапии, визуальной поддержки и дифференцированного подхода к обучению таким детям.
Ключевые слова: коммуникативные навыки, расстройства аутистического спектра, младшие школьники, внеурочная деятельность.

Коммуникативные навыки представляют собой комплекс умений и способностей, обеспечивающих эффективное взаимодействие индивидов в различных ситуациях. Они охватывают широкий спектр поведенческих характеристик, включая вербальные и невербальные средства общения, восприятие сообщений собеседника, выражение мыслей и эмоций, установление зрительного контакта, распознавание и интерпретацию социальных норм и культурных кодов.

Развитие коммуникативных навыков начинается в раннем детстве и продолжается всю жизнь. Первоначальным этапом становится подражательное поведение, когда ребенок копирует модели общения взрослых, постепенно осваивая первые элементы языковой структуры и расширяя активный словарь. По мере взросления формируются новые компоненты коммуникации: умение вести диалог, аргументированно отстаивать свою позицию, внимательно выслушивать мнение другого человека, контролировать голосовую интонацию и мимику лица. Важно отметить, что развитие коммуникативных навыков проходит индивидуально и зависит от множества факторов: генетической предрасположенности, среды обитания, культурного наследия, семейного воспитания и личного опыта.

Для достижения цели исследования – выявления особенностей коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра – было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 8 младших школьников с РАС.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №115 г. Челябинска».

Методика Е.С. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан основана на анкетировании родителей и педагогов для выявления особенностей коммуникативного поведения младших школьников с РАС. По результатам методики исследования особенностей коммуникации у младших школьников с РАС выявлено, что большинство детей активно используют невербальную форму общения. Уровень развития коммуникативных навыков распределился следующим образом: 25% имеют низкий уровень, 37,5% — средний, 37,5% — высокий. Общий уровень развития коммуникативных навыков оказался выше среднего, причем дети с РАС продемонстрировали лучшие результаты по сравнению с учащимися с умственной отсталостью.

Опросник А.В. Хаустовой предназначен для диагностики уровней сформированности коммуникативных навыков у детей с РАС посредством оценивания утверждений по трехуровневой шкале (0, 1, 2 балла). Средний уровень развития коммуникативных навыков у младших школьников с РАС составил 58,75%, что выше среднестатистического показателя, тогда как у школьников с умственной отсталостью средний результат ниже — 55,75%. Таким образом, школьники с РАС демонстрируют относительно лучшее владение коммуникативными навыками по сравнению с детьми с умственной отсталостью.

Диагностика по теории М.И. Лисиной охватывает четыре этапа общения в онтогенезе и проводится через ролевые игры и манипулятивные упражнения, суммируя итоговые баллы для определения уровня общения ребенка со взрослым. Максимальный показатель развития коммуникативных навыков в 1 группе достиг 87,5%, средний — 59%, что выше аналогичного показателя во 2 группе (57%). Преобладающей формой общения у детей с РАС оказалась ситуативно-личностная (75%), тогда как у детей с умственной отсталостью чаще отмечалась ситуативно-деловая форма (37,5%). Общими выводами является превосходство первого исследуемого контингента над вторым по уровню коммуникативных навыков.

Методика С.Е. Гайдукевича, В. Гайслера, Ф. Готана устанавливает ступень развития коммуникативных навыков детей с ТМНР от нулевого до четвертого уровня. Согласно методике, в 1 группе наибольший процент детей (37,5%) обладает высоким уровнем развития коммуникативных навыков (4-я ступень), тогда как во 2 группе распределение ступеней примерно одинаково. Следовательно, учащиеся с расстройством аутистического спектра демонстрируют более высокие показатели коммуникативных навыков по сравнению с учениками с умственной отсталостью.

На основании проведенного исследования и требований Федерального образовательного стандарта второго поколения разработана коррекционная программа, ориентированная на учет индивидуальных образовательных потребностей детей с расстройством аутистического спектра.

Коррекционная работа осуществляется с учетом возрастных и психофизических особенностей обучающихся, обеспечивая преодоление недостатков развития и социально-психологическую адаптацию.

Программа предусматривает формирование:

- умения отзываться на свое имя;
- навыка имитации;
- указательного жеста;
- умения сделать выбор;
- умения выражать требования;
- умения просить помощь;
- умения соблюдать правила.

Каждое занятие продолжительность 35 - 40 минут еженедельно, общая продолжительность курса – 34 академических часа.

Каждое занятие состоит из 3-х частей:

1.Вводная часть: ритуал приветствия, разминка (5-7 минут);

2.Основная часть: проведение игр, упражнений (20-25 минут);

3.Заключительная часть: рефлексия, ритуал прощания (5-7 минут).

Также во время основной части проводится физкультминутка для расслабления и предупреждения перевозбуждения у ребёнка.

В ходе исследования в очередной раз был подтверждён факт того, что дети с аутизмом часто имеют «крайнее» поведение: не стремятся к общению или слишком навязчивы, очень активны или замедленны и пассивны, хорошо обучаемые и с трудностями в освоении навыков. На основе исследования была разработанная коррекционная программа направлена на устранение пробелов в коммуникативном развитии, учитывая возрастные и психофизические особенности детей.

Список литература

1. Вирченко, В.И. Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста / В.И. Вирченко, Г.В Павленко // В сборнике: Дошкольное образование России и Китая: новые грани сотрудничества. – 2017. – С. 158-163. - Текст: непосредственный.
2. Иванова, А.В. Психолого-педагогические особенности развития младших школьников с расстройством аутистического спектра [Текст] / А.В. Иванова // Теория и практика современной науки. – 2020. Т. 67, №1. – С. 439 – 443.
3. Казари, К. Современное состояние поведенческих вмешательств при аутизме и нарушениях развития/ К. Казари; пер. с англ. Е.Ф. Шведовского// Аутизм и нарушения развития. Научно-практический журнал ФГБОУ ВО МГППУ. 2016. №4 (53). С.68-76.
4. Овчинникова, Е.Н. Специфика коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра / Е.Н. Овчинникова. — Текст :

непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 20 (519). — С. 589-591. — URL: https://moluch.ru/archive/519/114282/
5. Особенности коммуникации детей с РАС [Электронный ресурс]: статья / - 2020. – Режим доступа: https://psy.su/feed/8615/

УДК 376.3:81'27

ХАРАКТЕРИСТИКА АГРАММАТИЗМОВ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЁГКОЙ СТЕПЕНИ

Жарикова Е.С.
Научный руководитель: Суворова-Григорович А.А., канд. мед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР, РФ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности проявления аграмматизмов в письменной речи школьников с лёгкой умственной отсталостью. Раскрываются нейропсихологические и лингвистические механизмы возникновения грамматических нарушений, а также основные направления их коррекции. Теоретическую основу исследования составили труды отечественных специалистов в области нейропсихологии, логопедии и коррекционной педагогики.
Ключевые слова: аграмматизмы, письменная речь, умственная отсталость, грамматический строй, коррекция

Письменная речь является одной из самых сложных форм речевой деятельности человека. Её формирование требует высокого уровня развития всех психических функций – внимания, памяти, анализа, синтеза, произвольного контроля и, прежде всего, мышления. Письмо, как указывает А. Р. Лурия, представляет собой многоуровневую функциональную систему, в которой тесно взаимодействуют слухоречевые, зрительные, двигательные и интеллектуальные механизмы [3]. Любое нарушение в одном из звеньев этой системы неминуемо отражается на качестве речевого высказывания, особенно в письменной форме, где требуется осознанное использование грамматических правил и языковых закономерностей.

У школьников с лёгкой умственной отсталостью наблюдается недостаточность всех звеньев данной системы. Для таких детей характерны сниженная познавательная активность, конкретность мышления, ограниченный словарный запас, неустойчивое внимание и ослабленная память [6]. Всё это затрудняет овладение грамматическим строем языка и формирование письменной речи. Исследователи отмечают, что грамматические ошибки, допускаемые детьми при письме, носят системный характер и обусловлены несформированностью языковых обобщений [1;5].

Аграмматизмы, проявляющиеся в письменной речи детей с умственной отсталостью, представляют собой искажения морфологических и синтаксических связей в предложении, неправильное употребление окончаний, нарушение согласования и управления. Так, учащиеся могут писать «моя брат», «пять яблоко», «я пошёл школа», «он красивый бегает». Эти ошибки отражают не случайное незнание правил, а системное нарушение речевого программирования. Л. С. Цветкова связывает их появление с недостаточной сформированностью синтаксического уровня речи, когда ребёнок не способен построить внутреннюю грамматическую модель высказывания [7].

По мнению Р. Е. Левиной, аграмматизмы у детей с нарушением интеллекта возникают вследствие того, что процесс усвоения грамматических категорий у них опирается преимущественно на механическое запоминание и подражание, а не на осознанное усвоение языковых закономерностей [2]. Дети не выделяют общих признаков в языковом материале, не устанавливают связи между формой и функцией слова, поэтому не могут переносить усвоенные грамматические модели в новые ситуации. Таким образом, аграмматизмы выступают внешним проявлением более глубоких нарушений мыслительной деятельности.

Р. И. Лалаева отмечает, что у учащихся с лёгкой умственной отсталостью нарушено соотношение между семантическим и грамматическим уровнями языка: смысловая структура высказывания не всегда совпадает с грамматической, что приводит к искажению синтаксической организации предложений [1]. Такие дети не владеют представлениями о категориях рода, числа, времени, падежа, не осознают зависимость формы слова от его синтаксической функции. Кроме того, для них характерна слабость речевого слуха и трудности восприятия грамматических отношений в устной речи, что переносится и на письмо.

Е. М. Мастюкова подчёркивает, что развитие грамматического строя речи у таких детей тесно связано с общим уровнем их познавательного и речевого развития [5]. Недостаточная способность к анализу и обобщению языкового материала обусловливает стойкость аграмматизмов даже при длительном обучении. Дети затрудняются при построении сложных предложений, часто используют фрагментарные, неполные конструкции, избегают связных высказываний.

Аграмматизмы можно классифицировать на несколько типов. Морфологические проявляются в неправильном употреблении окончаний и форм слов; синтаксические – в нарушении структуры предложений, порядка слов, пропуске членов предложения; лексико-грамматические – в неправильном сочетании слов по смыслу и грамматической функции. Все эти типы часто сочетаются в письменной речи одного ребёнка, что свидетельствует о системном характере дефекта [1; 2].

А. Р. Лурия подчёркивал, что грамматическая организация речи тесно связана с функционированием лобных отделов мозга, которые обеспечивают планирование, программирование и контроль речевой деятельности [3]. При умственной отсталости эти механизмы недостаточно развиты, что приводит к импульсивности речи, несогласованности её элементов и неспособности удерживать речевую программу. В письменной речи это выражается в отсутствии логической последовательности, нарушении структуры предложения, а также в смешении морфологических форм.

Нейропсихологический анализ позволяет рассматривать аграмматизмы как результат несформированности функциональных связей между анализаторными системами. Недоразвитие слухоречевого анализатора вызывает трудности в восприятии грамматических категорий, зрительного – в опознании графических форм слов, моторного – в выполнении письменно-графических действий. В совокупности эти нарушения формируют специфический тип дизонтогенеза, проявляющийся в аграмматизмах письменной речи.

Особенностью письма у учащихся с лёгкой умственной отсталостью является тесная зависимость от устной речи. Ошибки, характерные для устной речи, переносятся в письменную, что свидетельствует о едином механизме нарушения. Как отмечает Е. В. Мазанова, коррекция письменной речи невозможна без предварительного формирования устных грамматических навыков и расширения словарного запаса [4].

Таким образом, аграмматизмы в письменной речи школьников с лёгкой умственной отсталостью представляют собой системное нарушение грамматического строя, возникающее вследствие недостаточности языковых обобщений, нарушений анализа и синтеза, ослабления речевого программирования и контроля. Эти ошибки нельзя рассматривать изолированно от общего развития речи и мышления ребёнка. Их преодоление возможно только в условиях целенаправленной, поэтапной коррекционно-педагогической работы, опирающейся на принципы нейропсихологического и психолингвистического подходов.

Список литературы

1.Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников : диагностика и коррекция. – Ростов-на-Дону : Феникс ; СПб. : Союз, 2004. – 221 с.
2.Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 311 с.
3. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва : Изд-центр «Академия», 2013. – 384 с.
4. Мазанова, Е. В. Коррекция нарушений письменной речи у детей : практическое пособие. – Москва : Виадук, 2017. – 126 с.
5. Мастюкова, Е. М. Ребёнок с отклонениями в развитии : ранняя диагностика и коррекция. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.

6. Суворова-Григорович, А. А. Психопатология и патопсихология : Учебное пособие / А. А. Суворова-Григорович. – Луганск : Индивидуальный предприниматель Орехов Дмитрий Александрович, 2024. – 202 с.
7. Цветкова, Л. С. Афазия и восстановительное обучение. – Москва : МОДЭК, 2001. – 256 с.

УДК 376

ИЗУЧЕНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Жирова М.П.
Научный руководитель: Хмелькова Е.В., канд. пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВО Вятский государственный университет,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития глагольного словаря у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Анализируются теоретические подходы к изучению глагольной лексики, раскрываются особенности ее формирования у детей с задержкой психического развития.
Ключевые слова: глагольный словарь, задержка психического развития, диагностика, логопедия, связная речь.

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует право каждого ребенка на образование, включая детей с ОВЗ, и предусматривает создание специальных условий для получения ими образования (ст. 42, 79) [1].

В целях эффективного освоения коммуникативных навыков, адекватного восприятия учебных заданий и успешного взаимодействия в социуме, необходимо глубокое понимание глагольной системы языка. Данный аспект имеет первостепенное значение для обеспечения инклюзивного образовательного процесса, который позволяет всем учащимся, включая детей с различными уровнями когнитивного развития, интегрироваться в общую учебную среду.

Учёные-дефектологи в своих исследованиях обнаружили, что у школьников с задержкой психического развития наблюдается недостаток активного словарного запаса. В их словаре заметно значительное преобладание пассивного над активным, что существенно отличается от нормы, где это расхождение менее выражено. Школьники с задержкой развития имеют ограниченный запас слов, которые могли бы конкретизировать и раскрывать обобщённые понятия во всей их полноте и многообразии. Также у них наблюдается недифференцированное, а иногда и неадекватное использование некоторых слов [4].

В лексиконе детей с ЗПР, по данным С. Г. Шевченко, превалируют имена существительные и глаголы. Одной из характерных особенностей речи детей с задержкой психического развития является значительное расхождение между объемом их пассивного и активного словаря. Отечественные исследователи отмечают, что дошкольники с ЗПР в большинстве случаев понимают значения многих слов, и объем их пассивного словаря приближен к возрастной норме. Однако использование слов в активной речи и актуализация словарного запаса вызывают у них значительные трудности. В глагольном словаре таких детей преобладают слова, обозначающие повседневные бытовые действия, такие как спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить и так далее. Эти слова часто употребляются искаженно, с более широким или узким пониманием их значений. Иногда дети с ЗПР могут использовать слово только в конкретной ситуации.

Для эффективной коррекционной работы с детьми, имеющими задержку психического развития, важно провести тщательное обследование. При составлении диагноза мы учитываем принципы психолого-педагогического обследования. Индивидуальный подход учитывает уровень развития, внимание, мотивацию, утомляемость и другие особенности ребенка. Обследование должно охватывать различные аспекты: рецептивный, экспрессивный, грамматический и прагматический. Использование наглядных материалов и опора на контекст при изучении словарного запаса глаголов у детей имеет решающее значение по нескольким причинам, связанным с особенностями их развития: трудности с абстрагированием, дефицит внимания и быстрая утомляемость.

Необходимо учитывать внешние факторы, влияющие на проведение обследования. Место должно быть тихим и знакомым ребенку. Оптимальное время для обследования - когда ребенок не устал. У детей с задержками в развитии часто наблюдается снижение концентрации внимания и повышенная отвлекаемость. Любой посторонний шум может полностью отвлечь их внимание от выполнения задания, сделав его невозможным или чрезвычайно трудным для выполнения. В спокойной обстановке ребенку легче сосредоточиться на речи взрослого, лучше понимать инструкции и реагировать на стимульный материал [2].

Для оценки глагольного словаря можно использовать типовые задания. Например, для проверки понимания значений глаголов применяется игра «Покажи, что делает?». Ребёнку показывают картинки и дают инструкцию: "Посмотри на картинки. Покажи, где девочка едет на велосипеде. — Мальчик катится на санках с горки"

Чтобы оценить способность ребенка дифференцировать глаголов совершенного и несовершенного вида. Перед ребенком раскладывают две парные картинки, например, «Девочка причесывается» и «Девочка

причесалась». Экспериментатор показывает картинку и задает вопрос: «Что делает девочка? или Что сделала девочка? и т.д.»

Понимание и употребление возвратных глаголов по демонстрации действия. Игра «Прогулка с Машей». Экспериментатор говорит: «К нам с тобой в гости пришла Маша. Вы с ней пойдете на прогулку, и тебе нужно собраться самому и помочь Маше. Посади Машу. — Садись сам. (легкий вариант) Посади. — Садись. (усложненный вариант)» [4].

При изучении глагольного словаря детей с задержкой психического развития следует учитывать следующее: количество правильно употребляемых и понятых глаголов, разнообразие используемых глаголов, точность употребления глаголов, правильность грамматических форм глаголов, а также скорость выполнения заданий, наличие задержек, и характер ошибок.

Таким образом, изучение глагольного словаря у детей с задержкой психического развития выявляет уникальные и системные проблемы, которые выделяют эту группу среди их сверстников с нормальным развитием. Основные трудности включают неточное и обобщенное использование глаголов, сложности в их различении и замедленную обработку вербальной информации. Для улучшения глагольного словаря у таких детей требуется систематическая и целенаправленная коррекционно-развивающая работа.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"
2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 27 января 2009 года №03-132.
3. Борякова Н.Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи с недостатками познавательного и речевого развития / Н.Ю. Борякова, Т.А.Матросова. – М.: АТТИКА, 2010. – 200 с.
4. (Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя. – Мн.: Народная асвета, 1989. – 64 с.)

УДК 376.4

РАЗВИТИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ивакина С.А.
Научный руководитель: Шешукова Н.Н., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей развития фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Рассматриваются основные этапы формирования фразовой речи, факторы, влияющие на этот процесс, а также клинические признаки ЗПР. Особое внимание уделяется роли социального взаимодействия и эмоциональной поддержки в развитии речи у детей с ЗПР.
Ключевые слова: фразовая речь, задержка психического развития, старший дошкольный возраст.

Фразовая речь выступает важным этапом языкового становления ребёнка. Она демонстрирует способность создавать синтаксически верные структуры для адекватного выражения мыслей и желаний, просьб. Это следующий уровень после автономной и однословной речи, когда ребенок осознаёт возможности использования последовательностей слов для передачи смысла. Развитие фразовой речи у детей происходит поэтапно и характеризуется рядом важных изменений в структуре и содержании детских высказываний.

Выделяют три основных этапа развития фразовой речи, каждый из которых соответствует определённому возрасту:

1. Телеграфная речь (примерно 18–24 месяца). На данном этапе ребёнок впервые начинает соединять два-три слова вместе, образуя элементарные предложения. Такие высказывания напоминают телеграфный стиль, так как включают лишь самые необходимые элементы для передачи простого смысла. Например, «машина едет», «хочу кушать». Предложения характеризуются отсутствием вспомогательных слов, союзов и предлогов. Однако они позволяют ребёнку выразить базовые потребности и желания.
2. Простые распространённые предложения (примерно 2–3 года). Ребёнок постепенно вводит в свою речь служебные части речи (предлоги, союзы, частицы), используя более разнообразные типы предложений. Начинают появляться признаки согласования подлежащего и сказуемого, возникают прилагательные и существительные в родительном падеже («красивая кукла», «это мой мячик»). Значительно расширяется спектр ситуаций, в которых используются высказывания, становится возможным

рассказывание коротких историй и комментирование происходящего вокруг.

3. Сложноподчинённая речь (после 3-х лет). К этому моменту дети используют более сложные конструкции, включая сложносочинённые и сложноподчинённые предложения («если пойдёт дождь, мы останемся дома», «когда папа пришёл домой, мама приготовила ужин»). Ребёнок способен выстраивать логичные последовательности высказываний, рассуждать и обосновывать свои решения. Формируются умения рассказывать последовательно произошедшие события, передавать чужую речь и комментировать свои впечатления.

Для успешного развития фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР необходимо учитывать ряд важных факторов. Эти факторы включают как социальные и эмоциональные аспекты, так и интеллектуальные и образовательные условия. Рассмотрим их подробнее:

1. социальное взаимодействие родителей и близких с ребенком;
2. наличие эмоционального контакта и поддержки взрослого окружения;
3. уровень общего интеллектуального развития ребёнка;
4. уровень воспитания и образовательная среда являются важными факторами, способствующими либо препятствующими качественному формированию фразовой речи у дошкольников с ЗПР.

Понятие задержка психического развития (ЗПР) – это вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся различные по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям и особенностям динамики состояния лёгкой интеллектуальной недостаточности, занимающие промежуточное положение между интеллектуальной нормой и умственной отсталостью.

Для диагностики задержки психического развития (ЗПР) важно учитывать ряд клинических признаков, которые могут проявляться у детей с различными формами этого состояния. Эти признаки помогают специалистам определить степень задержки и разработать соответствующие стратегии коррекции. Рассмотрим основные клинические признаки, характерные для всех форм ЗПР:

1. Запаздывание развития основных психофизических функций:
– задержка в развитии моторики, речи и социального поведения.
2. Эмоциональная незрелость:
– недостаточное развитие эмоциональной сферы, что может проявляться в неадекватных реакциях на внешние стимулы.
3. Неравномерность развития отдельных психических функций:
– некоторые функции могут развиваться быстрее, в то время как другие остаются на более низком уровне.
4. Функциональный, обратимый характер нарушений:

– нарушения в развитии могут быть временными и обратимыми при правильной коррекции и поддержке.

Таким образом, задержка психического развития представляет собой замедленный этап формирования эмоционально-волевой сферы, когнитивных процессов по сравнению с условной нормой развития. Данная патология возникает в следствии поражения неблагоприятными факторами центральной нервной системы в процессе онтогенеза. А фразовая речь является важной частью лингвистического и когнитивного развития ребёнка, определяющего его способность эффективно общаться и выражать мысли и желания.

Список литературы

1. Гуськова, Т.А. Психология развития ребёнка дошкольного возраста / Т.А. Гуськова, Л.Ф. Обухова. – Москва : Издательство Московского университета, 1981. – 239 с.
2. Жукова, Н.С. Логопедия. Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева — Екатеринбург: У-Фактория, 2004. — 320 с.
3. Ушаков, Г.К. Психопатология детского возраста / Г.К. Ушаков, В.В. Ковалев. — Москва : Медицина, 1978. — 320 с.
4. Вроно, М.Ш. Детская психиатрия / М.Ш. Вроно. — Москва : Медицина, 1984. — 352 с.
5. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. — Москва : Академия, 2003. — 144 с.
6. Филичева, Т.Б. Логопедическая работа в специальном детском саду. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева — Москва: Просвещение, 1989. — 192 с.
7. Ясюкова Л.А. Психологическая диагностика и коррекция задержки психического развития. / Л.А. Ясюкова. — Санкт-Петербург: Речь, 2005. — 256 с.

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Игошина В.С.
Научный руководитель: Башмакова С.Б., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский Государственный Университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В статье описаны основные особенности, которые могут возникнуть в процессе формирования языкового анализа и синтеза у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Предложены основные виды упражнений для формирования этого навыка.

Ключевые слова: языковой анализ и синтез, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, развитие.

Как языковой анализ, так и синтез выступает в виде совокупности существенных для речевого развития детей когнитивных процессов, которые необходимы в процессе формирования умения использовать языковые единицы разных уровней для осознания структуры языка в целом. Этот навык позволяет ребенку расчленять целые фразы на отдельные элементы и собирать их обратно в единое целое. Дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) не способны в полном объеме формировать разного рода языковые формы как анализа, так и синтеза. В связи с этим, возникают сложности, которые выражаются в искажении структуры слова или предложения.

Навык формирования языкового анализа у детей с ОНР является одним из важнейших условий для дальнейшей школьной учебной деятельности. В связи с этим, необходимо выявить механизм его формирования в ходе коррекционно-логопедической работы. Это свидетельствует об актуальности темы изучения.

Историографической основой данной работы стали труды Р.И. Лалаевой [2], О.В. Аржанова [1] и др. Авторы в своих исследованиях пытались выделить характер проявления недостаточной сформированности навыка звукового анализа и синтеза, которая в последствии оказывает решающее влияние на возможность правильно читать и писать. Вообще, следует отметить, что возникновение затруднений при обучении письму является актуальным логопедическим вопросом, который требует к себе особого внимания. Так, по данным исследователей, эта проблема возникает у 70% детей.

Речевое недоразвитие проявляется в нарушении компонентной основы речевой системы, основу которой и составляет звуковой анализ и синтез. Все усложняется тем, что проблемы формирования языкового анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием речи могут привести к дислексии. Вызвать это может смешение сходных звуков в целом при недостаточном овладении именно звуковым составом слова. У дошкольников с ОНР это проявляется в искажении самой структуры слова, которое и влечет за собой проблемы чтения и письма, нарушение звукопроизношения и т.д.

На сегодняшний день, разрабатываются отдельные методики, посвященные именно выявлению уровня сформированности языкового анализа и синтеза. Здесь следует назвать методику, предложенную Е.В. Мазановой. Она рассчитана на детей дошкольного возраста. Автор выделяет три уровня сформированности навыка звукового анализа и синтеза, которые определяются степенью самостоятельности его освоения детьми. Так, например, по мнению автора, третий уровень является самым

низким и характеризуется отсутствием возможности самостоятельно без помощи экспериментатора правильно выделять необходимые звуки. Второй уровень (средний) проявляется тогда, когда звуки выделяются при помощи постороннего, например того же экспериментатора [3]. Если ребенок может самостоятельно правильно выделить звуки и даже составить слова из них, тогда речь идет о первом уровне его сформированности данного навыка.

Попытаемся выделить основные затруднения, которые могут возникнуть у дошкольников с ОНР при языковом анализе. В первую очередь, следует сказать об искажении в общем виде звуко-буквенной структуры слова. Оно проявляется, например, в пропусках гласных (сбака вместо собака), перестановке или добавлении лишних букв, в перестановке слогов. При языковом анализе при ОНР может возникнуть неправильное деление предложений на отдельные слова. Например, когда не разделяется предлог со словом или когда самостоятельные слова пишутся вместе и т.д. При языковом синтезе у дошкольников с общим недоразвитием речи возникают трудности в синтезе слов из звуков. Так, например, часто в отдельных словах (камень, кошка) дети называют слог при условии, что нужно было выделить первый и последний звук в словах.

Наблюдаются сложности, при необходимости составить слово из звуков при нарушенной последовательности. Это требует особого логопедического внимания со стороны специалиста, который должен строить свою работу с учетом как психолого-педагогических характеристик, так и с определением и выбором ведущей деятельности. Среди числа последних, конечно же, необходимо назвать дидактическую игру, которая, по мнению Л.С. Выготского, способна создать зону для ближайшего развития ребенка. Дидактические игровые приемы могут быть успешно применены в логопедической работе в процессе формирования у дошкольников с ОНР навыка звукового анализа и синтеза [2].

Логопедическая работа специалиста по формированию данного навыка у детей с ОНР требует предварительной подготовки, она должна включать качественный сценарий предполагаемой деятельности, основным участником которой и станет дошкольник. Важно учитывать его психологические и индивидуальные особенности, чтобы работа принесла результат. Логопед должен быть для ребенка другом и помощником. Только при таком условии можно добиться хороших результатов, которые окажут значительное влияние на его процесс формирования навыков словесной работы уже в стенах школы. Важно, чтобы эта работа проводилась последовательно и поэтапно и включала в себя как новые актуальные методики и техники, так и проверенные временем способы формирования этого навыка. В этой работе можно обратиться к практике преобразования слов, модифицируя первый и последующие его звуки и т.д., или добавляя вовсе новые звуки. Также в логопедической работе можно применять следующие виды упражнений: определение первого и последнего звука в

слове, определение количества и последовательности звуков в слове, деление слова на слоги, определение количества слов в предложении. Такая хорошо спланированная работа может привести к тому, что дети смогут четко слышать отдельные звуки в слове, в целом могут узнать, какие звуки являются строительными кирпичиками определенного слова. Дидактическая основа данной логопедической работы открыта для новых методик и средств [1, с. 28].

Таким образом, вопрос формирования навыка языкового анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием речи является очень важным и требует отдельной хорошо спланированной работы специалиста. От результата этой работы зависит дальнейшее развитие языкового навыка дошкольника, а затем и школьника в целом. Эта работа требует времени, предварительной подготовки и мастерства. Лучше и эффективнее всего для формирования данного навыка подойдет игровая форма, которая является ведущей деятельностью детей этого возраста.

Список литературы

1. Аржанова, О.В. Нарушения фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи / О.В. Аржанова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 26–29.
2. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов на-Дону, 2004. – 224 с.
3. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва, 1968. – 367 с.

УДК 376.352

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Имашев Т.У.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлены результаты собственного теоретико-экспериментального исследования, доказавшего эффективность игровой деятельности в развитии коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушениями зрения. Применение игровых методов показало значительное повышение уровня вербального и невербального общения в экспериментальной группе.

Ключевые слова: старшие дошкольники, нарушения зрения, коммуникативные навыки, коммуникация, игровая деятельность.

Формирование коммуникативной компетентности является одной из центральных задач в процессе развития ребенка старшего дошкольного возраста [3]. Именно в этот период закладываются основы построения взаимоотношений со сверстниками и адаптации к школьному обучению в будущем [4]. Для детей с нарушениями зрения (НЗ) данный процесс сопряжен со значительными трудностями. Ограниченность или отсутствие визуального опыта приводит к фрагментарности представлений об окружающем мире, обеднению эмоциональной сферы и, как следствие, к снижению потребности и возможности к продуктивному общению [6].

Специфика коммуникативного развития детей с НЗ проявляется в ряде особенностей: слабость инициативы в установлении контактов, трудности в понимании и использовании невербальных средств общения (мимики, жестов, поз), недостаточность диалогической речи [5].

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, создающей наиболее благоприятные условия для обучения и развития, является игра. В контексте коррекционной работы с детьми с НЗ игровая деятельность выполняет компенсаторную функцию, позволяя в доступной и привлекательной форме осваивать нормы поведения и отрабатывать коммуникативные умения [2].

Для более детального изучения возможности развития коммуникативных навыков старших дошкольников с НЗ на базе ГБОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат» г. Новотроицка было организовано собственное экспериментальное исследование, в котором приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с НЗ различной степени и этиологии. Все дети были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ, n=10) и контрольную (КГ, n=10).

Для диагностики уровня коммуникативных навыков использовался комплекс методов и методик [1]:

- наблюдение за свободной игровой деятельностью детей с фиксацией таких параметров, как инициативность, продолжительность контакта, использование речевых и неречевых средств общения;
- методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман) для оценки уровня сотрудничества и коммуникативных действий в ситуации совместной деятельности;
- беседа с ребенком по стандартизированному протоколу для оценки диалогической речи и умения поддерживать тему разговора;
- методика «Угадай эмоцию» (модифицированная), направленная на выявление понимания детьми основных эмоциональных состояний по интонации и речевому контексту.

Результаты констатирующего этапа показали, что у 80% детей в обеих группах коммуникативные навыки находились в основном на низком и среднем уровнях. Наблюдались общие трудности: бедность активного словаря, редкие попытки самостоятельно начать диалог, неумение договариваться в ситуации конфликта интересов, слабое понимание эмоций

партнера по общению. Статистически значимых различий между ЭГ и КГ на данном этапе выявлено не было ($p>0,05$ по U-критерию Манна-Уитни).

Формирующий этап исследования был реализован только в ЭГ. С этой целью был разработан и внедрен комплекс игровых технологий, который реализовывался в течение 5 месяцев на занятиях педагога-дефектолога. Комплекс включал три основных блока [7]:

1. Блок сюжетно-ролевых игр («Поликлиника», «Супермаркет», «Семья», «Строители»). Цель: развитие вербальной коммуникации, обогащение словаря. Особое внимание уделялось проговариванию действий и использованию ролевой речи.
2. Блок коммуникативных игр с правилами («Испорченный телефон», «Угадай, кто позвал?», «Интервью», «Что изменилось?» (на основе тактильного и слухового восприятия)). Цель: развитие слухового внимания, умения четко формулировать мысли, задавать вопросы и адекватно реагировать на высказывания партнера.
3. Блок игр-драматизаций и игр на понимание эмоций («Театр настроений», «Зеркало», инсценировки коротких сказок). Цель: коррекция невербальных компонентов общения, развитие способности распознавать и выражать эмоции через интонацию, мимику и жесты.

Занятия проводились 2 раза в неделю по 25-30 минут. В контрольной группе образовательный процесс осуществлялся по традиционной программе без внесения специальных изменений.

Контрольный этап исследования показал, что в КГ значительных изменений в развития коммуникативных навыков не произошло. Количество детей с низким уровнем сократилось с 40% до 30%, с высоким уровнем осталось неизменным (10%).

В ЭГ зафиксирована положительная динамика по всем диагностируемым параметрам. Количество детей с низким уровнем коммуникативных навыков сократилось с 40% до 10%. Количество детей с высоким уровнем увеличилось с 10% до 30%. На 60% выросла группа детей со средним уровнем развития. Качественный анализ показал, что у детей ЭГ:

- повысилась речевая активность и инициативность в установлении контактов со сверстниками и взрослыми;
- увеличился словарный запас, в речи стали чаще использоваться распространенные предложения и вопросы;
- наблюдался прогресс в понимании и выражении эмоций: дети точнее идентифицировали эмоциональные состояния по голосу и контексту, старались использовать более выразительную интонацию в своей речи.

Статистическая обработка данных с использованием U-критерия Манна-Уитни подтвердила наличие достоверных различий между результатами ЭГ и КГ на контрольном этапе ($p<0,05$). Возможно, это связано с реализованным комплексом игр. Систематическое включение

детей в игровую деятельность, в т.ч. на дому [1], создает естественную среду для освоения коммуникативных умений дошкольниками с НЗ.

Список литературы

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой [Текст] : книга для учителя. / Н. П. Аникеева. - Новосибирск : Момент истины, 1994. – 144 с.
2. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-68.
3. Григорьева, Г. В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушениями зрения / Г. В. Григорьева // Дефектология. – 1996. – №4. – С.84-89.
4. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологический аспект работы олигофренопедагога с семьей обучающегося на дому / Л. М. Лапшина // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие: сборник научных статей международной научно-практической конференции, Ярославль, 07 апреля 2041 года – 07 2021 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 54-58. – DOI 10.20323/978-5-00089-474-3-2021-54-58. – EDN AQYYJB.
5. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 210 с.
6. Солнцева, Л. И., Денискина В.З. Психология воспитания детей с нарушениями зрения. – М.: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.
7. Хайкина, М. А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск Л.Б. Осипова; под научной редакцией Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 153-156. – EDN WLLRDP.

УДК 376.42

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Ишмурзина Р.Т.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. Статья содержит результаты собственного теоретико-экспериментального исследования особенностей развития мелкой моторики детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Полученные данные свидетельствуют о

недостаточности всех обследованных параметров мелкой моторики. Дидактическая игра охарактеризована как средство развития детей с нарушением интеллекта.
Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, мелкая моторика, свойства мелкой моторики, дидактическая игра.

Формирование и совершенствование мелкой моторики школьников с нарушением интеллекта – традиционно актуальная в отечественной олигофренопедагогике. Именно качественное мелкомотороное развитие такого ребенка – это залог успеха в овладении им не только таким базовым школьным умением как письмо [6], но и обязательное условие социализации на этапе профессионально-трудового самоопределения [4].

Мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног [5]. К мелкой моторике относят большое разнообразие движений: от примитивных жестов – захват объектов, до очень мелких движений, от которых, например, зависит почерк человека [2].

К сожалению, все параметры мелкой моторики у школьников с нарушением интеллекта на любом возрастном этапе отстают от возрастной нормы, приобретая на этапе младшего школьного возраста черты качественного своеобразия. Такой вывод позволил сделать анализ проведенной литературы, подтверждение выше приведенному положению было также получено в ходе специально организованного собственного эмпирического исследования, которое было организовано на базе МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска», в котором приняли участие первоклассники в количестве 8 человек, все дети имели диагноз F_{70}. В качестве диагностического инструментария были проведены следующие диагностические задания: «Кольцо-Заяц-Коза», «Графическая проба», «Завязывание бантика» и проба Н.И. Озерецкого «Кулак-ребро-ладонь».
Были обследованы кинетическая и кинестетическая основы пальцевого движения. Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что все обследованные умения: умение последовательно и попеременно выполнять движение пальцами; умение рисовать прямые, ломанные, замкнутые, волнистые линии; умение дифференцировать движение пальцев; умение выполнять последовательность движений кисти рук и пальцев имеют не только не соответствие возрастной норме, но и качественное своеобразие, определяемое как «качественные дефициты».

При выполнении диагностических заданий темп движений резко замедлялся; снижался, когда дети не выполнили и половины задания; движения пальцами при выполнении задания не всегда попеременные, скорее непоследовательные; у некоторых детей отмечены персеверации, синкинезии.

Качество графических работ также крайне низкое – линии, нарисованные детьми неровные, рваные, с перехватами и разрывами,

постоянно «выходят» за границы дорожек. Следовательно, необходима специально организованная работа, направленная на развитии мелкой моторики пальцев рук младших школьников с нарушением интеллекта. Поэтому педагоги-практики находятся в постоянном поиске эффективных форм и методов коррекции мелкомотороного развития ребенка. Сегодня взгляд специалистов все больше обращен к дидактической игре. Игровая деятельность как эмоционально окрашенная, более доступна школьникам с нарушением интеллекта, она вызывает у обучающихся интерес и способствует формированию в данном случае не только мелкой моторики, но и положительное отношение к процессу обучения, к образовательной составляющей урока [7].

Дидактические игры оказывают положительное корригирующее влияние на развитие детей с интеллектуальными нарушениями при соблюдении ряда условий [3]:

1. Они должны быть доступны по сюжету и движениям, представлять интерес для учащихся, подготавливать их к дальнейшей работе.
2. Игры следует тесно связывать с программным материалом и темой урока, подбирать с учетом психофизических и возрастных особенностей детей.
3. Перед их проведением необходима подготовительная работа, направленная на уяснение правил игры, сюжетной линии, конечной цели.
4. Учитель должен руководить игрой, оказывать дифференцированную помощь детям, при необходимости совместно с учениками исполнять игровые действия.
5. Игра требует хорошего оснащения (не обязательно дорого, а именно удобного и комфортного в использовании).

Ниже представлен перечень упражнений пальчиковой гимнастики, которые в качестве основного инструмента предполагают использование обычной шариковой ручки, а, значит, легко организуются на любом уроке [1]. Это: «Крючки», «Лесенка», «Качели», «Встреча братьев», «Дворник», «Пианино», «Массаж», «Волчок», «Горка» и др. Их подробное иллюстративное описание представлено в сети Интернет по адресу: https://dzen.ru/a/YSJWvmUQL21xRD1p.

Можно придумать и свои аналогичные игры, более того их можно индивидуализировать на основании результатов, полученных при диагностическом исследовании. Особенно быстро и продуктивно включаются дети в пальчиковые дидактические игры, содержание которых составлено с учетом изучаемой темы урока. Значительно увеличивает коррекционный эффект вовлечение в работу родителей, при выполнении домашнего задания в условиях семьи.

Список литературы

1. Иванова, Ю. А. Организация физкультминуток на уроке географии в коррекционной школе / Ю. А. Иванова, Л. М. Лапшина // Физическая культура, спорт, туризм: наука,

образование, технологии : Материалы X Всероссийской с международным участием научно-практической конференции магистрантов и молодых ученых, Челябинск, 22 апреля 2022 года. – Челябинск, 2022. – С. 124-126. – EDN GPGWEL.
2. Кусмарцева, Т. А. Развитие мелкой моторики ребенка, как одна из проблем современного образования / Т. А. Кусмарцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2017. – Т. 30. – С. 33–35. – URL: http://e-koncept.ru/2017/770961. (дата обращения 29.10.25).
3. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологическое обоснование основных принципов организации процесса обучения детей с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : Материалы II Международной научно-практической конференции: в 2 томах, Челябинск, 08–11 октября 2008 года / Челябинский государственный педагогический университет. Том 2. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2008. – С. 183-186. – EDN UIUXXZ.
4. Лапшина, Л. М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
5. Придворова, В. С. Для чего нужна мелкая моторика и как ее развивать / В. С. Придворова. – М. : Просвещение, 2008. – 205 с.
6. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова, В. С. Цилицкий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 4(21). – С. 227-230. – EDN YLVFGQ.
7. Хайкина, М. А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск Л.Б. Осипова; под научной редакцией Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 153-156. – EDN WLLRDP.

УДК 376.42

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВООБРАЖЕНИЯ И НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Калжанова Д.Е.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье теоретического характера представлен авторский анализ особенностей воображения и мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Обосновывается онтогенетическая связь

данных процессов и возможность ее использования в коррекционной работе с обучающимися с ЗПР.
Ключевые слова: мышление, наглядно-образное мышление, задержка психического развития, младший школьный возраст.

Современная психология развития уделяет особое внимание когнитивным процессам, которые обеспечивают переход ребёнка от игровой деятельности к учебной. Среди них центральное место занимают воображение и наглядно-образное мышление. Их формирование является условием успешного усвоения школьной программы, особенно у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Воображение традиционно рассматривается в психологии как способность создавать новые образы и преобразовывать опыт, ряд авторов связывал воображение с функциями мозга, обеспечивающими программирование и контроль деятельности [1]. В дефектологической литературе воображение у детей с ЗПР описывается как стереотипное, ограниченное привычными схемами, что сужает возможности творчества [5]. Теория подчеркивает двойственный характер воображения — с одной стороны, оно универсальный механизм переработки опыта, с другой — у детей с ЗПР оно фиксируется часто на репродуктивном уровне.

Наглядно-образное мышление обеспечивает способность ребёнка удерживать образы и преобразовывать их. По мнению О.В. Защиринской, М.С. Коробинцевой, именно здесь формируются предпосылки к логическому мышлению [2]. Однако у детей с ЗПР отмечается фрагментарность образов и преобладание ситуативных признаков при классификации, поэтому их мышление часто «застревает» на наглядном уровне и своевременно не формирует перехода к словесно-логическим операциям [6].

Исследователи подчёркивают, что воображение и наглядно-образное мышление не могут рассматриваться раздельно. Воображение использует образы, созданные мышлением, а мышление обогащается за счёт воображения, которое обеспечивает гибкость и вариативность. У детей с ЗПР эта взаимосвязь нарушена: бедность наглядно-образных операций приводит к однотипности воображения, а слабость воображения, в свою очередь, ограничивает развитие мышления [1]. Возникает как бы замкнутый круг когнитивных дефицитов, который без целенаправленной коррекционной работы не разрывается и остаётся устойчивым. Возможно, указанная взаимная зависимость воображения и мышления у детей с ЗПР превращается в механизм фиксации дефицитов, что усугубляет их когнитивное развитие и актуализирует учебные трудности.

С позиции нейропсихологии и нейрофизиологии задержка развития этих процессов связана с несформированностью межфункциональных связей мозга [4]. Воображение и образное мышление требуют согласованной работы сенсорных, моторных и когнитивных блоков, однако

при ЗПР наблюдается их фрагментарность. Поэтому использование наглядных материалов, игровых форм, арт-терапевтических техник способно значительно повысить продуктивность и воображения, и мышления [3].

Несмотря на значительное количество теоретических и эмпирических исследований, посвящённых когнитивному развитию детей с ЗПР, остаётся очевидным недостаток знаний о механизмах взаимодействия воображения и наглядно-образного мышления в динамике школьного возраста. Большинство авторов концентрируется на диагностике конечного уровня сформированности данных процессов — например, фиксируются показатели успешности выполнения заданий или количество ошибок [5]. Однако этого недостаточно для понимания внутренней структуры когнитивной деятельности ребёнка. Практически не изучается сам процесс построения образов: каким образом ребёнок опирается на сенсорный опыт, какие стратегии выбирает для преобразования материала, насколько активно он использует вербальные и невербальные средства. Не менее важным остаётся вопрос о том, как в процесс создания и преобразования образов включается эмоциональный компонент, поскольку эмоциональная сфера у детей с ЗПР отличается незрелостью и может оказывать как стимулирующее, так и тормозящее воздействие.

Отдельного внимания заслуживает проблема оценки долговременного эффекта коррекционных программ. Большинство публикаций описывает краткосрочные результаты: улучшение показателей после серии занятий или отдельных методик [2]. Однако мало данных о том, насколько устойчивыми оказываются эти изменения, сохраняются ли они при переходе ребёнка на следующую ступень обучения и влияют ли на общую академическую успешность. Недостаточно изучены и условия, при которых коррекционные воздействия оказываются наиболее эффективными: сочетание индивидуальных и групповых форм, интеграция с учебным процессом, участие семьи в коррекции.

Таким образом, проблематика исследования воображения и наглядно-образного мышления у детей с ЗПР остаётся актуальной. Научному сообществу требуется переход от статичной фиксации результатов к динамическому анализу процессов когнитивного развития, выявлению механизмов их взаимодействия и разработке комплексных диагностических инструментов. Наряду с этим актуальной задачей становится изучение долгосрочной эффективности коррекционно-развивающих программ.

Анализ литературы [1; 2; 3; 4] показывает, что воображение и наглядно-образное мышление — взаимосвязанные когнитивные процессы, критически важные для развития младшего школьника. При ЗПР они развиваются замедленно, что выражается в бедности образов, ситуативности мышления и низкой продуктивности. Взаимное ослабление

этих процессов формирует системный дефицит, препятствующий учебной и социальной адаптации.

Проблематика изучения взаимосвязи и взаимовлияния воображения и наглядно-образного мышления детей с ЗПР заключается в необходимости интеграции физиологических, нейропсихологических и педагогических подходов, что позволит более полно раскрыть закономерности когнитивного развития и разработать эффективные коррекционные программы для обучающихся с задержкой.

Список литературы

1. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение ребёнка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина. – М. : Наука, 2020. – 215 с.
2. 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.
3. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребёнку с задержкой психического развития : научно-практическое руководство. / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина – СПб. : Речь, 2006. – 208 с.
4. Лапшина, Л.М. Информационно-коммуникационные технологии в формировании образовательных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Лапшина // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сборник статей XI международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, 25–26 апреля 2019 года. Том Часть 2. – Челябинск: Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, 2019. – С. 29-32. – EDN CSPGXF.
5. Лапшина, Л.М. Психофизиологические корреляты опознания релевантных стимулов младшими школьниками, имеющими диагноз F70 (анализ волны P3 в лобных отведениях) / Л.М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 9. – С. 341-349. – EDN KXVFCX.
6. Шипова, Л. В. Психология младших школьников с задержкой психического развития / Л. В. Шипова. – Саратов : СГУ, 2019. – 180 с.

УДК 376.37

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛБНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Капустина С.А.
Научный руководитель: Сафонова В.В., кан пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В тезисах представлен анализ педагогической литературы ведущих специалистов в сфере логопедии по вопросам изучения развития графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.
Ключевые слова: анализ, графомоторные навыки, дети с фонетико-фонематическим нарушением речи, старший дошкольный возраст, трудности.

Исследования многочисленных специалистов указывают на взаимосвязь между трудностями овладения графическими навыками письма у детей старшего дошкольного возраста, расстройствами устной речи и несформированность невербальных форм психических процессов.

Графомоторные навыки – это комплекс умений, позволяющий ребенку координировать движения рук и глаз, контролировать процесс написания графических элементов [4]. В более узком понимании характеризовал графомоторные навыки М.М. Безруких – как определённые привычные положения и движения пишущей руки, которые позволяют изображать письменные знаки и их соединения [2].

Онтогенез становления графомоторных навыков у детей с нормой речевого развития характеризуется постепенным усложнением действий с предметами. Так, в возрасте четырех – пяти месяцев ребенок тянется к предметам, стучит ими, учится удерживать предмет в ладони. В период пяти – шести месяцев начинается процесс овладения произвольными движениями в пространстве. В год и несколько месяцев у детей уже прослеживаются сложные движения руками, однако они спонтанные и нестабильные. К трем годам жизни ребенка движения становятся менее хаотичными и «разбросанными», так как в этот период увеличивается координация при выполнении вертикальных движений [1].

Одним из распространенных вариантов речевого дизонтогенеза, одним из проявлений которых являются проблемы в развитии графомоторных навыков у детей – наличие у них фонетико-фонематического недоразвития речи (далее – ФФНР). Дети с данным речевым нарушением – это дети, имеющие нарушениями процессов

формирования произносительной системы родного языка вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Г.В. Чиркина, автор пособий для студентов дефектологических факультетов и воспитателей дошкольных учреждений, результатами своих исследований подтверждает связь между медленным, затрудненным приобретением графических умений у детей с ФФНР и низким уровнем сформированности у них фонетико-фонематической стороны речи [5].

По мнению М.М. Безруких, автора работ по изучению индивидуальных особенностей развития детей с нарушениями речи, основными показателями сформированного графомоторного навыка выступают:

- умение ребенком красиво и легко рисовать графические элементы различного содержания (предметные изображения, линии любой конфигурации, условные знаки и т. д.);
- лёгкое и непринуждённое удерживание пишущего инструмента, соблюдая при этом необходимый угол наклона;
- выполнение графических движений с интересом [2].

Сравнивая показатели сформированного графомоторного навыка у старших дошкольников, М.М. Кольцова, И.А. Лыкова, М.А. Семенова поделились следующими результатами диагностики состояния графомоторных навыков у детей с ФФНР:

- наличие дрожащих линий с разрывами и дополнительными штрихами;
- нарушенные пропорции и размеры простых геометрических фигур;
- медленное движение кистей рук, их статичность;
- низкий темп выполнения заданий;
- нестабильный нажим пишущего предмета и непроизвольное изменение силы его удержания;
- нарушение дифференцированных движений рук;
- неправильное расположение деталей на листе [1, 3, 4, 5].

Согласно научным работам С.А. Овсянниковой, причинами проблемных моментов в развитии графомоторных навыков у детей с ФФНР выступают: нестабильное удержание пишущего предмета при заданной позе руки, низкая амплитуда движений пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики, интерсенсорной координации и чувства ритма [1, 4]. К списку затруднений С.Е. Гаврина и Н.А. Кутявина добавляют трудности в переключаемости детей с одного вида движений на другое и недостаточный уровень пространственной ориентировки на плоскости листа [4, 5]. Результаты изучения А.Н. Корневой проблем развития графомоторных навыков у детей с ФФНР также указывают на их зависимость от состояния артикуляционного и пальцевого праксиса [4].

Ряд таких авторов как И.Л. Лалаева, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова

Л.Ф. Спирова, Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова, Т.П. Бессонова, М.Н. Русецкая отмечают, что наличие графических ошибок объясняется не только фонетико-фонематическим недоразвитием, но и недостаточной активностью психической деятельности, ослабленном произвольном внимании, слабой регуляции психических процессов [1, 5].

Для овладения графомоторным навыком также необходим достаточный уровень развития двигательной сферы, что подтверждают слова Т.Б. Филичевой и Г.Ф. Чиркиной, которые выделяют отставание в развитии двигательной сферы у детей с ФФНР как фактор, препятствующий воспроизведению графического образца, выражающегося в снижении ловкости и скорости выполнения движений и неуверенности в выполнении дозированных движений [5]. Подкрепляет слова исследователей единое мнение Т.В. Ахутиной, И.В. Старковой, Е.В. Лукасевич, согласно которому трудности в воспроизведении графического образца по примеру и по представлению, затруднения в воспроизведении простых линий и фигур возникают по причине низкого уровня развития мелкой моторики и самоконтроля [4].

Таким образом, для развития правильной графической моторики должны быть правильно развиты механизмы фонематического восприятия и представлений, общей и мелкой моторики, зрительной памяти, моторно-визуальной координации и речи. Резюмируя работы ведущих специалистов в области общей и специальной педагогики, можно сделать вывод о том, что речевой дизонтогенез детей с ФФНР распространяется на все стороны речевого, двигательного и познавательного развития, способствуя возникновению у детей специфических проблем в развитии графомоторных навыков.

Список литературы

1. Астахова Т.В. Формирование графомоторных навыков у дошкольников : пособие для педагогов и логопедов. / Т.В. Астахова – М.: Владос, 2018. – 192 с. – ISBN 978-5-691-02004-9.
2. Безруких М.М. Ступеньки к школе: книга для педагогов и родителей / под ред. А.В. Рассказовой. – М.: Дрофа, 2010. – 128 с. – ISBN 978-5-358-03496-9.
3. Иншакова, О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5-7 лет : пособие для логопеда. / О.Б. Иншакова– Ч.1. – М.: Владос, 2019. – 183 с. – ISBN 978-5-907101-75-3
4. Сековец, Л.С., Разумова Л.И., Дюнина Н.Я., Ситникова Г.П. Коррекция нарушений речи у дошкольников : организационные вопросы программно-методического оюеспечения / под ред. Л.С. Сековец. – Ч.1. – М: АРКТИ, 2005 – 248 с. (Коррекционная педагогика) – ISBN 5-89415-483-9.
5. Чиркина Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова – М.: Просвещение, 2009. – 195 с.

УДК 376.322.2:616.89-008.441.1

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЯ ЗВУКОВ ПОЗДНЕГО ОНТОГЕНЕЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СЛОЖНОЙ ДИСЛАЛИЕЙ

Кирьян М.А.
Научный руководитель: Суворова-Григорович А.А., канд. мед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР, РФ

Аннотация. В статье дано определение произношения, нарушения произношения и дислалии. Также представлены результаты проведённого эксперимента по выявлению уровня сформированности звукопроизношения у старших дошкольников. Выводы, полученные в ходе эксперимента, показывают о необходимости составления цикла занятий по коррекции недостатков произношения звуков позднего онтогенеза у старших дошкольников со сложной дислалией.
Ключевые слова: дошкольники, недостатки звукопроизношения, поздний онтогенез, сложная дислалия.

В настоящее время отмечается тенденция к росту речевых нарушений у детей дошкольного возраста. По данным Е. Ф. Архиповой, от 40 до 60% детей старшего дошкольного возраста в массовых детских садах имеют отклонения в речевом развитии. Среди таких детей неправильное произношение звуков чаще всего является единственным дефектом речи ребёнка. Эти нарушения в области воспроизведения звуков называются дислалией [1].

Дислалия у детей проявляется в виде отсутствия, замены, искажением звуков [2]. К простым (мономорфным) относят нарушения, при которых дефектно произносится один звук или однородные по артикуляции звуки. По Б. М. Гриншпуну, сложные дислалии – это нарушения, при которых в речи ребёнка отмечается свыше пяти дефектных звуков из разных групп [3].

Наше исследование было проведено на базе Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения Луганской Народной Республики «Луганский ясли-сад комбинированного вида №133 «Улыбка». Выборка исследования включала 21 ребенка, из них: 11 детей старшего дошкольного возраста с нормативным речевым развитием и 10 детей со сложной дислалией.

Рассмотрим полученные результаты констатирующего эксперимента.

1. Методика «Исследование строения и уровня подвижности артикуляционного аппарата» (Г. В. Чиркина, 2020) [4].

Высокий уровень зафиксирован у 10 детей с нормативным речевым развитием (90,9%), и у 2 детей со сложной дислалией (20,0%). Дети

справились с поставленным заданием без помощи, все задания выполнили успешно. Средний уровень был выявлен у 1 ребенка с нормативным речевым развитием (9,1%) и 7 детей с речевой патологией (70,0%). У детей были отмечены некоторые отклонения в строении артикуляционного аппарата, например: массивный язык, нижняя челюсть выдвинута вперед, плохая подвижность языка. Не все дети смогли выполнить такие упражнения, как качели, горка, облизывание верхней и нижней губы, удержание языка в углах рта, лопаточка, часики. Низкий уровень был выявлен у 1 ребенка с речевой патологией (10,0%), у детей с нормативным речевым развитием выявлен не был. Ребенок даже после повторного объяснения упражнения выполнить все задания не смог. При обследовании движений артикуляционного аппарата у него выявлены кинестезии языка, низкий диапазон движения челюсти, сопровождаемый синкинезиями.

2. Методика «Исследование фонематического слуха» (Е. Ф. Архипова, 2020) [4].

Высокий уровень был выявлен у 10 детей с нормативным речевым развитием (90,9%). В группе с речевой патологией высокий уровень выявлен не был. Дети с легкостью узнавали неречевые звуки, различали высоту, силу и тембр голоса. Также наблюдалось различение слов, близких по звуковому составу, умение дифференциации слогов и фонем. Средний уровень зафиксирован у 1 ребенка с нормативным речевым развитием (9,1%) и у 6 детей со сложной дислалией (60,0%). Дети не всегда различали высоту, силу и тембр голоса, наблюдались нарушения в дифференциации фонем. Низкий уровень был выявлен у 4 детей со сложной дислалией (40,0%), у детей с нормой низкий уровень не выявлен. Дети с трудом выделяли первый звук в слове и расставляли картинки в правильном порядке, наблюдались нарушения в различении силы, высоты и тембра голоса и дифференциации фонем.

3. Методика «Исследование звукопроизношения изолированного звука» (М. Ф. Фомичева, 2020) [4].

Высокий уровень был выявлен у 11 детей с нормативным речевым развитием (100,0%). В группе с речевой патологией высокий уровень выявлен не был. Дети все задания выполнили успешно, звуки произносили верно для своего возраста. Средний уровень зафиксирован у 3 детей со сложной дислалией (30,0%). У детей наблюдались некоторые ошибки в произношении звуков, иногда звуки произносили со второго раза. В основном отмечались ошибки в произношении свистящих и [р]. Низкий уровень был выявлен у 7 детей со сложной дислалией (70,0%), у детей с нормой низкий уровень не выявлен. Дети не могли произнести все звуки, отмечались нарушения свистящих и шипящих. Звук [р] заменяли [л], некоторые дети не смогли произнести звуки [х], [г].

4. Методика «Обследование возможности произнесения звука в слогах» (Е. Ф. Архипова, 2020) [4].

Высокий уровень был выявлен у 11 детей с нормативным речевым развитием (100,0%). В группе с речевой патологией высокий уровень выявлен не был. Дети все задания выполнили успешно, звуки произносили верно во всех типах слогов. Средний уровень зафиксирован у 3 детей со сложной дислалией (30,0%). Были отмечены ошибки в произношении некоторых типах слогов: ГСNC$, ГС$CN, С$CNГ и CNC$Г, например, [со]-[с'о], [сба]-[с'ба], [ус]-[ус'], [сас]-[сас']. Низкий уровень был выявлен у 7 детей со сложной дислалией (70,0%), у детей с нормой низкий уровень не выявлен. Дети наверно произносили все типы слогов, но отмечались успехи в произношении открытого и закрытого слога (С$Г, ГС$).

5. Методика «Исследование звукопроизношения в словах» (Е.Ф. Архипова, 2020) [4].

Высокий уровень был выявлен у 11 детей с нормативным речевым развитием (100,0%). В группе с речевой патологией высокий уровень выявлен не был. Дети произнесли верно все звуки в любых речевых ситуациях. Средний уровень зафиксирован у 3 детей со сложной дислалией (30,0%). Отмечалось нарушение нескольких звуков. Почти все дети звук [с] заменяли мягким [с'], например: Нос вместо Нос'. Часто встречалось неправильное произношение звука [р] – заменялся звуком [л]: Коова вместо Корова. Низкий уровень был выявлен у 7 детей со сложной дислалией (70,0%), у детей с нормой низкий уровень не выявлен. Часто звуки [с], [ш] и [ч] заменялись звуком [с'], произносили: С'обака вместо Собака, С'апка вместо Шапка, Ос'ки вместо Очки. Также отмечались нарушения звука [р] заменялся звуком [л]: Колова вместо Корова, Топол вместо Топор, иногда данного звука и вовсе не было: Коова вместо Корова, Буяк вместо Буряк. Также у некоторых детей отмечались нарушения произношения звуков [з] и [з'].

Исходя из данных исследования, был сделан вывод о снижении уровня развития звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста в онтогенезе и необходимости составления цикла занятий по коррекции недостатков произношения звуков позднего онтогенеза у старших дошкольников со сложной дислалией.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2006. – 320 с.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи логопедии [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : Просвещение, 1961. – 336 с.
3. Гриншпун, Б. М. Дислалия [Текст] / Б. М. Гриншпун // Хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т. 1 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – С. 108–119.
4. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – М. : АРКТИ, 2020. – 240 с.

УДК 376

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ ОПИСАТЕЛЬНЫЙ РАССКАЗ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Княжева К.С.
Научный руководитель: Городилова С.А., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. Развитие связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития отличается от нормативного, что обусловлено недостаточностью развития высших психических функций. В статье представлен теоретический анализ особенностей развития описательной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития. Охарактеризованы условия овладения способами и навыками построения описательных рассказов дошкольниками с данным вариантом дизонтогенеза.
Ключевые слова. Старшие дошкольники, задержка психического развития, развитие описательной речи, составление рассказа, коммуникация.

В течение XX века, начиная с 20-х годов, проводились исследования, направленные на понимание того, как дети овладевают описательной речью. Изучение данной стороны речи имеет весомый вклад, поскольку описательная речь представляет важное значение в процессе становления и развития высших психических функций ребенка и способствует всестороннему формированию его личности. Также, стоит отметить, что умение составлять рассказы описательного характера является одним из важнейших компонентов дальнейшего успешного обучения в школе, ведь представленный навык необходим в большинстве предъявляемых педагогами заданий.

Описательная речь – это связная монологическая речь, которая представляет собой модель сообщения в виде перечисления признаков объекта, при этом имеет некоторые особенности: завершённость и тематическое единство, связность между отдельными частями и предложениями, возможность наличия оценочного суждения или вывода об описываемом; в такой речи отсутствует динамика, но характерна перечислительная интонация. Как видно из определения, описательная речь это достаточно сложный вид монологической, поэтому для детей с задержкой психического развития требуется специальное коррекционное обучение, благодаря которому дошкольники учатся составлять полное и последовательное описание предмета или явления, совершая при этом лишь небольшое количество речевых ошибок, чему способствует работа по

развитию словарного запаса, навыка выделения в объектах характерные признаки, по формированию умения согласовывать слова в предложениях.

Для успешного составления описательных рассказов крайне важно, чтобы у ребенка были хорошо развиты зрительный и слуховой анализаторы, тактильное восприятие, мышление, речь; также ребенок формирует и развивает эмоциональные и поведенческие реакции, умение целенаправленно воспринимать объекты и явления, которые могут повлиять на творческие способности, креативное мышление, воображение дошкольника. Становление вышеперечисленных функций и умений Н.Ю. Борякова [2, с. 23] считает «необходимым этапом развития у всех детей, важным для создания креативных образов и рассказов».

В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева [3] отмечают, что освоение описания как формы речи представляет собой значительную трудность, поскольку требует от учащегося овладения сложным комплексом навыков, включающим лексическую точность, верный выбор грамматических структур и логическую организацию и последовательность текста.

При исследовании детей с задержкой психического развития В.П. Глухов отмечал следующее: «Несовершенство становления и развития основных компонентов языковой системы и наличие вторичных отклонений психических процессов оказывает непосредственное негативное влияние на процесс освоения навыков описательного рассказа» [1, с. 2]. Под основными компонентами языковой системы нужно понимать единицы языка, уровни языковой системы, категории и отношения между элементами системы. Также отмечается, что именно способность составлять описательные рассказы у детей с задержкой психического развития оказывается наиболее несформированной, поскольку они имеют сложности с удержанием в памяти порядка изложения материала, с сопоставлением причинно-следственным связей, с самостоятельным составлением рассказа на какую-либо тему.

Стоит отметить ряд причин, вызывающих затруднения: отсутствие программы во внутренней смысловой программе организации устной речи, неустойчивое внимание к деталям, неспособность выделить существенные признаки, недостаточный, ниже условно-возрастной нормы словарный запас, неумелое владение грамматическими навыками, нарушения процессов памяти, трудности в планировании и организации монолога, а также низкий уровень мотивации и эмоционального контакта в речевой деятельности.

Согласно исследованиям М.С. Конаковой, дети с задержкой психического развития способны создавать полные описательные рассказы только после того, как у них сформируются все категории прилагательных и улучшится регулирующая и планирующая роль речи [4]. Условия овладения способами и навыками построения описательных рассказов не отличаются от тех, которые присущи монологической речи в целом, к ним

относят следующие: формирование специальной мотивации в употреблении монологических высказываний, сформированность различных видов контроля и самоконтроля, накопление словарного запаса, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развёрнутого сообщения; овладение достаточно широким кругом бытовых понятий.

Также авторы отмечали, что совершенствование описательной стороны речи возможно под воздействием продуктивных видов детской деятельности, таких как: рисование, лепка, аппликация. В процессе этой деятельности дети учатся воспринимать, понимать и отображать окружающие предметы, явления. Представляя свои работы, дошкольники не только объясняют суть своего творчества, но и проводят анализ деятельности, отражают личный опыт: рассказывают о том, что получилось, а над чем стоило постараться.

Исходя из вышеизложенного, становится очевидным, что описательный рассказ представляет собой одну из самых трудных форм речевой деятельности. Он требует от ребенка не только значительных умственных усилий и хорошо развитой речи, но и достаточного накопленного жизненного опыта, на основе которого становится возможным выделение существенных признаков для последующего описания. Сегодня многие ученые уделяют пристальное внимание развитию описательной речи у старших дошкольников. Описательная речь способствует развитию высших психических функций, а также помогает ребенку лучше понимать окружающий мир и выражать свои мысли. Поэтому формирование навыков рассказывания должно начинаться уже в дошкольном возрасте, чтобы обеспечить гармоничное развитие личности и социальную адаптацию ребенка.

Список литературы

1. Антонова, О.А. Особенности состояния речи у детей с ЗПР // Концепт. Научно-методический электронный журнал. 2018. № 13. С. 1–5. URL: http://e-koncept.ru/2016/56161.htm. (дата обращения: 14.10.2025).
2. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : учебно-методическое пособие. - Москва: Гном-Пресс, 2002. - 64 с. - Текст : непосредственный.
3. Жукова, Е.О. Особенности развития связной описательной речи у детей с задержкой психического развития // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация. Материалы XI Международной научно-практической конференции. Владимир, 2022. С. 273–277. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49281008 (дата обращения: 14.10.2025).
4. Пацко Д.А., Конакова М.С. Формирование описательного рассказа у дошкольников с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-3. С. 210–214. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-opisatelnogo-rasskaza-u-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya (дата обращения: 15.10.2025).

УДК 376.42

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Колмурзина Л.В.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье теоретического плана представлены описательные результаты исследования особенностей мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Мышление охарактеризовано как значимый психический процесс, определяющий специфику общепсихического развития ребенка, охарактеризованы некоторые особенности мышления детей с ЗПР.
Ключевые слова: мышление, мыслительные операции, задержка психического развития, младший школьный возраст.

Изучение особенностей развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) является важнейшим направлением для осуществления качественной коррекционной помощи в современной системе специального образования. Дети с ЗПР являются той категорией лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая при своевременной коррекции имеющихся отклонений могут перейти в показатели возрастной нормы, а младший школьный возраст остается последним возрастным этапом, на котором такой переход в норму остается возможным [4].

В современной психологической науке термин «мышление» определяется как психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека [6]. Многие отечественные и зарубежные ученые считают мышление «важнейшей психической функцией» и говорят о необходимости развития мышления в детском возрасте для качественно общепсхического развития, освоения общеобразовательной программы, решения отдельных проблем и учебных задач, целеобразования и рефлексии [1]. Именно поэтому теоретики и практики, работающие с детьми с ЗПР, актуализируют изучение особенностей мышления таких обучающихся [5] и поиск эффективных мер коррекционного воздействия [7].

ЗПР – особый вид дефицитарной аномалии психического развития ребенка, причинами которого могут быть хронические соматические заболевания, неблагоприятные условия воспитания, наследственные факторы и органическая недостаточность нервной системы. ЗПР сопровождается отставанием, временной задержкой в развитии всех высших психических функций: памяти, внимания, восприятия, воображения, речи, навыков чтения и письма, в т.ч. и мышления [2].

В работах классиков вопроса [4; 5] и современных специалистов [1; 2; 7] отмечаются отдельные особенности мыслительных операций младших школьников с ЗПР. Так, авторы указывают на следующие особенности мыслительных операций у младших школьников с ЗПР, которые проявляются в учебной деятельности [3]:

- трудности восприятия содержания арифметических задачи: сложности автоматического «улавливания» сути при первом прочтении, которые небыстро исчезают при повторном восприятии и даже при использовании метода визуализации. Только совместный с педагогом разбор содержания задачи запускает у обучающегося цепочку действий, составляющих алгоритм решения арифметической задачи: деление задачи на условие и вопрос; детальный разбор условия задачи; краткая запись условия задачи в наглядном варианте; поиск решения задачи; решение задачи; комментированная запись решения задачи; формулирование ответа задачи и его запись;

- затруднение понимания смысла пословиц и метафор. По мере взросления, перехода из класса в класс школьники с ЗПР все в большем объеме изучают произведений, содержащих так называемый «подтекст», «скрытый смысл», метафору. Но уже в начальной школе дети знакомятся с иносказательными баснями И.А. Крылова. Для понимания их сути, возможности увидеть за чертами персонажей-животных качества личности человека обучающимся с ЗПР нужна методическая помощь педагога;

- трудности абстрагирования и обобщения затрудняют правильную классификацию, с необходимостью которой учащиеся встречаются при изучении любого учебного предмета: типология предложений, дифференциация слов по частям речи, грамматическим категориям на уроках русского языка; геометрические фигуры – на уроках математики; типология жанровых произведений на уроках чтения; различных природных объектов – на уроках окружающего мира.

Наиболее ярко своеобразие мышления младших школьников с ЗПР наблюдается в своеобразие базовых мыслительных операций – анализа и синтеза. Так, трудности в усвоении существенных признаков предметов и явлений говорит о недоразвитии такой операции как анализ. Также, младшие школьники испытывают трудности при создании целостного образа на основе частей объекта, что говорит о несформированности такой мыслительной операции как синтез.

Затруднения в других мыслительных операциях выражаются в неумении ребенка выделить главное, ключевое и отвлечься от второстепенного (сложности абстрагирования и конкретизации).

Будучи базовыми, мыслительные операции анализа и синтеза не только затрудняют освоение учениками более сложными операциями мышления, они в целом затрудняют становление логического мышления – решению одной из основных задач начальной школы.

Все специалисты в изучении особенностей мышления младших школьников с ЗПР, начиная с классиков вопроса [4; 5], отмечают не только трудности в развитии мыслительных операций, задержки в его типовом оформлении, но и наличие потенциальных возможностей развития, вплоть до выхода в норму. Этот потенциал подтвержден сегодня на нейрофизиологическом уровне [2], что активизирует работу практиков в коррекционно-развивающей работе [7].

Таким образом, знание особенностей и понимание причин и механизмов своеобразия мыслительных операций у младших школьников с ЗПР лежит в основе оптимизации работы по повышению эффективности коррекционной работы в указанном направлении.

Список литературы

1. 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.
2. Лапшина, Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина. // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
3. Лапшина, Л.М. Тьюторские практики в сопровождении школьников с ОВЗ / Л.М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2022. – С. 272-274. – EDN LQSUEG.
4. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская // Дефектология, 2006. – № 3. – С. 15-27.
5. Особенности мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / –URL: https://scilead.ru/article/6329-osobennosti-mislitelnikh-operatsij-u-detej- ml (дата обращения: 18.10.2025).
6. Словарь. Общая психология. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – Т. 4. – 251 с.
7. Сорокоумова, Е. А. Психолого-педагогические условия развития мышления у детей с ЗПР / Е. А. Сорокоумова, Е. С. Калугина // Коллекция гуманитарных исследований, 2017. – № 6 (9), – С. 75-80.

УДК 376.37

ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НЕДОСТАТКОВ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Кондратюк Е.Р.
Научный руководитель: Бондарь Г.И.*, *ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В докладе рассматриваются методические основы организации учителем-логопедом коррекционно-развивающей работы по формированию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Освещаются основные трудности, возникающие при задержке формирования фонематических процессов, и их влияние на дальнейшее развитие детей. Подчеркивается необходимость применения комплексного подхода для успешного овладения речевыми навыками.
Ключевые слова: фонематические процессы, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, коррекционно-развивающая работа, учитель-логопед.

Дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) – достаточно распространенная группа лиц с речевой патологией, охватывающая все стороны речевого развития. Системная коррекция речи требует от детей овладение речевыми основами – способностью различать фонемы, воспринимать четко собственную и чужую речь. Данное умение обеспечивает целенаправленная работа учителей-логопедов по формированию фонематических процессов, а именно – фонематического восприятия, элементарного звукового анализа и синтеза, фонематических представлений, которые в комплексе позволяют детям дошкольного возраста с ОНР достичь установленных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования возрастных требований и подготовиться к предстоящему школьному обучению [4].

Задержки в формировании фонематических процессов у детей с ОНР вызывают ошибки в дифференциации твердых и мягких, звонких и глухих согласных в разных позициях слова, снижают фонематическую осознанность, и в последующем усложняют процесс овладения навыками чтения и письма. По этой причине, отсутствие занятий по необходимой речевой коррекции с детьми данной речевой категории в будущем может способствовать включению их в группу риска по школьной неуспеваемости, при этом не имея интеллектуальных и (или) сенсорных нарушений развития [1, 2].

Степень несформированности фонематических процессов у детей с

ОНР варьируются от уровня речевого развития. Г.В. Чиркиной, М.М. Кольцовой в своих работах были раскрыты положения, согласно которым уровень владения устной речью влияет на степень сформированности фонематических процессов [5]. Р.Е. Левина также отмечала, что из-за отсутствия полноценного функционирования фонетической системы становится невозможным правильное восприятие, и как следствие, воспроизведение звуков [3]. По мнению А.К. Марковой, Т.Б. Филичевой и Г.А. Каше, фонематические затруднения являются более стойкими по сравнению с произносительными [1, 5].

Работа над фонематической стороной речи – достаточно кропотливый и длительный процесс, итогом которой должна выступать положительная динамика в развитии фонетической, лексической и грамматической систем.

Для достижения поставленных целей и задач работы, требуется построение коррекционного процесса с учетом всех необходимых принципов. Коррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР должна быть реализована всеми участниками коррекционно-образовательного процесса – учителем-логопедом, воспитателем, родителями (законными представителями), что обеспечит активацию имеющихся и закрепление уже полученных знаний не только на занятиях, но и в период проведения режимных моментов.

Для поддержания у старших дошкольников мотивации к занятиям, необходимо организовывать их с учетом ведущего вида деятельности данного возраста – игры, а также применять различные традиционные, здоровьесберегающие и инновационные технологии, что позволит заинтересовать ребенка в выполнении заданий, и гарантированно ускорит процесс овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками.

Также овладение рассматриваемыми компетенциями требует всестороннего развития детей. Согласно исследованиям М.М. Безруких, Л.В. Лопатиной и других ученых в сфере логопедии, у детей с ОНР прослеживается пониженный либо низкий уровень развития психических процессов, без которых процесс развития речи будет затруднительным. Поэтому на всех занятиях со специалистами должны быть применены игры и упражнения развивающего характера, направленные не только на развитие речи и получение знаний об окружающем мире, но и на развитие всех видов памяти, внимания, мышления, моторики [2, 3].

Систематическое сравнение результатов деятельности детей, с целью оценки состояния корректируемых сторон развития, позволит в случае необходимости вносить изменения в цели, задачи, методы и подходы организации коррекционно-развивающего процесса и повысить их эффективность.

Таким образом, при построении системы коррекционной-развивающей работы, важна реализация следующих базовых принципов:

- принцип учета ведущей деятельности;

- адекватное применение разнообразных методов и приемов;
- принцип адаптивности;
- принцип учета «зоны ближайшего развития»;
- принцип взаимосвязи речи с другими сторонами развития (психическое, моторное развитие);
- принцип комплексности;
- принцип систематичности и последовательности (принцип «от простого к сложному»);
- принцип учета закономерностей психического развития ребенка.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется в различных направлениях в зависимости от задач, поставленных учителем-логопедом. В работах Т.Б. Филичевой, Н.И. Дьяковой выделяется следующий алгоритм коррекции фонематических процессов:

1) развитие слухового восприятия – распознавание неречевых звуков; с помощью него определяется направление звука, его характеристика, ритм;

2) развитие речевого слуха – различение и узнавание звукокомплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса;

3) развитие фонематического восприятия – различение слов, близких по звуковому составу, после – слогов и фонем.

4) развитие навыков элементарного звукового анализа, синтеза и фонематических представлений – самый сложный уровень владения фонематическими процессами для детей дошкольного возраста [1, 5].

Подводя итоги, становится очевидным, что построение системы логопедической работы по формированию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР представляет собой организованную всестороннюю, кропотливую, дидактически наполненную, продолжительную, последовательную и систематическую работу.

Список литературы

1. Безруких, М.М. Ступеньки к школе: книга для педагогов и родителей. / М.М. Безруких. – М.: Дрофа, 2001. – 223 с. – ISBN 978-5-358-07431-6.
2. Дьякова, Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. / Н.И. Дьякова– М.: Сфера, 2010. – 64 с. – ISBN 978-5-9949-0250-9
3. Сековец, Л.С. Разумова Л.И., Коррекция нарушений речи у дошкольников : обучение детей с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ / под ред. Л.С. Сековец,– Ч.2. – М: АРКТИ, 2006. – 368 с. (Коррекционная педагогика). – ISBN 5-89415-540-1.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] : Приказ МОН РФ №1155 от 17 октября 2013 г. (ред. от 21.01.2019) // Министерство образования и науки Российской Федерации. – Электрон. дан. – Москва, 2013. – 23 с. – Режим доступа: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/. – (дата обращения: 02.11.2025).
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. – ISBN 978-5-8112-3390-8.

УДК 376

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Кононенко А.Е., Сабадаш С.Г.,
Научный руководитель: Григоренко Н.Ю., канд. пед. наук, доцент
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Московская обл., РФ

Аннотация. Исследование актуально в связи с ростом числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Традиционные методы коррекции, минуя развитие двигательной сферы, часто неэффективны. Цель работы — выявить отклонения в двигательном развитии и обосновать применение системного нейропсихологического подхода для их коррекции, что формирует сенсомоторную основу для Высших психических функций.
Ключевые слова: нейропсихологический подход, праксис, сенсомоторное развитие, коррекция детей с ограниченными возможностями здоровья, пирамида обучения.

В процессе эволюции новые структуры мозга возникали в ответ на усложнение двигательных задач, объединяя старые уровни в более совершенную систему. С каждым новым движением формировался навык и образовывались нейронные связи, что в дальнейшем отвечало за сенсорное развитие. Это подтверждает, что двигательная активность и сенсорное совершенствование были основной причиной развития головного мозга и нервной системы.

Принцип поступательного развития лежит в основе пирамиды Вильямса и Шеленбергера [4]. Она наглядно показывает, что обучение и развитие ребенка идут снизу вверх.

Сенсорные системы — основа развития. Речь и интеллект формируются через движение и опыт, поэтапно: от простых сенсомоторных навыков к сложным психическим процессам. Без прочной базы высшие функции не могут устойчиво функционировать.

Дети познают мир через движение. Каждое новое движение, которое с возрастом усложняется и становится двигательным навыком, образует в мозге нейронные связи и чем больше движений, тем больше связей. Чем больше нейронных связей, тем выше способность к обучению. интеллект – это и есть нейронные связи, поэтому первые 7 лет - период сенсомоторного развития.

Пирамида обучения Вильямса и Шелленбергера [4] – концептуальная модель, которая иллюстрирует принципы развития и обучения детей. Цель пирамиды – показать, насколько всё обучение ребенка, его интеллект и

поведение зависят от фундамента – сенсомоторного развития и состояния нервной системы.

Структура пирамиды:

1. Фундамент – центральная нервная система
2. Сенсорные системы – основные сенсорные навыки (зрение слух обоняние осязание вкус)
3. Сенсомоторный уровень – развитие целенаправленных движений на разных этапах развития
4. Перцептивно-моторный уровень – элементы связанные с развитием речи общения и социальных навыков
5. Когнитивные навыки = навыки мышления внимания и памяти
6. Высшие психические функции

Николай Александрович Бернштейн (1896–1966) — советский психофизиолог и физиолог, педагог, создатель нового направления исследований — физиологии активности. По концепции Н.А. Бернштейна [3], движение регулируется несколькими уровнями с собственными задачами, механизмами и морфологическим субстратом.

В книге «О построении движения» он подчеркнул, что мозг развивается поэтапно, этаж за этажом, усложняя двигательные и речевые функции. Любая активность управляется одновременно на нескольких уровнях, каждый из которых наслаивается на предыдущие.

Автор выделял 5 уровней со специфическими, свойственными только ему моторными проявлениями.

Уровень А (рубро-спинальный) отвечает за регуляцию мышечного тонуса, удержание позы тела (в том числе, осанки), статическую координацию, бессознательную регуляцию тонуса скелетных мышц (дрожь, вздрагивание от шума и т.п). При патологии тут нарушается контроль осанки и как следствие, снижается концентрация на выполнение задач. Задерживается формирование схемы тела, это приводит к трудностям в освоении навыков чтения, письма и счета.

На уровне В (таламо-паллидарный) отмечается выполнение содружественных движений, динамическая координация, точность и ритм конкретной деятельности. При нарушении функций базальных ганглиев и некоторых функций мозжечка будут наблюдаться: диссенергии и ассинергии, гиподиномические и гипердинамические расстройства, трудности последовательного изложения мысли.

Уровень С (пирамидно-стриальный) - здесь ребенок вписывает движения в пространство с помощью зрения, оценивает расстояния, размеры и формы предметов, совершенствуется сила голоса и интенсивность артикуляционных движений. При нестабильном развитии этого этапа могут возникать параличи, парезы, атаксии. Тогда дети предпочитают тихие игры, невнимательны, затрудняются обрабатывать одновременно слуховую и зрительную информацию.

Четвертый уровень D (теменно-премоторный) обеспечивает организацию действий с предметами, то есть возможность использования предметов для решения двигательных программ. Тут же происходит интенсивное совершенствование навыков для полного овладевания речью, чтением и письмом. Когда развитие нарушено, то здесь возникают сложности с ловкостью рук, с пониманием пространственных отношений (слова и предлоги), с усвоением артикулем.

Уровень Е (корковый «символический»). Он считается самым сложноорганизованным. На этом этапе создается мотив для двигательного акта и выполняется самокоррекция, планирование речи, одновременность движений, все когнитивные процессы. При нарушениях развития наблюдается преобладание подкорковых структур над второй сигнальной системой.

Отклонения в двигательной сфере у детей проявляются через синдром двигательных расстройств, характеризующийся нарушением тонуса, подвижности и координации. У детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) особенно выражена недостаточность тонких дифференцированных движений кистей, пальцев и артикуляционного аппарата. Для детей с задержкой психического развития (ЗПР) характерны замедленная скорость реакций, трудности с темпом и дифференциацией движений, слабая моторная асимметрия и проблемы с равновесием. У детей с нарушениями слуха наблюдается низкая точность и неуверенность движений, ограниченная пространственная ориентировка, а у детей с нарушениями зрения — общая неловкость и недостаточная координация.

Двигательная активность — фундамент высших психических функций (Выготский, Лурия). Через движение развиваются внимание, восприятие, память и праксис — способность планировать и автоматизировать действия. Развитие праксиса создаёт основу для сложных когнитивных процессов: речи, письма и регуляции поведения. Таким образом, целенаправленная работа над сенсомоторными функциями формирует нейропсихологическую базу для успешного обучения и развития ребёнка.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.
2. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М.: Наука, 1973. – 512 с.
3. Бернштейн, Н.А. О построении движения / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука, 1996. – 280 с.
4. Вильямс, Д., Шеленбергер, П. Пирамида обучения: теория и практика / Д. Вильямс, П. Шеленбергер. – СПб.: Питер, 2008. – 216 с.
5. Корнилова, Т.В. Развитие праксиса у детей с ОВЗ / Т.В. Корнилова // Вопросы коррекционной педагогики. – 2015. – № 3. – С. 45-52.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕСКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Копосова О.С.
Научный руководитель: Городилова С.А., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Анализируется роль пересказа в развитии связной монологической речи. Представлены психологические и психолингвистические аспекты изучения связной речи.
Ключевые слова: дошкольники, общее недоразвитие речи, связная монологическая речь, пересказ.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, речевое развитие выступает одним из приоритетных направлений обучения и воспитания детей. В соответствии с установленными стандартом целевыми ориентирами, к моменту завершения дошкольного образования ребенок должен обладать грамматически правильной и связной речью [4]. Умение строить связные и развернутые высказывания служит средством коммуникации и познания, отражает не только уровень речевого, но и умственного развития, способствует гармоничному становлению личности ребенка и успешному взаимодействию со сверстниками. Кроме того, развитая связная речь – это важнейший аспект успешной подготовки к дальнейшему обучению в школе.

По данным психологических и психолингвистических исследований, связная речь реализуется в двух ключевых формах – диалогической и монологической. Монологическая речь определяется как логически выстроенное высказывание одного лица, направленное на пассивное восприятие слушателем. Ее содержание заранее продумано и спланировано говорящим. Основной функцией монолога является передача информации о фактах и явлениях окружающей действительности [3].

Фундаментом для формирования у говорящего умения строить связные монологические высказывания служит способность к пересказу. Как отмечают М.М. Алексеева и В.И. Яшина, «пересказ – это осмысленное воспроизведение литературного текста в устной речи, сложная деятельность, в которой активно участвуют мышление ребенка, его память и воображение» [1].

Как подчеркивают А.М. Бородич, В.П. Глухов, Е.И. Тихеева, Л. П. Федоренко, Т. Б. Филичева, пересказ относится к наиболее доступным формам связной монологической речи в связи с тем, что ребенку

предлагается воспроизвести уже готовые формы и приемы речи. На основе речевого образца дети учатся строить развернутые последовательные и грамматически правильные предложения [5].

Качественный пересказ характеризуется осмысленностью, смысловой точностью, логичностью и последовательностью изложения, полнотой высказываний и плавностью повествования [1].

Согласно исследованиям А.Н. Гвоздева, Н.С. Жуковой, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой и других авторов, психологические и лингвистические основы для овладения связной монологической речью в норме формируются к старшему дошкольному возрасту. В 5-6 лет ребенок может не только понять связное монологическое высказывание, но и построить программу собственного [3].

По результатам многочисленных теоретических и практических исследований установлено, что овладение связной монологической речью у дошкольников с общим недоразвитием речи сопряжено со значительными трудностями, обусловленными недоразвитием всех речевых компонентов.

Особенности связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи подробно освещены в работах многих авторов. Изучением пересказа детей с речевыми нарушениями занимались такие исследователи, как В.К. Воробьёва, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева.

Пересказ дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется нарушением смысловой организации высказывания. При воспроизведении текста дети не соблюдают логическую последовательность изложения, в результате чего повествование теряет связность и приобретает фрагментарный характер. Дети не могут построить программу высказывания, что приводит к пропускам смысловых элементов, застреванию на отдельных эпизодах, повтору фраз и многочисленным паузам [2].

Бедный словарный запас дошкольников с общим недоразвитием речи обуславливает трудности в подборе лексических средств при пересказе. Дети пользуются ограниченным набором слов в разных, часто неточных значениях, что лишает высказывания выразительности и разнообразия.

Для высказываний дошкольников с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень фразовой речи. При пересказе они используют преимущественно короткие, простые предложения. Внутри фразы наблюдаются многочисленные грамматические ошибки, пропуск или замена предлогов. Текст излагается кратко и зачастую сводится к перечислению действий, синтаксические конструкции бедны и однообразны.

Кроме того, у детей обнаруживается недостаточность понимания смысла произведения. Они склонны искажать смысл текста, опускать важные детали, фиксироваться на поверхностных впечатлениях.

Дошкольники с общим недоразвитием речи нередко привносят в свой пересказ личные воспоминания, несуществующие эпизоды, неверно понимают причинно-следственные, временные и пространственные связи.

Таким образом, анализ литературных источников свидетельствует о том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи становление пересказа значительно затруднено и характеризуется специфическими особенностями:

– нарушением связности и логической последовательности, обрывочностью изложения;

– повторами, неадекватными привнесениями, пропуском важных смысловых звеньев;

– преобладанием простых аграмматичных предложений;

– затруднением в понимании смысла текста;

– лексико-грамматическими нарушениями.

Перечисленные особенности обусловлены несформированностью языковых средств, операций планирования и программирования речевого сообщения у дошкольников с общим недоразвитием речи. Полноценное овладение навыками связной монологической речи данной категории детей возможно только в условиях систематической и целенаправленной логопедической работы.

Список литературы

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. — 3-е изд., стер. — Москва : Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с.
2. Двуреченская, О.Н. Исследование особенностей пересказа у старших дошкольников с ОНР / Двуреченская О.Н., Тотаева К.С. // Педагогический вестник. 2018. №3. – Текст: электронный. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-pereskaza-u-starshih-doshkolnikov-s-onr (дата обращения: 14.10.2025).
3. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1995. – 214 с.
4. Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказ. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: [Электронный ресурс] : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155.// Официальный сайт ФГОС Дошкольное образование. – Режим доступа: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/. – Дата обращения : 14.10.2025. – Загл. с экрана.
5. 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. – Текст : электронный // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета : сетевой науч. журн. – 2025. – № 2 (8). – URL: https://uzshspu.ru/journal/article/view/295 (дата обращения: 14.10.2025).

УДК 376.352

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Копылова А.Д.
Научный руководитель: Сошникова Н.Г., канд. пед. наук
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В докладе рассмотрены понятие «произвольная память», ее характерные особенности, протекание процессов. Проведен теоретический анализ особенностей произвольной памяти у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения и обобщены результаты эмпирического исследования.
Ключевые слова: младший школьный возраст, нарушения зрения, произвольная память

Память – это психический процесс, заключающийся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающий возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания [2]. Непроизвольная память имеет ключевое значение для полноценной жизни любого из нас, поскольку участвует во всей нашей активности, способствует росту, личностному развитию и становлению характера. Среди различных типов памяти, присущих человеку, произвольный тип выделяется своей высокой эффективностью.

Примерно с 4 лет у ребенка начинает формироваться способность к сознательному запоминанию. Начальные признаки этого процесса хорошо заметны во время сюжетно-ролевых игр. Во время таких занятий ребёнок хорошо мотивирован, ведь без запоминания условий ему не выполнить взятой на себя роли. В процессе игры и выполнения заданий старших дети учатся намеренно усваивать и извлекать информацию, особенно если есть стимул для лучшего запоминания, поддержания ее в памяти продолжительное время и точного воспроизведения. К периоду подготовки к школе спонтанное запоминание постепенно отходит на второй план, а важным становится целенаправленное припоминание [3].

Память у учащихся начальных классов находится в стадии развития и характеризуется спонтанностью. Наилучшим образом они воспринимают знакомые темы, которые пробуждают любопытство. Однако, содержание уроков, требуемое от младших школьников для успешного освоения образовательной программы, далеко не всегда вызывает положительные эмоции. Поэтому полагаться лишь на случайное запоминание при изучении школьных предметов оказывается недостаточным. Но, как известно, у разных людей этот процесс протекает по-разному. Для детей со зрительной патологией характерен достаточно большой диапазон индивидуальных

различий, которые проявляются в скорости, точности, прочности запоминания и готовности к воспроизведению и связан с типом высшей нервной системы, состоянием здоровья и другими личностными особенностями [1; 4].

Целью констатирующего этапа стало выявление уровня развития произвольной памяти у младших школьников с нарушениями зрения. Было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ «С(К)ОШ №127 г. Челябинска», в котором приняли участие 15 детей с пониженным зрением в возрасте 8-10 лет. В экспериментальной работе использовались следующие диагностические методики: «Запоминание 10 слов» (А.Р. Лурия), «Запомни и расставь точки» (Л.И. Плаксина), «Воспроизведение рассказов» (С. Я. Рубинштейн).

В ходе количественного и качественного анализа результатов проведенного исследования было выявлено, что у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения имеется ряд особенностей произвольной памяти.

Во-первых, слуховая память, как правило, развита лучше, что позволяет детям легче запоминать информацию, представленную в аудиоформате. Средний объем кратковременной слуховой памяти составил 7,4 единиц, в то время как зрительной – 5. Однако из-за снижения зрительного восприятия у младших школьников с нарушениями зрения могут возникать сложности с запоминанием визуальной информации, необходимой для успешной учёбы.

Во-вторых, анализ показателей долгосрочной слуховой памяти показал снижение среднего значения в исследуемой группе с 7,4 до 6 элементов, что свидетельствует о достаточно высоком уровне развития этой функции.

В-третьих, «закон края» проявился лишь у половины (53,3%, или 8 человек) учащихся начальных классов с дефектами зрения. Большинство респондентов лучше воспроизводили начало и середину текста (5 испытуемых, что составляет 33,3%) или середину и завершение (2 ребенка — 13,3%). Отмеченная особенность в процессе запоминания, возможно, связана с усталостью или потерей интереса к заданию.

Из-за снижения зрительного восприятия у младших школьников с нарушениями зрения могут возникать сложности с запоминанием визуальной информации. Недостаточный уровень произвольной зрительной памяти свойствен детям со следующими зрительными нарушениями: расходящееся и сходящееся косоглазие, амблиопия средней степени одного глаза, миопия средней и тяжелой степени одного либо обоих глаз, прямой сложный астигматизм одного глаза. Низкий уровень произвольной слуховой памяти показали дети с косоглазием, амблиопией средней и тяжелой степени одного глаза, миопией средней степени обоих глаз и горизонтальным нистагмом.

У детей с косоглазием и амблиопией при выполнении визуальных задач отмечается рассогласованность движения глаз, что проявляется в различных направлениях, прерывности прослеживающих движений и частых возвратных скачках с целью уточнения уже воспринятых ранее образов. Однако это приводит к увеличению времени восприятия информации и ее запоминания как непроизвольного, так и произвольного.

Работу по развитию произвольной памяти следует вести, согласно индивидуальным потребностям и возможностям ребенка. Прежде чем формировать как зрительную, так и слуховую память, специалист совершенствует внимание ребенка как предпосылку развития соответствующего вида памяти. Например, при работе с ребенком с несформированной произвольной зрительной памятью сначала необходимо провести пропедевтическую работу по совершенствованию предпосылок формирования данного вида памяти: зрительного восприятия, зрительного внимания, а затем уже переходить к более сложным и проблемным этапам - к развитию произвольной зрительной памяти, ее качественному усовершенствованию.

Таким образом, несмотря на то, что формирование памяти у слабовидящих ребят происходит в соответствии с теми же принципами, что и у зрячих сверстников, существуют определенные нюансы. Учет этих особенностей развития произвольной памяти у младших школьников с дефектами зрения, а также использование подходящих образовательных стратегий позволит не просто повысить успеваемость, но и облегчит их интеграцию в общество. В дальнейшем изучении данной проблемы необходимо уделять особое внимание индивидуальным особенностям каждого ребенка и задействовать все возможные сенсорные каналы для повышения эффективности запоминания и воспроизведения информации.

Список литературы

1. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. / А.Г. Литвак. - СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. - 271 с.
2. Маклаков, А.Г. Общая психология : учебное пособие для вузов / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2011. – 582 с.: ил. – (Учебник для вузов). – Библиогр. в конце гл. – ISBN 978-5-272-00062-0.
3. Червонная Т. Мнемические способности детей младшего школьного возраста / Т. Червонная, Е. Антацук // Психолог. – 2017. – № 8. – С. 6–11.
4. Шангина О.Ю. Особенности сопровождения детей в специальном образовательном учреждении для детей с нарушением зрения // Проблемы современной науки и образования. – 2016. - № 1. – С. 78-100.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Корепанов В.Е.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлены результаты собственного теоретико-экспериментального исследования особенностей развития зрительного восприятия детей с задержкой психического развития (ЗПР); охарактеризованы его основные особенности: все параметры зрительного восприятия развиты ниже возрастной нормы. Установлено, что занятия с дефектологом оказывают положительное влияние на развитие основных параметров зрительного восприятия младших школьников с ЗПР.
Ключевые слова: задержка психического развития, младшие школьники, зрительное восприятие, сенсорные эталоны.

Зрительное восприятие для младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) имеет особое значение, т.к. именно трудности восприятия часто становятся причиной неуспеваемости и проблем школьной дезадаптации.

Зрительное восприятие понимается в науке как сложный психический процесс, включающий в себя анализ, синтез и интерпретацию визуальной информации. В отечественной психологии изучению его механизмов посвящены труды Л.А. Венгера, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна [1; 6; 7]. Авторы подчёркивали, что полноценность зрительного восприятия связана с речью, памятью и вниманием, а его нарушения отражаются на формировании мышления и учебных навыков.

У детей с ЗПР зрительное восприятие имеет ряд характерных особенностей. Так, младшие школьники не могут произвольно управлять своим восприятием и анализировать результаты его работы [2]. Большая часть предпосылок зрительного восприятия сохранена, но чаще всего они формируются в условиях дезадаптивного развития ребенка и ограничения его возможностей, что меняет структурно-содержательную характеристику зрительного восприятия и способствует формированию его особенностей.

Прежде всего, отмечается фрагментарность образов: ребёнок затрудняется объединить отдельные элементы в целостную картину. При чтении текста они могут пропустить строки или даже целые абзацы, не удерживая в фокусе восприятия общий смысл сюжета. Как подчёркивается в междисциплинарных исследованиях, восприятие у таких детей

константно только в идеальных условиях, но при изменении освещения или ракурса объекты становятся неузнаваемыми [3].

У некоторых детей часто долго сохраняется зрительный след от предыдущего изображения, что мешает дальнейшему восприятию следующего объекта. Наблюдается нечеткость восприятия картинок: одну и ту же картинку со знакомым предметом дети могут «узнавать» по-разному. Заметны трудности в выделении существенных признаков предметов, недостаточная константность восприятия, замедленный темп переработки зрительной информации. Кроме того, у младших школьников с ЗПР снижен уровень произвольного внимания, что препятствует успешному усвоению учебного материала [4].

По данным ряда исследований, дети с ЗПР могут самостоятельно справляться без особого труда с заданием на построение простых геометрических фигур из палочек. Однако они с трудом справляются с более сложными заданиями, например, с заданиями построения ромбов и лесенок, или складывания фигур в коробку, особенно треугольников и полукруглых форм, или словесного описания своих действий. Из этого можно сделать вывод о недостаточности переработки зрительно-пространственной и зрительной информации.

Особенность функций пространственной ориентировки состоит в том, что они реализуются за счет интермодального взаимодействия различных анализаторных систем. У детей с ЗПР достаточно часто выявляется разной степени выраженности недостаточность всех гностических функций (зрительных, слуховых, тактильных) [5].

Эмоциональная незрелость (апатия, импульсивность) усиливает колебания внимания и снижает концентрацию. Однако в игровых ситуациях, где задействована мотивация, их когнитивная продуктивность заметно возрастает. Например, при запоминании последовательности фигур дети демонстрируют лучшие результаты в игровом контексте, чем в стандартных тестовых заданиях [5].

Специфика зрительного восприятия у детей с ЗПР обусловлена органическими поражениями мозга (например, церебрально-астенический синдром), задержкой созревания коры головного мозга и нарушением межполушарного взаимодействия. Современные нейровизуализационные исследования подтверждают, что у детей с ЗПР снижена активность в теменно-затылочных областях, ответственных за обработку визуальных стимулов [4].

Эмпирическое исследование особенностей зрительного восприятия было организовано среди младших школьников в количестве 14 человек (возраст 7-8 лет) с диагностированными смешанными специфическими расстройствами психического развития (F83.0). Применялись высокоинформативные психодиагностические методики, направленные на изучение зрительного восприятия младших школьников с ЗПР.

Анализ результатов исследования выявил, что большинство участников эксперимента испытывают трудности при классификации предметов, узнавании наложенных изображений и анализе сложных структурных связей. Часто дети ориентировались на яркие второстепенные детали, упуская из виду главные признаки объектов. По результатам обследования дети случайным образом были разделенных на группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) – посещающие дополнительные занятия у дефектолога и не посещающие соответственно.

Установлено, что систематические занятия с дефектологом оказывают положительное влияние на развитие зрительно-перцептивной деятельности. После полной реализации составленной коррекционной программы участники ЭГ демонстрировали более высокий уровень сформированности операций зрительного анализа и синтеза, качественнее справлялись с заданиями на классификацию и оперировали более дифференцированными образами.

Таким образом, зрительное восприятие младших школьников с ЗПР имеют специфические особенности, затрудняющие качество освоения общеобразовательной программы, формирование учебных навыков и препятствующие успешной адаптации ребенка в школе [5]. Выявив достоверные различия в результатах младшими школьниками ЭГ и КГ, становится очевидной значимость коррекционных занятий дефектолога.

Список литературы

1. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер // под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с. – ISBN 5-09-000732-2/
2. 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.
3. Лапшина, Л. М. Междисциплинарный подход в сопровождении образования школьников с ОВЗ / Л. М. Лапшина. // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации : Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года / Под общей редакцией О.Н. Усановой. – Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. – С. 351-354. – EDN RCWOQB.
4. Лапшина, Л. М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
5. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие / В. В. Лебединский. – М. : Академия, 2003. – 144 с.
6. Лурия, А. Р. Ощущения и восприятие / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 260 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2015. – 713 с.

УДК 373.2.016:81'34-028.31-056.264

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Король А.А.
Научный руководитель: Суворова-Григорович А. А., канд. мед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР, РФ

Аннотация. В статье описаны этапы развития фонетико-фонематических процессов старших дошкольников. Проанализированы современные логопедические методы, методики и программы, направленные на коррекцию нарушений фонетико-фонематических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.
Ключевые слова: фонетико-фонематические нарушения, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи III уровня, логопедическая работа.

Становление фонетической составляющей речи, по мнению таких исследователей, как В.И. Бельтюкова, А.Н. Гвоздева, Е.В. Колесникова, Р.Е. Левина, Н.Х. Швачкин и других, в основном завершается к 4–5 годам жизни. В этот период речевой аппарат ребенка-дошкольника обладает высокой пластичностью и уже адаптируется к фонетическим особенностям родного языка. Специалисты в области логопедии отмечают, что ребенок сначала учится различать более простые по звучанию фонемы, а затем переходит к различению акустически близких звуков. Таким образом, шаг за шагом, дошкольник осваивает те фонемы, которые отличаются незначительными акустическими характеристиками (например, звонкие и глухие согласные, шипящие и свистящие звуки, звуки [р] и [л]) [1]. Полностью сформированным фонематический слух считается только тогда, когда ребенок способен правильно воспринимать и различать все фонемы родного языка.

Т.Б. Филичева в своих работах описывает методы коррекции фонетико-фонематических нарушений. Эти методы базируются на активизации познавательной деятельности детей, развитии у них способности к наблюдению, сравнению и обобщению в отношении речевых звуков. Это достигается путем использования разнообразных упражнений, направленных на развитие речеслухового и речедвигательного анализаторов. Основная задача обучения – научить детей правильно узнавать, различать и выделять на слух все элементы слова: звуки и слоги,

их последовательность, а также правильно и четко произносить весь звуковой состав слова и, следовательно, фразы в целом [4].

О.Б. Иншакова изучала эффективность различных методических подходов в логопедической практике. Она считает, что для успешной коррекционной работы необходимо определить основную клиническую картину речевого нарушения, первичные и вторичные нарушения высших психических функций. Сопоставление типа дефекта произношения с уровнем сформированности фонематических процессов позволяет более точно определить особенности произносительных нарушений в общей структуре нарушений устной речи. Раннее начало коррекции значительно повышает её эффективность. О.Б. Иншакова подчеркивала, что содержание и методы логопедической работы должны адаптироваться в зависимости от того, связано ли нарушение звукопроизношения с общим недоразвитием речи [1].

Г.М. Лямина отмечает, что в одних случаях требуется обширная программа логопедических занятий, включающая работу над лексикой, грамматическим строем речи, развитием фонематического слуха и произношением. В других случаях программа сосредоточена преимущественно на работе над произношением и связана только с формированием фонематического и фонетического слуха [2].

В пособиях Л.Е. Журовой, Г.А. Каше, Н.Х. Швачкина, Н.А. Чевелевой, Д.Б. Эльконина и других авторов отмечается, что начинать работу по формированию фонематического восприятия следует с неречевых звуков. Затем постепенно переходить к звукам речи, сначала правильно произносимым детьми, а затем к звукам, которые корректируются и вводятся в самостоятельную речь [2]. На первых занятиях важно уделять внимание развитию слухового внимания и слуховой памяти, что способствует более эффективному и быстрому развитию фонематического восприятия.

А.М. Горчакова указывает, что для коррекции недостатков произношения, сопровождающихся нарушениями звукового анализа, помимо артикуляционных упражнений, необходимо использовать аналитико-синтетическую работу, направленную на развитие у детей способности различать и выделять звуки в словах [4].

Несомненна взаимосвязь фонематических и логико-грамматических представлений. При целенаправленном развитии фонематического слуха дети лучше воспринимают и различают окончания, приставки однокоренных слов, общие суффиксы, предлоги при стечении согласных звуков и т.п. Т.Б. Филичева и Г.А. Чиркина утверждают, что для эффективной коррекции фонематических нарушений необходимо планировать работу таким образом, чтобы она способствовала формированию правильного звукопроизношения, звукового анализа и синтеза. На каждом этапе работа должна проводиться по трем

направлениям: постановка и дифференциация звуков, звуковой анализ слогов и слов, формирование предложений [4].

По мнению Г.Г. Голубевой, логопедическая работа по преодолению фонетико-фонематических нарушений у детей с речевыми нарушениями включает: 1) формирование моторики артикуляционного аппарата; 2) развитие речевого дыхания и правильной артикуляции звуков; 3) воспитание интонационной выразительности; 4) развитие звукопроизношения; 5) формирование фонематического восприятия; 6) формирование простых и сложных форм фонематического анализа [3].

А.А. Люблинская и Н.В. Нищева отмечают, что несформированность психофизиологических предпосылок развития фонематической стороны речи, взаимосвязь речевых и неречевых процессов, особенности фонематических нарушений определяют следующие направления коррекционного воздействия:

I этап – подготовительный (развитие слухового внимания и памяти, формирование артикуляционной и тонкой моторики, формирование фонематического восприятия);

II этап – основной (формирование фонематического анализа: выделение звука на фоне слова, вычленение первого и последнего звуков, развитие сложных форм фонематического анализа) [2].

Таким образом, особенностями логопедической работы по коррекции нарушений фонетико-фонематических процессов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня можно считать необходимость формирования предпосылок фонематического восприятия и звукопроизношения, работу над развитием неречевого слуха, собственно фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, звукопроизношения и «фонетического слуха». Логопедическая работа должна проводиться над всеми сторонами речи.

Список литературы

1. Белякова, Л. И. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Л. И. Белякова, Е. С. Юркова. – М. : ВЛАДОС, 2019. – 496 с.
2. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 2017. – 240 с.
3. Левина, Р. Е. Нарушения речи и методы их устранения / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 2018. – 288 с.
4. Филичева, Т. Б. Основа логопедической работы с детьми / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Аркти, 2020. – 240 с.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ: АСПЕКТЫ ТРЕВОЖНОСТИ, СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ

Куприянова Е.А.
Научный руководитель: Куба Е.А., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Рассматриваются ключевые факторы, влияющие на эмоциональное состояние: высокий уровень тревожности, дефицит социальной и профессиональной поддержки, а также аспекты субъективного экономического благополучия. Приводятся статистические данные, отражающие уровень удовлетворенности жизнью и счастья в данной группе.
Ключевые слова: матери детей с ОВЗ, психологическое благополучие, семейная тревожность, эмоциональное выгорание, социальная поддержка.

Современная социальная реальность характеризуется увеличением числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). По официальной статистике, в 2024 году в России зарегистрировано более 1,5 миллионов детей с ОВЗ, сравнению с 2019 произошло увеличение на11,3%, а в Челябинской области – на 18% [5].

Рождение ребенка с ОВЗ является мощным стрессовым фактором, кардинально меняющим жизнь женщины [3]. Материнство в таких условиях сопряжено с хроническим стрессом, повышенной ответственностью, физическим и эмоциональным истощением, что ставит под угрозу психологическое благополучие женщины [2]. В традиционной модели семьи именно на мать ложится основная функция ухода и развития ребенка с особыми потребностями, что зачастую приводит к социальной изоляции, профессиональной депривации и эмоциональному выгоранию [4]. По мнению В.Н. Мясищева, Р.С. Немова, П.В. Симонова и других ученых, такие состояния могут перерастать в устойчивое психоэмоциональное напряжение, включая невротизацию – состояние, при котором накапливаются тревога, утомляемость, раздражительность и сниженная стрессоустойчивость [1].

Психологическое благополучие, понимаемое как состояние, при котором человек реализует свой потенциал, чувствует удовлетворенность жизнью и способен противостоять стрессам [6].

Выборка состояла из 34 матерей (средний возраст 39,2 ± 4,2 года), воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА, n=18) и нарушениями слуха (n=16). Исследование проводилось на

базе АНО «СВОИ». Использовались следующие методики: Опросник социально-демографических данных. Методика «Типовое семейное состояние» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) для диагностики общей неудовлетворенности, нервно-психического напряжения и семейной тревожности. Вопросы по шкале Ликерта для оценки удовлетворенности жизнью и ощущения счастья (от 1 – «удовлетворен/счастлив» до 7 – «не удовлетворен/несчастлив»). Для статистической обработки данных применялся пакет IBM SPSS Statistics 20, использовались U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования свидетельствуют о высоком уровне психоэмоционального напряжения у матерей. Средний уровень удовлетворенности жизнью составил 3,7 балла по 7-балльной шкале, средний уровень счастья – 3,6 балла. Эти значения находятся в зоне средних, что указывает на нестабильное и невысокое эмоциональное благополучие.

По методике «Типовое семейное состояние» были зафиксированы критические показатели: общая неудовлетворенность – 14,5 баллов, нервно-психическое напряжение – 18,6 баллов, семейная тревожность – 17,2 балла. Во втором исследовании семейная тревожность оказалась еще выше – 21,52 балла. Эти данные свидетельствуют о том, что матери живут в условиях постоянного стресса, тревоги и неопределенности, что коррелирует с выводами других авторов о высоком уровне тревожности и лабильности эмоциональных состояний у этой категории женщин.

Одной из ключевых проблем, выявленных в исследовании, является острая нехватка внешней поддержки. 72% матерей отмечают недостаточную доступность необходимой помощи, включая социальные, медицинские и педагогические услуги на нехватку квалифицированных специалистов (дефектологов, логопедов, психологов, массажистов) указали 32% респонденток. 87% опрошенных ожидают ресурсной помощи от профессионалов. Отсутствие надежной поддержки приводит к тому, что женщины остаются один на один с проблемами ребенка, что приводит к хроническому стрессу и эмоциональному выгоранию. Исследование М.С. Мезенцевой подтверждает, что почти половина матерей детей с ОВЗ имеют сформировавшийся синдром эмоционального выгорания [4].

Статистический анализ выявил значимые различия в переживаниях матерей детей с разными нарушениями.

Матери детей с нарушением слуха демонстрируют более высокую семейную тревожность и общую неудовлетворенность ($p \leq 0{,}007$ и $p \leq 0{,}000$), а также более высокое нервно-психическое напряжение (19,97 против 15,31 у матерей детей с НОДА). Это может быть связано с коммуникативными барьерами, ведущими к эмоциональному отчуждению, и социальной изоляции семьи.

Матери детей с НОДА (в частности, с ДЦП), несмотря на несколько меньшую тревожность, менее удовлетворены жизнью и ощущают себя

менее счастливыми ($p \leq 0{,}009$ и $p \leq 0{,}000$). Это объясняется тяжестью и комплексностью нарушений при ДЦП, которые требуют от матери непрерывного ухода, что может вызывать ощущение беспомощности.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что матери, воспитывающие детей с ОВЗ, представляют собой особо уязвимую группу с точки зрения психологического благополучия. Для них характерны: средний уровень удовлетворенности жизнью и счастья. Высокий уровень семейной тревожности, нервно-психического напряжения и общей неудовлетворенности. Выраженный дефицит социальной, педагогической и психологической поддержки. Полученные данные подчеркивают острую необходимость в разработке и внедрении комплексной системы поддержки для таких матерей. Эта система должна включать: психологическое сопровождение: индивидуальные и групповые консультации, тренинги по профилактике выгорания, повышению стрессоустойчивости и навыков самопомощи.

Список литературы

1. Григорьева, А.С. Особенности психологического состояния родителей детей с ОВЗ [Текст] / А.С. Григорьева // Вестник науки. — 2025. — № 10 (91) том 4. — С. 1518-1525.
2. Дьячкова Е.С., Баяндина Т.В. Психологические особенности матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью // Медицинская психология в России. – 2021. – Т. 14, № 1. – С. 1-6.
3. Малярчук Н.Н., Криницына Г.М., Пащенко Е.В. и др. Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии // Вестник Мининского университета. – 2019. – № 1 (42).
4. Мезенцева М.С. Состояние и проявления эмоционального выгорания матерей, воспитывающих детей с ОВЗ // Флагман Науки. – 2024. – № 1 (12). – С. 268-271.
5. Росстат. Статистический бюллетень «Социально-экономическое положение России». – 2024.
6. Шабанова Т.Л., Низамова А.М. Сравнительный анализ эмоциональных состояний матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья разной этиологии // Психология человека и общества. – 2021. – № 12 (41). – С. 27-35.
7. Эмоциональное взаимодействие матерей детей с ОВЗ в связи с их психологическим выгоранием // Научное обозрение: актуальные вопросы теории и практики. – 2024. – С. 253-260.

УДК 376.42

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Кучина Д.А.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье теоретико-экспериментального характера представлен авторский анализ проблемы формирования мелкой моторики дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Показана ключевая роль ее в общепсихическом и физических развитии ребенка. По уровню развития мелкой моторики участники эксперимента разделены на три группы, охарактеризованы общие особенности развития мелкой моторики дошкольников с ЗПР.
Ключевые слова: мелкая моторика, дошкольники, задержка психического развития, ловкость движений, точность движений.

Задержка психического развития (ЗПР) – самый распространенный вариант дизонтогенеза в детской популяции. На этапе дошкольного детства ЗПР следует рассматривать как корригируемое отставание в развитии, а в более позднем возрасте оно может сохраняться на всех последующих этапах и охватывать практически всю психику [2]. Обозначенное в названии варианта основное проявление нарушенного развития – задержка – касается всех сторон психики, в т.ч. и моторное – мелкая моторика характеризуется отставанием в темпах формирования от возрастной нормы [3].

Актуальность темы формирования мелкой моторики у дошкольников с ЗПР обусловлена важностью тех навыков, которые формируются на базе мелкой моторики и становятся активно используемыми для общего развития ребенка и его подготовленности к школе: предпосылки к овладению письмом, владению чертежными инструментами, инструментами для ручного труда [1].

Поэтому важно уметь адекватно оценивать индивидуальные особенности развития мелкой моторики каждого ребенка [5]. Важную роль в этом процессе играют задания [4], которые часто выполняют двойную функцию: они сначала выступают в качестве диагностического инструментария, а потом, как коррекционно-развивающие, стимулируют развитие мелкой моторики благодаря увлекательным и мотивационным заданиям [6].

При работе с детьми с ЗПР, развивая их мелкую моторику с помощью дидактических игр и упражнений, можно добиться значительных положительных результатов [4; 6].

Для изучения особенностей и уровня сформированности мелкой моторики рук у детей среднего дошкольного возраста с ЗПР было

организовано собственное экспериментальное исследование. В качестве диагностического инструментария были использованы общеизвестные диагностические методики, которые при необходимости были адаптированы к возможностям участников экспериментальной группы: «Покажи пальчик», «Игра на рояле», «Домик», «Дорожки», «Узоры из геометрических фигур» (авторы Л.А. Венгер, Н.И. Гуревич, Н.И. Гуткина, Н.В. Нищева, Н.О. Озерецкий) [7].

По результатам выполнения диагностического задания № 1 «Покажи пальчик», целью которого являлось выявление качества и объема движений пальцев рук, дошкольники среднего возраста с ЗПР распределились на три группы в зависимости от уровня успешности: 50,00% низкий уровень: 33,33% средний уровень, 16,67% высокий уровень.

При выполнении диагностического задания № 2 «Игра на рояле», целью которого было выявить умение дошкольников попеременно помещать пальцы, дошкольники с ЗПР также распределились на три группы, в зависимости от уровня успешности: 50,00% низкий уровень, 41,67% средний уровень, 8,33% высокий уровень.

В диагностическом задании № 3 «Домик», целью которого была оценка сформированности восприятия пространственных отношений и умения воспроизводить их по подражанию действиям взрослого, были выделены две группы дошкольников: 58,33% – низкий уровень, 41,67% – средний уровень; детей с высоким уровнем не выявлено.

Диагностическое задание №4 «Дорожки», целью которого являлась оценка графомоторных навыков, сформированности внимания и контроля за собственными действиями, дети выполнили, разделившись на три группы детей: 58,33% – низкий уровень, 33,33% – средний уровень, 8,33% – высокий уровень.

Результаты выполнения диагностического задания №5 «Узоры из геометрических фигур», в котором детям нужно было выложить узор из мелких предметов в соответствии с образцом, оказались следующими: 66,67% – низкий уровень, 33,33% – средний уровень.

Таким образом, общий анализ результатов исследования свидетельствует о том, что при ЗПР у детей среднего дошкольного возраста мелкая моторика пальцев рук может быть сформирована на разных уровнях: выделены три группы дошкольников с ЗПР. Первую группу составили 66,67% дошкольников с ЗПР, показавших низкий уровень сформированности мелкой моторики. Вторую группу составили 25,00 % дошкольников с ЗПР, продемонстрировавших средний уровень сформированности мелкой моторики рук, третью группу – самую малочисленную составили 8,33 % дошкольников с ЗПР, показавших высокий уровень сформированности мелкой моторики. Основные параметры мелкой моторики: точность движений, ловкость,

согласованность и скорость – у одного ребенка также могут находиться на разных уровнях развития, хотя чаще эти уровни одинаковые или соседние.

Результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, указывают на необходимость планирования и организации целенаправленной, дифференцированной работы по развитию мелкой моторики детей среднего дошкольного возраста с ЗПР с учетом особенностей мелкой моторики каждой из выявленных групп детей.

Список литературы

1. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск Л.Б. Осипова; под научной редакцией Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54. – EDN WLMFDL.
2. 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.
3. Шипова, Л. В. Психология дошкольника с задержкой психического развития / Л. В. Шипова. – Саратов. : СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 2018. – 86 с.
4. Пименова, Е. П. Пальчиковые игры / Е. П. Пименова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 221 с.
5. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Специальное образование, 2023. – № 4(72). – С. 12-30. – EDN YXSVXW.
6. Хайкина, М. А. Изучение особенностей игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Хайкина, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск Л.Б. Осипова; под научной редакцией Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 153-156. – EDN WLLRDP.
7. Чистякова, М. А. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья : Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год / Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования "Челябинский государственный педагогический университет" (ФГБОУ ВПО "ЧГПУ"); Факультет коррекционной педагогики; Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик. – Челябинск : Цицеро, 2015. – С. 86-89. – EDN VUESSX.

УДК 376.3

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОЙ БАЗЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Куц Л.Г.
Научный руководитель: Сафонова В.В., канд. пед. наук, доц.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, нацеленного на изучение особенностей формирования психофизической базы речи у детей дошкольного возраста 5-6 лет с общим недоразвитием речи.
Ключевые слова: психофизическая база речи, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, эмпирическое исследование.

Психофизическое развитие ребёнка является основой для формирования речи, что представляет собой один из ключевых этапов речевого онтогенеза. Для того чтобы речь развивалась правильно, требуется не только зрелость коры головного мозга и сенсорных систем, но и эффективное функционирование речеслухового и речедвигательного анализаторов. На процесс формирования речи оказывает влияние общее психофизическое развитие, включая уровень развития внимания, памяти, воображения, мышления, состояние высшей нервной деятельности и общее физическое здоровье ребёнка. Нарушения в этих аспектах могут значительно замедлить становление речи. Для гармоничного физического развития детей дошкольного возраста крайне важно формировать их психофизические качества, такие как сила, быстрота, выносливость, гибкость, ловкость [3]. Способность к таким действиям, как ползание, ходьба, бег, прыжки, напрямую зависят от наличия и развития соответствующих двигательных навыков [4]. Эти навыки и психофизические качества развиваются параллельно. Многие исследователи, такие как К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская, Е.М. Мастюкова, А. В. Семенович подчёркивали на тесную связь между психическим и двигательным развитием ребёнка. Важнейшим условием психического развития ребёнка является развитие двигательной сферы. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР наблюдается неполноценное формирование психофизиологических предпосылок для речевой деятельности. Это означает, что у них недостаточно развиты такие навыки, как точные движения речевого аппарата, мелкая моторика рук, общая моторика, пространственная ориентация, слуховое внимание, чувство равновесия [1]. С учётом вышесказанного было проведено на базе

дошкольного учреждения экспериментальное исследование психофизической базы речи у детей старшего дошкольного возраста, находящихся в группе компенсирующей направленности. Для выявления уровня психомоторного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи были использованы методики Г.А. Волковой и Е.Ф. Архиповой. Логопедическое обследование проводилось на основе соблюдения принципов комплексности, возрастного и индивидуального подходов, учёта личностных особенностей, состояния двигательной сферы ребёнка, речевого нарушения. В обследовании использовали наглядные, словесные и практические методы, с помощью которых исследовали различные области сенсорной, двигательной систем, некоторые психические процессы. Экспериментом была охвачена группа детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, в общем количестве 20 человек.

Цель констатирующего эксперимента: исследование уровня сформированности психофизической базы речи у детей дошкольного возраста 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Диагностическая карта исследования разделялась на два блока: 1 блок – обследования диагностических проб по методике Г.А. Волковой «Обследование состояния психомоторики лиц с речевыми нарушениями»; 2 блок – обследования диагностических проб по методике Е.Ф. Архиповой «Обследование орального (артикуляционного) праксиса». Оценка результатов обследований представлены в 4-х бальной системе: высокий уровень; средний уровень; удовлетворительный уровень; низкий уровень. По методике Г.А. Волковой обследование включало 11 диагностических проб, которые позволяют уточнить и углубить картину психомоторного состояния детей с общим недоразвитием речи. По методике Е.Ф. Архиповой обследование включало 4 диагностические пробы, которые позволяют выявлять силу, точность, объём и переключаемость движений губ, языка, щёк.

Итак, по итогам констатирующего эксперимента были обобщены показатели в контрольной и экспериментальной группах. Выполнение 1 и 2 блока заданий, показало, что дети с логопедическим заключением ОНР 3 уровня значительно отстают в формировании психологической базы речи. При выполнении 1 блока исследований в двух группах был зафиксирован удовлетворительный уровень, наибольшие затруднения вызвали задания, направленные на исследование двигательной памяти, произвольного торможения, динамической координации, внимания, переключаемости движений, пространственной организации. Низкий уровень показал при исследовании статической координации, ритма и темпа. Во время выполнения заданий дети сразу не смогли запомнить какое движение повторять нельзя, часто ошибались, не сразу останавливались по сигналу, испытывали трудности при единовременном выполнении движений, не

могли контролировать произвольные движения, затруднялись выполнять движения в полном объёме, как при копировании, так и по словесным указаниям. Кроме того, у них наблюдались проблемы с координацией движений, различением правой и левой стороны, с удержанием равновесия, путали стороны собственного тела, допускали ошибки при воспроизведении ритмического рисунка, сбивались и не соблюдали заданный темп. Наиболее успешно были выполнены пробы, направленные на исследование слухового внимания и звуковысотного слуха, исследование показало средний уровень, что говорит о нормальном уровне развития слухового внимания. При выполнении 2 блока исследований дети обеих групп при исследовании орального праксиса показали высокие результаты, при исследовании мимической мускулатуры, тонуса языка и артикуляционной моторики дети показали удовлетворительный и низкий уровень.

Таким образом, на основании полученных результатов можно заметить, что уровень речевого и психомоторного развития взаимосвязаны. Результаты изучения психомоторных особенностей дошкольников с общим недоразвитием речи подтверждают целесообразность включения логоритмики в комплекс мер по коррекции данного нарушения. Такие занятия имеют ключевое значение не только для гармоничного развития ребёнка, но и для восстановления и формирования тех областей, которые у него недостаточно сформированы или нарушены. Специальные упражнения логопедической ритмики положительно влияют на развитие психических процессов, речевых навыков, общей и мелкой моторики, а также способствуют формированию эмоционально-волевой устойчивости, чувства ритма и темпа [2]. Благодаря комплексному воздействию логопедическая ритмика становится незаменимым инструментом в развитии ребёнка, так как она стимулирует его интеллектуальное, физическое и психологическое развитие.

Список литературы

1. Волкова, Г.А. Методика психолого–логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие / Г.А. Волкова. – С-Пб: изд-во Питер, 2016. – 144 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия: методическое наследие. Кн. 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи / Л.С. Волкова. – Москва: изд-во Владос, 2004. - 360 с.
3. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функции мозга ребенка // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Под ред. М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной. – Москва: изд-во Педагогика, 2009. – 123 с.
4. Лисина, М.И., Неверович, Я.З. Развитие движений и формирование двигательных навыков // Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – Москва: изд-во Владос, 2010. – 158 с.

УДК 376.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСГАФИИ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Лепихина П.О.
Научный руководитель: Хмелькова Е.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский Государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В статье освещается проблема дисграфии почве нарушений языкового анализа и синтеза у младших школьников с умственной отсталостью. В статье раскрывается понятие дисграфии, описываются основные причины возникновения данного нарушения и виды ошибок. Также описывается на что должна быть направлена коррекционная работа у младших школьников с умственной отсталость. Работа адресована специалистам коррекционного профиля.
Ключевые слова: умственная отсталость, дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза, младшие школьники.

Образовательная система России постоянно подвергается изменениям. Именно системно-деятельностный подход является главным инструментом для формирования новой личности. Этот подход был отражен в федеральном государственном образовательном стандарте. Стандарт предлагает разные варианты образовательных программ, тем самым делает образование доступным для всех обучающихся и в том числе учащихся с особенностями развития. В настоящий момент Министерством просвещения Российской Федерации утверждена адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), она направлена на достижение результатов и создание индивидуальных условий.

Динамика роста числа детей с умственной отсталостью и нарушениями письма увеличивается ежегодно. По наблюдениям М.Е. Хватцева, Д. И. Орловой дисграфия встречается у детей с умственной отсталостью чаще, чем у учащихся с нормальным интеллектом [5].

Овладение речевой деятельностью как средством общения является обязательным условием для развития инициативной личности. У школьников с интеллектуальными нарушениями, у которых нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга, речевые расстройства проявляются как следствие этих нарушений [4].

У учащихся с интеллектуальными нарушениями, вследствие общего недоразвития психики и низкого интеллекта, речь характеризуется заторможенностью и аграмматизмами. Нарушения в познавательной

деятельности и мыслительных процессах, могут вызывать проблемы с устной и письменной речью [4].

Нарушения в речи у детей с интеллектуальными нарушениями обусловлены следующими факторами [4]:

– наследственные предпосылки;

– недостаточное развитие или повреждение структур головного мозга;

– нарушения в работе нервных процессов, таких как возбуждение и торможение;

– неблагоприятные условия в социальной и окружающей среде, в которой растет ребенок.

Согласно исследованиям Корнева А. Н. дисграфия, связанная с трудностями в анализе и синтезе, часто встречается у детей с такими нарушениями развития, как умственная отсталость, задержка психического развития, алалия и общее недоразвитие речи. А. Н. Корнев так же установил, что в специализированных школах для детей с умственной отсталостью нарушения письма наблюдаются в 35–40% учеников [1].

Согласно Р.И. Лалаевой [2] дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, характеризующееся стойкими и повторяющимися ошибками.

Подробно рассмотрим дисграфию, которая возникает вследствие нарушений в процессах языкового анализа и синтеза. По сути, это затруднение в овладении письмом, напрямую связанно с неспособностью проводить операции анализа и синтеза. Проявление этой формы дисграфии выражается в характерных ошибках на письме, которые можно классифицировать следующим образом [3]:

– нарушения на уровне отдельных букв и слогов (связанные с анализом и синтезом звукового и слогового состава);

– ошибки касающиеся структуры слова (нарушения слогового и морфологического состава);

– трудности в построении более сложных языковых конструкций: словосочетаний, предложений и текстов.

Основная причина дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью кроется в недостаточном развитии навыков языкового анализа и синтеза. Это проявляется в сложностях с разбивкой предложений на отдельные слова, с анализом слоговой структуры слов и различением звуков речи (фонематический анализ и синтез). Вследствие этого, у детей замедляется формирование определять звуковой состав слова, выделять отдельные звуки (чаще всего гласные, которые плохо отделяются от согласных). Они склонны пропускать гласные, путать звуки, схожие по звучанию, и неправильно отображать их на письме буквами [4].

Учащиеся испытывают трудности с упорядочиванием звуков в словах и слов в предложениях, что приводит к перестановке букв и слов на письме.

Наблюдаются ошибки в послоговом анализе и синтезе, выражающиеся в перестановке слогов. На ранних этапах обучения сталкиваются с трудностями в соотнесении звуков с их буквенными обозначениями [4].

Развитие письменной речи у младших школьников с умственной отсталостью возможно лишь при наличии определенного уровня развития устной речи и предполагает длительную коррекционную работу [4].

Коррекционная работа при дисграфии предполагает комплексное использование речевых упражнений, которые развивают навыки [3]:

- овладение простыми и сложными формами звукового анализа;
- развитие слогового анализа: сначала с уровня слогов (открытых и закрытых) и затем уровня слов (разной звукослоговой структуры);
- развитие языкового анализа и синтеза на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

Ученики младших классов с интеллектуальными нарушениями нуждаются в более индивидуальном подходе, поэтому коррекционная работа, должна охватывать несколько направлений: развитие когнитивных процессов (памяти, внимания, мышления), совершенствование мелкой моторики рук, развитие восприятия и понимания речи (поэтапное усложнение инструкций, работа с лексикой), развитие способности выражать свои мысли (использование простых предложений) [3].

Проведенный анализ, позволяет сделать вывод, что проблема коррекции дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза у младших школьников с умственной отсталостью требует точной и поэтапной коррекционно-логопедической работы. Ее эффективность зависит от своевременности, системности, научной обоснованности и правильно подобранных речевых упражнений. Такой подход создает благоприятную среду для исправления нарушений письма и способствует общему речевому развитию ребенка.

Список литературы

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2019. – 285 с. – Текст: непосредственны.
2. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2018. – 312 с. – Текст: непосредственный.
3. Мазанова Б.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. – М. : Издательство ГНОМ, 2006. – 128 с. – Текст: непосредственный.
4. Рыклина Т.А. Особенности развития речи и её коррекция у детей с проблемами умственного развития – 9 с. — URL: https://golnk.ru/MBR1Z (дата обращения: 31.10.2025).
5. Хватцев М.Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических заведений. Книга 1 / М.Е. Хватцев : под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 272 с. – Текст: непосредственный.

УДК 376.2

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ

Леганова К.Е.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. Проведен теоретический анализ особенностей развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом, показаны результаты эмпирического исследования.
Ключевые слова: пространственная ориентировка, старший дошкольный возраст, детский церебральный паралич.

Изучение пространственной ориентировки является одной из актуальных проблем психологии и дефектологии, так как именно благодаря ей у ребёнка в дошкольном возрасте развивается пространственное представление и понимание окружающего мира. Наиболее распространённой и тяжёлой формой нарушения опорно-двигательного аппарата является детский церебральный паралич.

Пространственная ориентировка помогает детям ориентироваться в окружающей среде и осваивать базовые навыки движения. Это особенно важно для дошкольников с детским церебральным параличом, так как им сложнее выполнять физические действия, требующие координации.

При формировании пространственной ориентировки у старших дошкольников, воспитатель должен налаживать методическую работу с учётом возрастных и психологических особенностей детей различных групп. Кроме этого, процесс обучения должен содействовать самостоятельному выявлению детьми ключевых свойств и отношений, формированию познавательных способностей ребёнка.

Включение игры в педагогический процесс является одним из путей организации взаимодействия ребенка и педагога, это подтверждает значимость игры в жизни дошкольника. Более целесообразно для этого применять игры и игровые упражнения [4].

Именно в старшем дошкольном возрасте делается акцент на формирование пространственной ориентировки у детей, это доказывает анализ примерных образовательных программ ДОУ в соответствии ФГОС ДО.

В своей работе А. А. Столяр писал: «Пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и

словесного обозначения пространственных категорий (местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами). В понятие пространственная ориентация входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно тела ориентирующегося» [1].

Исследование проведено на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 398 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 10 старших дошкольников с детским церебральным параличом.

Целью данного исследования является изучение особенностей пространственной ориентировки у старших дошкольников с детским церебральным параличом.

Диагностика пространственной ориентировки.

Диагностика пространственной ориентировки осуществлялась с помощью методики М. Г. Аббасова «Определение пространственных отношений между предметами». Задание 1. Ребенок по вербальной инструкции педагога перемещает ручку относительно вазы, помещая ее последовательно «в вазу», «на вазу», «справа от вазы», «слева от вазы», «над вазой», «перед вазой», «под вазу», «за вазу». Задание 2. Манипуляции с предметами совершает педагог в той же последовательности, что и ребенок в предыдущей серии. Ребенок определяет взаиморасположение этих двух предметов и словесно обозначает пространственные отношения между ними [2].

Следующая методика «Ориентировка на себе, ориентировка относительно себя» по Л.Б. Осиповой. Задание 1. Выявляется знание частей тела и их пространственного расположения (вверху-внизу, спереди-сзади, правая-левая). В качестве материала используется либо собственное тело ребёнка, либо кукла. Ребёнок должен найти и показать части тела по словесной инструкции педагога, проговаривая пространственное положение частей тела. Задание 2. Выявляется знание понятий вперёд, назад, вверх, вниз, направо, налево, вперёд направо, вперёд налево, назад направо, назад налево, впереди, сзади, вверху, внизу, справа, слева, впереди справа, впереди слева, сзади справа, сзади слева относительно себя. В качестве материала используются флажок и игрушки [3].

Таким образом, проведя диагностику пространственной ориентировки по двум методикам, можно сделать вывод о том, что старшие дошкольники с детским церебральным параличом (4-6 лет) в большей степени имеют средние показатели развития пространственной ориентировки.

Старшим дошкольникам с детским церебральным параличом по мере своих возможностей очень важно не только визуально воспринимать предметы, но и контактировать с ними, так как развитие пространственной

ориентировки напрямую связано с накоплением практического опыта взаимодействия с окружающим миром.

Также была составлена психолого-педагогическая программа по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом, которая включает в себя групповые и индивидуальные занятия с использованием игр, направленных на развитие пространственного восприятия, координации движений и накопление визуально-пространственных навыков.

Программа направлена на развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом. Основные цели включали улучшение восприятия пространства, развитие моторики и координации движений, а также содействие социальной адаптации детей.

В ходе реализации составленной программы все поставленные задачи выполнены, цель достигнута. У детей улучшилось понимание пространственных отношений (вперед-назад, влево-вправо, вверх-вниз) и развились моторные навыки. Реализация программы продемонстрировала её высокую эффективность в развитии пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

Обеспечение комплексного подхода, включающего как психологическую поддержку, так и специальные развивающие упражнения, является важным аспектом работы с данной группой детей. Дальнейшее развитие программы может включать в себя более детальную адаптацию мероприятий с учётом индивидуальных потребностей каждого ребенка, а также расширение работы с семьей для создания благоприятной среды для всестороннего развития.

Таким образом, пространственная ориентировка у старших дошкольников с детским церебральным параличом представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, формирование которого требует целенаправленной, систематической, коррекционно-развивающей работы. Поэтому своевременная диагностика и системная работа по развитию пространственной ориентировки создаёт основу для формирования пространственных представлений и понимания окружающего мира.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г., Рыбалко, Е.Ф. Особенности пространственной ориентировки у детей [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Синтез, 1964. - 140 с.
2. Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / Под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Изд-во «Экзамен», 2003. – 173 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 712 с.
4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2000. — 208 с.

УДК 376.42

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Логиновская Е.В.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлены результаты собственного теоретико-экспериментального исследования особенностей внимания младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Обоснована необходимость разработки психолого-педагогической программы его развития, реализация которой направлена на развитие базовых свойств внимания у целевой группы обучающихся.
Ключевые слова: внимание, свойства внимания, младший школьный возраст, задержка психического развития, коррекционная программа.

Проблема развития внимания детей с задержкой психического развития (ЗПР) – традиционно актуальная в дефектологической теории и практике. Ее значимость обусловлена не только спецификой внимания как психического процесса, но и тем, что дети с ЗПР рассматриваются как дети с потенциально сохранным интеллектом, возвращение в норму развития которых в младшем школьном возрасте остается возможным [2].

Современные исследования особенностей младших школьников с интеллектуальными нарушениями описывают специфику внимания детей ЗПР через проявление особенностей всех его свойств. Эти особенности выявлены и подтверждены как на психолого-педагогическом [3], так и на нейрофизиологическом [4] уровнях.

Для более детального изучения особенностей внимания детей младшего школьного возраста с ЗПР на базе МОУ СОШ №6 г. Копейска» было проведено собственное эмпирическое исследование, в котором приняли участие 10 младших школьников с ЗПР. В качестве диагностического инструментария для изучения отдельных свойств внимания были использованы следующие методики: корректурная проба Бурдона (концентрация), «Запомни и расставь точки» (В. Богомолов, объём), «Проставь значки» (Пьерон-Рузер, распределение), «Кольца Ландольта» (Э. Ландольта, переключение).

Результаты исследования особенностей основных свойств внимания обучающихся с ЗПР показали следующее. В методике проба Бурдона оценивается концентрация внимания. На бланке в случайном порядке напечатаны некоторые буквы русского алфавита. Требовалось найти и зачеркнуть в каждой строке буквы «к» и «р». Анализ результатов показал,

что 6 (60%) детей имеют средний показатель, у 2 детей (20%) низкий показатель и только 2 (20%) детей имеют высокий показатель, что позволяет говорить о значительных трудностях в концентрации внимания.

Методика «Запомни и расставь точки» В. Богомолова нацелена на обследование объема внимания, фиксируя способность быстро и точно воспроизводить расположение небольших точечных изображений. Испытуемым предъявлялись карточки с различным числом точек (от 2 до 9), которые необходимо было запомнить и перенести на пустую карточку за короткий промежуток времени (5 секунд). Анализ результатов показывает, что 4 (40%) ребенка имеют средний уровень развития этого свойства, 3 (30%) ребенка имеют низкий уровень развития и еще 3 (30%) ребенка показали высокий уровень объема внимания. Это свидетельствует о недостаточности объема внимания.

Методика «Проставь значки» Пьерона-Рузера направлена на диагностику распределения и устойчивости внимания) и основана на подсчете числа геометрических фигур различного размера и формы на представляемом изображении. Детям предлагалось сосчитать фигуры и отметить правильные цифры. Результаты показывают, что только у половины участников эксперимента – у 5 детей (50%) выявлены средний и высокий уровни этих свойств, что свидетельствует не только о значительном разбросе индивидуальных показателей, но и дефицитарности данных свойств.

Методика «Кольца Ландольта» диагностирует качество переключения внимания; результаты показали, что 6 детей (60%) более склонны к быстрому переключению внимания, что иногда мешает длительной сосредоточенности. Остальные 4 человека (40%) показали высокий уровень развития переключения внимания, что свидетельствует о большей сосредоточенности на уроке и большем запоминании воспринимаемой информации.

Таким образом, общий анализ результатов исследования отдельных свойств внимания свидетельствует о том, что каждое свойство внимания младших школьников с ЗПР сформированы ниже возрастной нормы и отрицательно влияют на результативность образовательного процесса [5].

На основании проведенного экспериментального исследования была разработана коррекционная программа, учитывающая общие и индивидуальные особенности внимания детей с ЗПР. Она предусматривает:

- развитие способности к концентрации внимания на объектах;
- поддержание устойчивого внимания в течение длительного времени;
- расширение объема усваиваемой информации;
- обучение одновременному восприятию нескольких объектов;
- тренировку распределения внимания между несколькими объектами одновременно.

Программа рассчитана на учебный год и включает обязательное одно еженедельное подгрупповое коррекционное занятие и одно-два индивидуальных (в зависимости от персональных результатов проведенной диагностики) [6]. Продолжительность занятий составляет 30–35 минут. Основная форма реализации программы – коррекционное занятие дефектолога [1], которое имеет традиционную структуру и включает три этапа:

I этап – организационный (3–5 минут) – подготовка детей к занятию, создание благоприятного эмоционального фона, постановка цели занятия.

II этап – основной (20–25 минут) – выполнение упражнений и игровых заданий, направленных на развитие свойств внимания.

III этап – рефлексия (3–5 минут) – обсуждение итогов занятия, самооценка достижений, формулировка перспектив дальнейшего развития.

Система проведения занятий будет способствовать достижению основной цели – развитию свойств внимания обучающихся с ЗПР.

Список литературы

1. Коробинцева, М.С. Организация взаимодействия педагогов и специалистов службы сопровождения образовательной организации в процессе формирования учебной деятельности обучающихся с задержкой психического развития / М.С. Коробинцева // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты : Сборник материалов I Международной научной конференции, Москва, 23–24 апреля 2021 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Когито-Центр", 2021. – С. 739-744. – EDN RZHHGF.
2. 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.
3. Лапшина, Л.М. Взаимодействие учителя и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья при организации обучении на дому / Л.М. Лапшина // 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.
4. Лапшина, Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
5. Лапшина, Л.М. Тьюторские практики в сопровождении школьников с ОВЗ / Л.М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2022. – С. 272-274. – EDN LQSUEG.
6. Предпосылки персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дефектологической науки / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.М. Лапшина, М. С. Коробинцева. – Текст непосредственный// Специальное образование. – 2023. – № 4(72). – С. 12-30. – EDN YXSVXW.

УДК 376.42

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

Лычагина Ю.А.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье теоретико-практического характера обобщен собственный опыт в качестве учителя начальных классов – классного руководителя класса, в котором в условиях интеграции обучаются дети с нарушением интеллекта, по проблеме развития зрительного восприятия на уроках математики как базового познавательного процесса.
Ключевые слова: зрительное восприятие, геометрический материал, дети с нарушением интеллекта, математика, геометрические представления.

Развитие зрительного восприятия младших школьников с нарушением интеллекта имеет особое значение: именно через наглядные образы дети наиболее успешно усваивают учебный материал [3]. В процессе изучения математики, особенно геометрического материала, учащиеся сталкиваются с необходимостью различать, сравнивать и опознавать фигуры, ориентироваться в пространстве, устанавливать взаимосвязи между предметами. Для педагога это становится не только задачей обучения, но и целью коррекционной работы [7].

Психологи и дефектологи (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, М.С. Певзнер и др.) отмечают, что у детей с нарушением интеллекта зрительное восприятие формируется замедленно, нередко фрагментарно, без достаточной целостности, формируя некачественные образы [1]. В основе такой дефицитарности лежит особая структура: тотальное органическое поражение коры больших полушарий, что делает работу всех сенсорных систем и, зрительной в т.ч., своеобразной [2], что в свою очередь снижает функциональную активность мозговых структур при опознании зрительно воспринимаемой информации [5]. Поэтому особую роль в организации коррекционно-реабилитационной работы играет целенаправленное педагогическое воздействие: постепенное усложнение заданий, использование зрительных опор, наглядных пособий, многократное зрительно подкрепляемое повторение [4].

Геометрический материал удобен и благоприятен для развития зрительного восприятия: фигуры имеют четкие формы, линии, цвета, что облегчает процесс выделения признаков и их запоминания. Программа коррекционной школы и поурочное планирование по математике

простроены таким образом, что позволяют педагогу включать специальные упражнения, направленные на развитие зрительного восприятия, всех его параметров [7]:

1. Восприятие формы и величины. Зрительная дифференциация фигур может быть отработана в таких видах деятельности: детям предлагаются наборы фигур, среди которых нужно найти одинаковые или отличающиеся по одному признаку (например, круги среди квадратов; большие фигуры среди средних по размеру; задания на сериацию по цвету). Педагог может при этом использовать весь спектр наглядных пособий: карточки, геометрические блоки (блоки Дьёныша), доски-вкладыши [1].

2. Восприятие цвета. Задания на развитие данного параметра часто вызывают у обучающихся наибольший интерес, однако, практика показывает, что и большие трудности [4]. Для их устранения использую:

– задания на классификацию предметов по цветам (например, разноцветные пуговички разложить по цветовым группам: красные, синие, зелёные и др.);

– подбор карточек или предметов одного цвета, но различной формы.

– упражнения на поиск «лишнего» цвета в ряду (например, среди зелёных и жёлтых кружков найти красный).

3. Развитие пространственной ориентировки – самого сложного параметра зрительного восприятия, это особенно очевидно при ориентировке в системе двойной пространственной направленности: «справа вверху», «левый нижний угол», «налево, потом вверх по диагонали». Для устранения выявленных трудностей на уроке геометрического содержания использую такие задания:

– упражнения «Найди фигуру справа/слева», «Поставь круг над квадратом»;

– работа с геометрическим конструктором: составление узоров, симметричных композиций, составление геометрических бордюров;

– дорисовывание изображений по принципу симметрии.

Для формирования мотивационного компонента [4], а также для закрепления отрабатываемых умений при выполнении домашнего задания [6], важно использовать игровые методы и приемы [3]:

– дидактическая игра «Что изменилось?» (где педагог убирает или заменяет фигуру, а ребенок должен заметить изменения)

– дидактическая игра для работы в парах «Угадалочка» (один ученик описывает фигуру словами – по основным параметрам: цвет, форма, величина, нахождение на парте, а другой должен её найти).

Для генерализации формируемых умений работать с параметрами зрительного восприятия важно учебный материал интегрировать с практической деятельностью, организуемой на других уроках [7], в режимных моментах и в условиях быта [6]:

– использование геометрических фигур в аппликации, лепке, конструировании;

– задания из быта / ближайшего окружения («Найди предмет в классе, похожий на круг/треугольник»).

Собственный педагогический опыт обучения школьников с нарушением интеллекта показывает, что регулярное использование указанных выше методов, игровых приемов позволяет добиться оптимизации навыков зрительного анализа и синтеза; формирования целостных образов геометрических фигур; дифференциации восприятия.

Таким образом, развитие зрительного восприятия младших школьников с нарушением интеллекта продуктивно через специально организованную работу на уроках математики. Геометрический материал является удобной базой для формирования восприятия: он сочетает наглядность, четкость форм и возможность использования большого разнообразия игровых методов. Педагог, применяя разнообразные приемы и упражнения, не только формирует у детей математические программные знания, но и корригирует дефицитарность зрительного восприятия.

Список литературы

1. Запорожец, А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко. – Москва : Просвещение, 2011. – 324 с.
2. Звягина, Н.В. Психофизиологические закономерности формирования системы зрительного восприятия у детей 6-8 лет : монография / Н.В. Звягина, Л.В. Морозова, Н.Н. Теребова. – Архангельск : Поморский университет, 2011. – 152 с. – ISBN 978-5-88086-959-6.
3. Зрительное восприятие : диагностика и развитие : учебно-методическое пособие / Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева, Е.В. Замашнюк, И.Н. Никулина, Е.Б. Быкова. – Киров : МЦНИП, 2013. – 264 с. – ISBN 978-5-906223-14-2.
4. 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.
5. Лапшина, Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина. – Текст непосредственный // Вестник Уральской медицинской академической науки, 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
6. Малышева, С.Б. Взаимодействие семьи и школы в воспитании обучающихся с нарушением интеллекта как приоритетное направление работы современной коррекционной образовательной организации / С.Б. Малышева, 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. 36-40. – EDN DYDELW.
7. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс. 1-4 классы / Под ред. В. В. Воронковой. – Москва : Просвещение, 2013. – 176 с. – ISBN 978-5-09-028912-2.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ляпина П.С.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлены результаты собственного теоретико-экспериментального исследования особенностей коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра (РАС); охарактеризованы их основные особенности. Установлено, что коммуникативные навыки дошкольников с РАС характеризуется качественно-количественные отставанием от возрастной нормы.
Ключевые слова: нарушение интеллекта, младшие школьники, внимание, произвольное внимание, избирательность внимания.

Сегодня специалистами различных областей знания [1; 2; 3; 5] отмечается тревожная тенденция резкого увеличения количества детей с расстройствами аутистического (РАС), что, в свою очередь, актуализирует необходимость поиска эффективных технологий образования, развития и социализации таких детей [6].

РАС – это психическое нарушение, возникающее в результате любого нарушения в развитии мозга, данное расстройство проявляется в отсутствии желания общаться с другими людьми – взрослыми и сверстниками; своеобразными интересами, часто выходящими за пределы возрастных желаний; непредсказуемыми перепадами настроения и поведенческими стереотипиями [4]. Указанные особенности следует рассматривать как препятствия, присущие сфере социального взаимодействия детей с РАС с окружающим микро- и макросоциумом. Их еще более детальное изучение позволяет расширить представление о внешних проявлениях аутизма [1]:

- дети отличаются сильным безразличием и очевидной индифферентностью к окружающим;
- ребенок пассивно вступает в социальный контакт с людьми. При особых обстоятельствах он может попытаться общаться сам, но делает это, как правило, странно и не обращает внимания на реакцию собеседника;
- у таких детей часто бывает неприемлемый способ общения с самыми близкими людьми – с членами семьи.

Среди всех вариантов синдрома единый механизм нарушений психического развития, лежащий на генетическом уровне и реализующийся на уровне нейропатологическом [3], требует определенного объема организованной коррекционной работы. Данная работа, несмотря на

общность классических проявлений аутизма, должна учитывать типологические особенности, выделенные О.С. Никольской в клинико-психологической классификации детей с РАС. Автором описаны четыре группы в зависимости от степени нарушения коммуникации и взаимодействия между человеком и окружающей средой [4]:

- для детей, принадлежащих к первой группе, характерна отстраненность от окружающей действительности, у них полностью отсутствует потребность во взаимодействии окружающими. Несмотря на относительную пассивную отстраненность данный вариант характеризуется как низкофункциональный, что определяет его как сложный в коррекции;

- дети второй группы, наоборот, активно отвергают окружающий их мир. Вербальный контакт крайне слабо развит, и обычно, в лучшем случае, можно добиться только односложных словесных реакций, которые часто характеризуются непопаданием в тему вопроса. Прогноз социально-коммуникативного развития неблагоприятный;

- для детей третей группы существует аутистическая альтернатива окружающей действительности, которая может проявляться в часто болезненном предпочтении неприятных запахов, вкусов, при рисовании сцен насилия и т.д. Социально-коммуникативное развитие при потенциально хорошем интеллекте и общих когнитивных способностях, значительно отстает;

- у детей четвертой группы коммуникативные навыки отличаются достаточно хорошим развитием, собственно аутизм протекает менее явно. Однако, сравнение с возрастной нормой и в данной группе выделяет качественно иное развитие коммуникации.

Коммуникация – это процесс формирования и сообщения информации во время бесед, необходима для взаимодействия людей в разных сферах жизнедеятельности и социализации. В норме коммуникация включает помимо вербального аспекта еще и невербальный [5].

Невербальные характеристики общения у детей с РАС также часто проявляются своеобразно: отсутствие реакции на эмоциональные сигналы других людей; дефекты и трудности жестикуляции и ограниченная мимика; избегание взгляда; проблемы с пространственными отношениями.

Указанные особенности вербального и невербального развития являются врожденными и проявляются с самого начала социального онтогенеза. С рождения дети с РАС страдают от социальной взаимосвязи с окружающим миром. Это приводит к обособленности ребенка от мира, что может вызывать не только напряжение и тревогу на эмоциональном уровне, но и стать причиной отставания в когнитивном развитии.

Для более детального изучения особенностей коммуникативных навыков детей с РАС на базе центра «ППМСП Калининского района г. Челябинска» проведено собственное экспериментальное исследование у 10 детей дошкольного возраста с РАС. Были использованы три

диагностические методики, направленные на уровневую оценку разных аспектов развития коммуникативных навыков [2].

1. Результаты тестирования по методике «Оценка социальных и коммуникативных навыков у детей с аутизмом» показали среднегрупповой коэффициент в экспериментальной группе – 9,1 балла, т.е. низкий уровень коммуникативного развития. У детей выявлены сложности в установлении контакта и ведении диалога.

2. Наблюдение за естественным поведением ребенка подтвердило результаты первой методики: средний показатель группы составил 1,12 балла, что подтверждает очень слабо развитые коммуникативные навыки.

3. Тест «АТЕК», применяемый для оценки динамики и выявления проблем у детей с аутизмом, определил средний показатель в 15,3 балла, что указывает на среднюю степень сложностей коммуникативного взаимодействия детей. Диагностика показывает, что только часть детей группы способна к простейшему взаимодействию, но и их коммуникация нуждается в поддержке со стороны педагогов и родителей.

Таким образом, результаты проведенного теоретико-экспериментального исследования свидетельствуют, что дети дошкольного возраста с РАС испытывают различные сложности в коммуникации. Следовательно, выявлена потребность в коррекционно-развивающей работе, направленной на формирование коммуникативных навыков у дошкольников с РАС.

Список литературы

1. Березина, М.С. Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М.С. Березина, Л.М. Лапшина // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : Сборник материалов всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, 12–13 мая 2023 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет. Том Часть 2. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2023. – С. 178-181. – EDN AYNEMW.
2. Богдашина, О.Б Аутизм: определение и диагностика / О.Б. Богдашина. – Донецк : Лебедь, 1999. – 112 с.
3. Лапшина, Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина. // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
4. Никольская, О.С. К типологии раннего детского аутизма / О.С. Никольская // Невропатологии и психиатрии С.С. Корсакова. – 1983. – Т. 10. – С. 1508-1512.
5. Формановская, Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н.И. Формановская. – Москва : ИКАР, 2007. – 480 с.
6. Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities / V. S. Vasilieva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // Opcion. – 2018. – Vol. 34, No. Special Issue 15. – P. 748-772. – EDN SKGRQL.

УДК 376.4

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ляшкова Д.В.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлены результаты собственного теоретико-экспериментального исследования особенностей зрительной и слуховой памяти младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Полученные данные убедительно свидетельствуют о качественном своеобразии мнестической функции у детей с РАС; при этом отмечается большая сохранность зрительной памяти, что можно рассматривать как базу для организации коррекционного воздействия.
Ключевые слова: память, зрительная память, слуховая память, расстройства аутистического спектра, младшие школьники.

Современная психологическая наука смещает акцент изучения основ человеческой психики на мнемические процессы – это обусловлено той значительной ролью, которую играет память в общепсихическом развитии [4], что особенно актуально в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [5].

Память, являясь ключевым психическим процессом для успешного обучения и социальной адаптации, у детей с РАС имеет специфические особенности. Так, в работах Березиной М.С. указывается на своеобразие памяти детей с РАС, большую сохранность зрительной и меньшую – слуховой [1], при сенсибилизации обоих указанных видах восприятия. В исследованиях зарубежных специалистов отмечается, что память младших школьников с РАС характеризуется рядом особенностей [6], обусловленных нейропсихологическими нарушениями и спецификой восприятия [2]. В качестве основных специалисты указывают на следующие: общее ослабление функций памяти; трудности не только произвольного, но и непроизвольного запоминания (при этом произвольность носит не только индивидуальный, а даже персонифицированный характер); задержка в воспроизведении вербальной информации, иногда проявляющаяся в эхолалиях и персеверациях; несформированность смыслового запоминания – часто воспроизведение далеко неосновной информации, не имеющей к основному содержанию прямого отношения; специфика сохранения данных, проявляющаяся в точном воспроизведении спустя длительный временной период нюансных аспектов информации; трудности припоминания актуальной информации и легкость ее воспроизведения при

отсутствии необходимости и потери актуальности; нерегулярность забывания. Ряд авторов [1; 2; 6] указывают на органические поражения центральной нервной системы как ведущую причину указанных своеобразий психики и их схожесть в проявлении трудностей запоминания с детьми, имеющими нарушение интеллекта [3].

Однако эмпирических исследований, посвященных сравнительному анализу зрительной и слуховой памяти в младшем школьном возрасте детей с РАС и с нормой психофизического развития, остается недостаточно.

Собственное эмпирическое исследование особенностей памяти было организовано среди младших школьников 7-9 лет с диагностированным детским аутизмом (F84.0). В исследовании приняли участие 5 детей, разделенных на экспериментальную группу – ЭГ (3 ребенка), получавшую специализированные занятия, и контрольную группу – КГ (2 ребенка). Для оценки когнитивных функций применялся комплекс диагностических методик: слуховая память изучалась с помощью тестов А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьева, зрительная память оценивалась методиками С.Д. Забрамной и Д. Векслера. Статистическая обработка включала φ*-критерий Фишера и качественный анализ полученных данных.

Результаты диагностики выявили существенные своеобразия слухоречевой памяти – показатель отсроченного воспроизведения составил 0,4 слова, что свидетельствует о критически низком уровне долговременного слухового запоминания. Наблюдались характерные особенности, проявляющиеся как при освоении учебного материала, так и как общие своеобразия: неустойчивая динамика обучения, эхолалические реакции, преобладание механического запоминания. Пролонгированный анализ результатов диагностики свидетельствовал о стойкости и стабильности выявленных нарушений, следовательно, необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на устранение выявленных трудностей. Интересно отметить, что система грамотно организованных коррекционно-развивающих занятий может иметь качественный эффект [7]. Так, проведенная в рамках данного исследования работа специалистов показала положительную динамику в развитии слуховой памяти, которая подтверждена статистически ($\varphi=2,24$ при $p\leq0,05$): в ЭГ показатель опосредованного запоминания достиг 2,3 слова против 0,5 в КГ.

Исследование зрительной памяти продемонстрировало относительно сохранные показатели: 60% детей показали средний и высокий уровень развития по методике Д. Векслера. Наибольшие сложности возникали при воспроизведении полисемантичных визуальных образов, тогда как структурированные изображения запоминались значительно успешнее.

Результаты собственного исследования в целом совпадают с результатами экспериментальных исследований основных специалистов по проблеме [1; 2; 5; 6].

Зрительная и слуховая память как ключевые когнитивные функции играют особую роль в обучении младших школьников, а понимание их особенностей у детей с особыми образовательными потребностями, в частности с РАС позволяет разрабатывать эффективные коррекционные приемы и методики и оптимизировать процесс обучения младших школьников данной нозологии [5].

Таким образом, исследование констатирует диссоциацию в развитии памяти младших школьников с РАС: при относительной сохранности зрительной памяти наблюдаются значительные трудности слухового запоминания и смысловой обработки информации, что подтверждает необходимость целенаправленной коррекционной работы. В качестве итоговых положений следует указать, что при организации коррекционной работы и в целом процесса обучения следует учитывать не только трудности и отклонения в развитии памяти, но и опираться на сохранные потенциалы мнестических процессов.

Список литературы

1. Березина, М.С. Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М.С. Березина, Л.М. Лапшина // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : Сборник материалов всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, 12–13 мая 2023 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет. Том Часть 2. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2023. – С. 178-181. – EDN AYNEMW.
2. Декина, Е.В. Особенности развития памяти младших школьников в процессе активной познавательной деятельности и воспитания: влияние цифровизации образования / Е.В. Декина, К.С. Шалагинова // Вестник практической психологии образования, 2023. – Т. 20. № 3. – С. 66-77.
3. Лапшина, Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
4. Лурия, А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А.Р. Лурия, Ф.Я.Юдович. – М. : АПН РСФСР, 2023. – 294 с.
5. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2024. – 227 с.
6. Питере, Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питере; под ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. – М. : ВЛАДОС, 2023. – 240 с.
7. Усанова, О.Н. Психологические основы взаимодействия субъектов практической помощи детям с проблемами в развитии: дис. ... д-ра психол. наук / О.Н. Усанова. – М., 2021. – 410 с.

УДК 373.2.016:81’367.633 – 056.264

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДЛОГОВ В УСТНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Малиновская В.С.
Научный руководитель: Кравчишина Е.А., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ

Аннотация. В статье рассмотрено особенности употребления пространственных предлогов в устной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. В ходе исследования анализируются типичные ошибки, среди которых наиболее характерными являются: пропуск предлога и замена требуемого предлога.
Ключевые слова: пространственные предлоги, устная речь, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи.

Дошкольный возраст является важнейшим этапом для формирования устной речи и освоения всех языковых компонентов. Ключевым проявлением общего недоразвития речи (ОНР) III уровня является выраженное лексико-грамматическое недоразвитие, в том числе затруднения в правильном употреблении пространственных предлогов (под, над, за, перед, между и др.). Накопленная практика показывает, что навыки обозначения и передачи пространственных предлогов в устной речи ребёнка формируются под влиянием специально организованного учебно-коррекционного процесса.

Исследования таких специалистов, как Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, С.Н. Шаховская, В.А. Ковшиков, О.Е. Грибова, А.Г. Зикеев и др., подтверждают, что у детей при ОНР наблюдаются нарушения понимания и использования пространственных предлогов, которые проявляются как в устной, так и в письменной речи. Иначе говоря, большинство детей с ОНР испытывают трудности с восприятием и усвоением пространственных предлогов. Выраженность этих трудностей напрямую зависит от выраженности речевых и двигательных нарушений. В свою очередь, дети могут испытывать трудности не только с пониманием и использованием слов, обозначающих пространственные отношения (например, «вверху», «внизу», «слева»), но и с определением правой и левой сторон своего тела или предметов, а также с общей пространственной ориентацией. Эти проблемы усугубляются при сочетании нарушений пространственного восприятия с нарушением координации движений [3, с. 40].

Многие специалисты подчёркивают важность развития пространственных предлогов у детей, поскольку они играют ключевую роль в развитии и функционировании высших психических процессов. Полноценное развитие пространственных предлогов закладывает основу

для правильного развития языковых навыков в будущем, а также способствует успешному освоению навыков счёта и развитию конструктивного мышления.

По мнению Н.Я. Семаго, формирование пространственных предлогов является неотъемлемым элементом познавательной деятельности. При полном развитии этих представлений в будущем не возникнет проблем с усвоением знаний и школьной программы. Любые нарушения в развитии пространственных предлогов у детей в процессе их становления могут негативно сказаться на общем развитии личности ребенка [4, с.118].

Психологической основой формирования высказываний с пространственно-временным значением является процесс пространственного восприятия, т.е. восприятие местоположения объекта, оценка его относительного положения в пространстве и оценка направления движения объекта в пространстве. В речи эти аспекты отражаются через использование предложно-падежных конструкций с существительными, имеющими пространственное значение [2, с. 32].

После того, как ребенок овладеет навыком пространственно-временной ориентации, он сможет вводить в речь предложно-падежные формы существительных, а затем и наречия, обозначающие пространственное положение.

Для овладения лексико-грамматическими средствами языка ребенок должен научиться выделять объект в пространстве. Затем у него формируется понимание языковых средств, что позволяет ему начать использовать в речи пространственные представления, а также наречия, обозначающие местоположение объекта в пространстве. Вслед за этим образуются глаголы, обозначающие местоположение предметов и направление движения [1, с. 56–73].

В раннем дошкольном возрасте дети учатся ориентироваться в пространстве и системе координат «от себя». Затем, в возрасте пяти лет, дошкольники постепенно осваивают систему координат «от другого объекта». В этот же период у ребёнка формируются предлог «между» и наречия «слева от» и «справа от».

Пространственные предлоги имеют решающее значение для всех аспектов человеческой деятельности, охватывая различные аспекты взаимодействия с окружающим миром и представляя собой одно из фундаментальных свойств человеческой психики.

Важно отметить, что дошкольники с общим недоразвитием речи смогут освоить данные падежные формы только после формирования у них пространственных отношений. Это ещё раз подчёркивает исключительную важность полноценного развития пространственных предлогов и представлений в устной речи детей [4, с. 147].

Психолого-педагогические характеристики детей с общим недоразвитием речи III уровня позволяют выявить особенности речевой

патологии и сопутствующие ей вторичные проявления. Наиболее характерными ошибками в употреблении предлогов дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня являются следующие:

1. Пропуск предлога («рыбки плавают аквариуме»);

2. Замена требуемого предлога:

– аморфными предлогами, т.е. гласными звуками (чаще всего [а], [и], [у]) при правильном флективном оформлении предложной конструкции: а столом (под столом);

– семантически близким предлогом со значением места и направления (на – в, с – из, с – от, около – возле, к – на);

– семантически далеким предлогом со значением места над – в;

– на пространственное наречие («собака прыгает сверху»; «грибы растут снизу») [3, с. 46].

У указанной категории детей наблюдаются трудности в восприятии пространственных предлогов. То есть, они не способны воспринимать звуки и правильно исправлять ошибки, допущенные в построении предложений.

Характерно, что с помощью предлогов дети стараются выразить главным образом пространственные отношения. Всякие другие отношения (временные, причинные, сопроводительные, разделительные) с помощью предлогов выражаются значительно реже. Особенно редко используются предлоги, выражающие не только отношения, но и обстоятельства.

Также установлено, что формирование способности правильно использовать пространственные предлоги в речи тесно связано с развитием внимания, зрительно-пространственного восприятия и практического опыта предметной деятельности. Поэтому коррекционная работа в данном направлении должна носить комплексный характер и включать как формирование пространственных представлений в игровой и предметной деятельности, так и развитие грамматического строя речи путем систематических речевых упражнений.

Таким образом, формирование навыков правильного употребления пространственных предлогов является важнейшим условием полноценного речевого и познавательного развития детей с ОНР и должно занимать центральное место в системе логопедической помощи дошкольникам с речевыми нарушениями.

Список литературы

1. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учебник для вузов / В. П. Глухов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 237 с.– ISBN 978-5-534-20523-7. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/564928 (дата обращения: 10.10.2025).
2. Елецкая, О.В. Развитие и коррекция пространственно-временных представлений у детей младшего и среднего школьного возраста : Логопед. тетр. / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – Москва : Шк. пресса, 2004. – 78 с. – ISBN 5-9219-0270-5.

3. Основы теории и практики логопедии / [Р. Е. Левина и др.] ; под ред. Р.Е. Левиной. – Репр. изд. – Москва : Альянс, 2013. – 366 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.
4. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка [Текст] : дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Санкт-Петербург : Речь, 2011. – 373 с. – ISBN 5-9268-0341-1.

УДК 376

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Малышева У.А.
Научный руководитель: Путкова Н.М., канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»,
г. Москва, Московская обл., РФ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности подростков, имеющих речевые нарушения, выявлена специфика работы по коррекции звукопроизношения у лиц подросткового возраста.
Ключевые слова: подростковый возраст, специфика логопедической работы, коррекция звукопроизношения.

В современном мире нуждающимися в оказании логопедической помощи оказываются не только дети дошкольного и младшего школьного возраста, но и лица подросткового возраста. Работа с данной возрастной категорией требует учета специфики при выборе как формы занятий, так и содержания логопедического воздействия. В целом такая деятельность может быть направлена на различные аспекты формирования речевой системы, но в данной работе мы рассмотрели конкретно работу по коррекции нарушений звукопроизносительной стороны речи у лиц подросткового возраста.

Подростковым принято называть период жизни человека, являющийся переходным между детством и взрослостью. Этот период характеризуется резкими, качественными изменениями, затрагивающими все стороны развития личности [5]. В современной отечественной литературе подростковый возраст определяют продолжительностью с 10-11 до 14 лет.

Подросткам с речевыми нарушениями характерны сниженная концентрация и устойчивость внимания, слабая моторика, недостаточная сформированность мотивационной сферы. При отсутствии надлежащей коррекционной работы можно наблюдать ошибки в запоминании материала, незаинтересованность в образовательном процессе, нарушение объёма памяти.

Ограничение в речевом общении негативно влияет на формирование личности подростка. Это может способствовать появлению и развитию отрицательных черт характера, таких как излишняя застенчивость, чувство неполноценности, нерешительности. Зачастую учащиеся с нарушениями речи испытывают более высокий уровень тревожности, чем их сверстники, имеют заниженную самооценку.

Специфика логопедической работы заключается в модификации всех этапов коррекции звукопроизношения и их адаптации, исходя из возрастных и психологических особенностей подростков.

Подготовительный этап традиционно содержит в себе комплекс упражнений, направленных на развитие артикуляционной моторики, речевого дыхания, фонематического слуха. Суть заданий остается такой же, как и с детьми дошкольного возраста, однако лучше исключить «детские» названия приемов, излишнюю простоту инструкций.

Важной особенностью данного возрастного периода является мутационная дисфония или ломка голоса, которая возникает в результате усиленной работы эндокринных желёз. У подростка происходит увеличение гортани, вследствие чего угол соединения пластинок щитовидного хряща (кадык) начинает визуально выделяться. Голосовые связки удлиняются в полтора раза, высота голоса снижается на октаву. Отмеченные физиологические изменения требуют организации щадящего режима при логопедическом воздействии, подбора упражнений, расслабляющих голосовые связки, проведения курса фонопедических занятий, направленных на выработку правильного стереотипа голосообразования. Мутационная дисфония происходит как у мальчиков, так и у девочек, однако во втором случае изменения в функционировании голосового аппарата чаще всего остаются незаметны и не требуют специального педагогического вмешательства.

В подростковом возрасте обучающимся уже свойственны контроль и сознательность собственных действий, за счет чего постановка звуков может происходить с помощью словесного объяснения. Необходимо рассказать подростку о строении речевого аппарата, механизме образования звуков и в дальнейшем давать инструкцию о принятии той или иной артикуляционной позы для образования фонем. Помимо вербального пояснения можно демонстрировать наглядный пример и использовать яркие, красочные артикуляционные профили, которые привлекут внимание и будут интересны. Эти же профили подростки могут сделать самостоятельно в рамках выполнения домашнего задания.

На этапе автоматизации и дифференциации звуков важно разработать речевой материал, который будет соответствовать возрасту подростка. Также необходимо, чтобы этот материал вызывал мотивацию к занятиям, то есть затрагивал сферу интересов и увлечений ребенка, и опирался на учебную программу с целью поддержания академической успешности. За

основу можно использовать логопедическое пособие Наталии Алексеевны Гегелии «Исправление недостатков произношения у подростков и взрослых», которое содержит адаптированный речевой материал для автоматизации звуков и введению их в речь, а также методические рекомендации по работе над коррекцией произношения.

Форма логопедических занятий строится с учетом психологических особенностей подростков. Индивидуальная работа даёт возможность ученику раскрепоститься, подробнее рассказать о своем дефекте и переживаниях и снизить уровень тревоги, так как за ним нет наблюдения со стороны одноклассников. Преимуществами подгрупповой работы являются общение со сверстниками, повышающее мотивацию к занятиям, возможность выполнять совместные упражнения, направленные на развитие навыков сотрудничества и взаимодействия. Такие занятия могут повысить самооценку подростка, так как он будут находиться в среде учеников со схожими нарушениями и проблемами.

Выявив основные направления, которые требуют определенной модификации при осуществлении коррекции звукопроизношения у подростков, мы считаем целесообразным продолжение научно-исследовательской работы в данном направлении по выяснению распространенности нарушений звукопроизношения у лиц подросткового возраста, по определению содержания коррекционной работы и выбору, обоснованию и проверке эффективности конкретных методов и приемов осуществления коррекции. Перспективным на наш взгляд также является определение специфики работы по коррекции звукопроизношения у лиц юношеского возраста с учетом их профессиональной самореализации.

Список литературы

1. Гегелия, Н.А. Исправление недостатков произношения у подростков и взрослых: пособие для логопеда / Н.А. Гегелия. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014. — 270 с.
2. Молчанов, С. В. Психология подросткового и юношеского возраста: учебник для академического бакалавриата / С. В. Молчанов. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 352 с.
3. Негманова, У. К-К. Постановка голоса: учебное пособие / У. К-К. Негманова, Е. Х. Айтбаев, М. П. Попандопуло. — Павлодар: Кереку, 2018. — 85 с.
4. Орлова, О. С. Нарушения голоса у детей: учеб.-метод. пособие / О. С. Орлова. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. — 125 с.
5. Толстых, Н. Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 446 с.

УДК 376.42

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Малышкина П. В.
Научный руководитель: Юрганова О.Ю., канд. пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В настоящее время актуальной становится проблема роста числа детей с интеллектуальными нарушениями. Недостаточно исследованным остаётся вопрос социального взаимодействия дошкольников с интеллектуальными нарушениями со своими сверстниками.
Ключевые слова: социальное взаимодействие, старшие дошкольники, легкая умственная отсталость.

Актуальность проблемы развития социального взаимодействия детей 6-7 лет с легкой степенью умственной отсталости, связана с затрудненной эмпатией, отсутствием потребности в общении, завышенной, либо заниженной самооценкой, что затрудняет успешную социализацию дошкольников.

В психолого-педагогической литературе Л.С. Выготский понятие «социальное взаимодействие» определяет как процесс, в ходе которого высшие психические функции формируются под влиянием социальных воздействий. [2].

Процесс взаимодействия является одним из основных компонентов социального развития человека, возникающий на ранних этапах становления потребности в общении и проходит в условиях активной жизнедеятельности (М.И. Лисина, В.С. Мухина, В.Н. Белкина, В.Н. Мясищев и др.) [7].

Социальное взаимодействие является основным звеном развития личности ребёнка. В старшем дошкольном возрасте протекает формирование коммуникативных навыков, освоение социальных норм и правил поведения в обществе. Однако у детей с лёгкой умственной отсталостью развитие коммуникативных навыков протекает с особенностями и трудностями, требующими специального педагогического подхода [4].

Умственная отсталость – это стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой и поведенческой сфер, обусловленное органическим поражением коры головного мозга, имеющее диффузный характер [6]. Легкая умственная отсталость проявляется в задержанном темпе психического

развития, снижении познавательных способностей, трудностях в обучении и социальной адаптации.

Детям с нарушением интеллекта свойственна инертность, отсутствие интереса к окружающему миру, поэтому потребности в общении и эмоциональном контакте со сверстниками у них не возникает.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно отставание в развитии всех составляющих коммуникации (Д.И. Бойков, Е.С. Слепович и др.) [5]. А именно: сниженная потребность в общении, стереотипность поведения, трудности в понимании социальных норм, низкий уровень коммуникативных умений, зависимость от взрослого [3]. Также дети с легкой умственной отсталостью предпочитают индивидуальную игру, испытывают трудности в распознавании эмоций других людей, часто демонстрируют пассивное поведение, плохо понимают социальные роли.

Социальное взаимодействие детей с легкой умственной отсталостью часто ограничивается ситуативными контактами, они с трудом удерживают внимание на партнере по общению, интерпретируют его действия [1].

Детей с нарушением интеллекта характеризуют особенности поведенческого, эмоционального и когнитивного компонента.

Так, В работах О.П. Гаврилушкиной, О.В. Вольской, Е.Е. Дмитриевой, Т.З. Стерниной отмечается, что дети, с нарушенным интеллектуальным развитием, часто допускают грубые ошибки при идентификации экспрессии партнера по взаимодействию, однако справляются с интерпретацией простых эмоциональных состояний, таких как радость, гнев, страх, печаль, изображенных на картинке. Эти дети не всегда уместно используют проявления мимики, жестов, поз в ходе общения [5].

Следующей особенностью поведения детей с нарушением интеллекта является импульсивность смены настроения, отсутствие инициативы и самостоятельности, они затрудненно переключаются на новую деятельность, охотно подражают другим. Перечисленное сочетается с повышенной внушаемостью – негативизмом, неустойчивостью в деятельности – с большой инертностью (Д.И. Аугене, Ж.Н. Головина, Е.С. Слепович и др.) [7].

Руководствуясь требованиями ФГОС ДО в разделе «Требования к Программе и ее объему», дефектолог определяет задачи социально-коммуникативного развития дошкольника, ключевой из которых является развитие эмоционального интеллекта, у детей 6-7 лет с легкой степенью умственной отсталости [7].

Резюмируя изложенное, подчеркнем, что навык социального взаимодействия детей с легкой умственной отсталостью формируется с задержкой и требует целенаправленного педагогического сопровождения. Важно не только обучать ребенка отдельным социальным навыкам, но и

создавать условия для их регулярного применения в разнообразных жизненных ситуациях. Эффективная социализация таких детей возможна при тесном взаимодействии педагогов, специалистов, родителей, сверстников. Проблема развития социального взаимодействия у детей 6–7 лет с лёгкой степенью умственной отсталости является актуальной и требует особого психолого-педагогического подхода. Дети с интеллектуальными нарушениями испытывают значительные трудности в формировании коммуникативных умений, эмоционального контакта, понимании социальных норм и выражении чувств. Их взаимодействие со сверстниками часто носит ситуативный и фрагментарный характер, сопровождается низкой инициативностью, импульсивностью и повышенной внушаемостью. Всё это затрудняет успешную социализацию и адаптацию в обществе. В соответствии с требованиями ФГОС ДО, ключевым направлением в работе с данной категорией детей становится развитие эмоционального интеллекта, как важнейшего компонента социально-коммуникативного развития, что требует целенаправленного и системного подхода со стороны специалистов дошкольного образования.

Список литературы

1. Власова, Т.А., Певзенер, М.В. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.В. Певзенер. — М.: Просвещение, 1973 — 189 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб. Издательство «Союз», 2004. — 220 с.
3. Выготский Л.С. Мышление речь / Л.С. Выготский— 5. — М.: Лабиринт, 1999 — 352с.
4. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная — 2-е. — М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1995 — 112 с.
5. Лобач, С.А. Особенности невербального общения детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / С.А. Лобач // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2010. — № 4 (том 25). — С. 130-134.
6. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е.М. Мастюкова — М.: ВЛАДОС, 1997 — 304 с.
7. Рыбакина, Е.А. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной сферы детей 6-7 лет с легкой степенью умственной отсталостью / Е.А. Рыбакина [Текст] // Дошкольная дефектология . — Тольятти :, 217. — 68 С.

УДК 373.2.016:81’367.625 – 056.264

ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

Масленникова Е.А.
Научный руководитель: Кравчишина Е.А., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ

Аннотация. В статье рассматриваются специфические характеристики глагольного словаря у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня. Отмечено значение глагольной лексики для развития смысловых компонентов речи, синтаксических структур и содержательности детской речи.
***Ключевые слова*:** глагольный словарь, дети среднего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

В настоящее время наблюдается значительный рост числа детей с речевыми нарушениями. У детей наблюдаются нарушения основных компонентов речи, таких как лексика, грамматика и фонетика. Все чаще встречается сочетанное нарушение всех этих элементов, что проявляется при общем недоразвитии речи (ОНР). Вместе с тем, лексика, как основной несформированный элемент, оказывает важное влияние на развитие речи ребенка, поскольку, согласно мнению Л.С. Выготского, значение слова является «единицей речевого мышления» [3]. При этом, система лексических средств (лексический компонент речи) является важным фактором развития у ребенка понятийного (вербального) мышления

В свою очередь, проблемы с недостатком лексического запаса значительно усложняют коммуникацию детей с ровесниками и взрослыми, что негативно сказывается на развитии познавательных процессов и задерживает овладение устной речью, а также может приводить к плохим оценкам в школе. Особенно трудно осваиваются глагольные конструкции, поскольку глагол играет ключевую роль в лексическом и грамматическом развитии личности: он служит связующим звеном в построении речи. Согласно В.В. Виноградову, глагол – самая сложная и емкая грамматическая категория русского языка, более конструктивная, чем другие части речи. Изучение глаголов важно не только для лексико-грамматической организации речи, но и с психологической и физиологической точек зрения [2].

Изучением особенностей формирования глагольного словаря детьми дошкольного возраста занимались такие ученые, как А.Н. Гвоздев,

А.М. Бородич, А.И. Максаков, С.Н. Цейтлин, В.В. Гербова, Т.В. Туманова, Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова и другие.

Вместе с тем, многие исследователи детской речи, в т. ч. психологи, лингвисты, психолингвисты, отмечают, что становление лексической семантики в онтогенезе имеет специфику в последовательности усвоения лексики на импрессивном и экспрессивном уровнях (труды А.Н. Гвоздева, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, С.Н. Цейтлин, Г.М. Ляминой, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнаровича и др.). В частности, в активной речи ребенка сначала появляются существительные, затем-глаголы, хотя на импрессивном уровне соответствующие лексические значения ребенок начинает усваивать иначе: его внимание сначала привлекают названия действий или названия тех предметов, с которыми взрослый знакомит ребенка через процесс выполнения (демонстрации) действий с ними (Н.И. Жинкин, 1958; С.Н. Цейтлин, 2000). В свою очередь, эту особенность ученые объясняют тем, что глаголы в большей степени наполнены личностно значимым смыслом и имеют для ребенка конкретизированное значение. В частности, это лексемы, которые обозначают активные, визуализированные состояния или действия (спит/спать, ест/есть, купается, гуляет, кусает/кусай, едет, бежит, читает, плачет и др.), большинство из которых ребенок может самостоятельно выполнить и, соответственно, воспринять и осмыслить на уровне личного опыта [4].

Важно отметить, что у детей с ОНР нарушается процесс усвоения лексического компонента, в частности системы лексических значений. Страдают функции предметной и понятийной соотнесенности слов, выявляется слабая ориентация в содержательной стороне слов, характер лексических значений остается длительное время диффузным и неустойчивым, объем семантических полей ограничен [1, с. 30].

Глагольная лексика не является исключением: типичными недостатками ее усвоения ребенком с ОНР II уровня являются жестовые замены глагольных лексем (показ, жестовая имитация вместо называния), пропуски глаголов в словосочетаниях и предложениях, смешение значений глаголов по функциональному или фонетическому признаку, недостатки в различении глагольной семантики в целом; речь ребенка с ОНР II уровня теряет содержательность, смысловую наполненность.

У детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня наблюдается недостаточная активность усвоения и употребления глагольной лексики. В определенной степени эта особенность объясняется тем, что большинство слов-названий действий, представленных ребенку взрослым, сопровождаются соответствующими жестами: для глагола есть – жест, имитирующий движение руки с ложкой, поднесенной ко рту, и жест-имитация принятия пищи в ротовую полость и жевания; для глагола резать – жест рукой, имитирующий движения с ножницами или ножом, и тому

подобное. Поэтому длительное время сохраняется значительная разница между количественным составом активного и пассивного словаря глаголов.

Особую трудность составляет актуализация (припоминание, отбор) глагольных лексем. Вместо этого часто встречаются мимико-жестовые замены глаголов. В исследованиях Н.С. Жуковой Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой и других ученых освещена качественная характеристика словаря глаголов у детей с ОНР. По мнению исследователей, это преимущественно названия тех действий, которые ребенок ежедневно выполняет (умываться, есть, спать, др.) или наблюдает у взрослых. В речи этих детей присутствуют ситуативные лексические замены названий действий названиями предметов (спать – кровать, открывает – двери, растет – дерево, др.) или функциональные глагольные замены (бежит – идет, шьет – вяжет, варит – жарит, пишет – рисует, др.).

Кроме того, дети с ОНР II уровня имеют определенные трудности при подборе глаголов-синонимов, антонимов; антонимия образуется ими обычно путем присоединения к глаголу отрицательной частицы «не»: мусорит – не мусорит, вместо «убирает» и др. То есть детям среднего дошкольного возраста с ОНР свойственны нарушения в усвоении и использовании глагольной семантики [1, с. 30].

Таким образом, у детей среднего дошкольного возраста с ОНР II уровня, наблюдаются существенные трудности в усвоении и использовании лексического и глагольного компонентов речи. Эти особенности обусловлены недостаточной активностью в формировании лексического запаса, нарушениями в системе глагольной лексики и слабой ориентацией в содержательной стороне слов. Решение этих проблем требует комплексных коррекционных подходов, направленных на развитие лексической и глагольной семантики, что способствует улучшению коммуникативных и познавательных возможностей детей с речевыми нарушениями.

Список литературы

1. Баранова, Л.В. Формирование глагольного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / Л.В. Баранова // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы V Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 20–23 апреля 2019 года. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2019. – С. 29–31. – EDN ZCNSHR.
2. Виноградов, В.В. Избранные труды : Исследования по русской грамматике / В.В. Виноградов. – Москва : МАИК «Наука/Интерпериодика», 1975. – 559 с. – EDN VWTTXZ.
3 Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] : психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва : Нац. образование, 2016. – 367 с. – ISBN 978-5-4454-0723-25.
4. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2007. – 472 с. – ISBN 978-5-89814-379-4.

УДК 376.24

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Матвеева С.И.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования пространственных представлений у детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом (ДЦП). Рассматривается специфика нарушений пространственного гнозиса у детей ДЦП. Обосновывается потенциал дидактической игры как ведущего средства коррекционного воздействия при формировании пространственных представлений.
Ключевые слова: детский церебральный паралич, дошкольный возраст, пространственные представления, дидактическая игра, коррекционная работа.

Термином «церебральные параличи» объединяются синдромы, возникшие в результате повреждения мозга на ранних этапах онтогенеза и проявляющиеся неспособностью сохранять нормальную позу и выполнять произвольные движения [7]. При ДЦП двигательные расстройства как правило, сочетаются с изменениями психики, речи, зрения, слуха и др. [4].

Ограничение двигательного опыта, трудности в освоении пространства приводят к дефицитам пространственных представлений и трудностях в их формировании [3]. Пространственные представления по А.В. Белошистой – это форма представлений, отражающих свойства трехмерного видимого или воспринимаемого пространства; это образы памяти или образы воображения, в которых представлены пространственные характеристики объектов (форма, величина, положение составляющих расположение на плоскости и в пространстве) [1].

Актуальность проблемы формирования пространственных представлений у детей с ДЦП обусловлена фундаментальной ролью, которую пространственные понятия играют в познавательном развитии ребенка и его успешной социализации. Адекватные представления о пространстве являются базой для овладения навыками чтения и письма, конструктивной и предметно-практической деятельностью, ориентировки в окружающем мире. У детей с ДЦП в силу органического поражения головного мозга [4], наличие двигательных ограничений и вторичных отклонений в психическом развитии формирование пространственных представлений происходит со значительными трудностями и требует специального педагогического воздействия [5].

Дефициты пространственного гнозиса проявляются в затруднениях при определении схемы собственного тела, понимании пространственных отношений между предметами, усвоении понятий «право-лево», «вверху-внизу», «спереди-сзади». Отмечаются также трудности в зрительно-пространственном анализе и синтезе, что в дальнейшем может привести к специфическим ошибкам на письме, таким как зеркальное письмо [6].

Средний дошкольный возраст (4-5 лет) является сензитивным периодом для активного становления пространственной ориентировки. В норме ребенок в этом возрасте осваивает основные пространственные понятия на основе чувственного опыта и двигательной активности. Однако у ребенка с ДЦП двигательная недостаточность резко ограничивает возможности накопления такого опыта [7]. Гипокинезия, нарушение координации движений, наличие насильственных движений препятствуют формированию полноценных представлений о собственном теле и его положении в пространстве. В связи с этим коррекционная работа должна быть направлена не только на развитие собственно когнитивных процессов, но и на обогащение двигательного и сенсорного опыта ребенка [2].

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, что делает ее важнейшим инструментом коррекционной работы. Дидактическая игра, сочетающая в себе обучающую задачу и игровую форму, создает естественную для ребенка мотивацию к деятельности. В контексте формирования пространственных представлений дидактическая игра позволяет моделировать различные пространственные ситуации, которые ребенок с ДЦП не всегда может пережить в реальной жизни [5].

В работе с детьми с ДЦП необходимо опираться на ряд принципов отбора и использования дидактических игр. Во-первых, требуется постепенное усложнение заданий, т.е. идти от простого к сложному. На начальном этапе целесообразно использовать игры, направленные на формирование представлений о собственном теле: «Покажи, где у тебя нос, колено, живот», «Подними правую руку». При этом важно использовать тактильные и кинестетические ощущения, например, с помощью массажа или вибрации, чтобы помочь ребенку лучше осознать части тела [2; 5].

На следующем этапе вводятся игры на ориентировку в окружающем пространстве. Эффективны игры с использованием объемных и плоскостных материалов: «Поставь матрешку на полку», «Положи мяч под стол», «Разложи картинки слева и справа от домика». Для детей с тяжелыми формами ДЦП, когда манипуляции с реальными предметами затруднены, незаменимыми становятся интерактивные компьютерные игры и задания с использованием сенсорных экранов, которые позволяют отрабатывать пространственные понятия с помощью виртуальных действий [2].

Особое значение имеют игры с пазлами и конструктором, мозаикой, строительными наборами. Они способствуют развитию зрительно-моторной координации, анализа пространственных отношений между частями и целым. При работе с конструктором взрослый может давать

вербальные инструкции: «поставь красный кубик на синий», «положи длинную деталь справа от короткой» [5].

Важным условием эффективности коррекционного процесса является комплексный подход, предполагающий взаимодействие дефектолога, логопеда, психолога и родителей. Дидактические игры и упражнения должны быть интегрированы в повседневную жизнь ребенка, что создаст условия для постоянной тренировки и закрепления формируемых представлений [3].

Целенаправленная и систематическая работа по формированию пространственных представлений у детей среднего дошкольного возраста с ДЦП через систему дидактических игр является необходимым условием их познавательного развития и подготовки к школьному обучению. Игровая деятельность позволяет преодолеть ряд вторичных нарушений, создать положительный эмоциональный настрой и сформировать у ребенка базовые пространственные ориентировки, которые лягут в основу его дальнейшего развития и формирования самостоятельности в деятельности.

Список литературы

1. Белошистая, А.В. Новая методическая система развития пространственного мышления учащихся I-VI классов / А.В. Белошистая // Вопросы психологии, 2006. – №1. – С.16
2. Воробьева, В.В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи / В.В. Воробьева, Л.М. Лапшина. – Текст непосредственный // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 09 февраля 2016 года / Ответственные за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2016. – С. 90-95. – EDN VMDZIZ.
3. Иваненко О.А. Проблемы комплексной реабилитации детей и подростков с ДЦП / О. А. Иваненко, Л.М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. – Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. С. 61-64. – EDN FEXDVI.
4. Лапшина, Л.М. Психофизиологические корреляты опознания релевантных стимулов младшими школьниками, имеющими диагноз F70 (анализ волны P3 в лобных отведениях) / Л.М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 9. – С. 341-349. – EDN KXVFCX.
5. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
6. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей школьного и дошкольного возраста: практ. пособие. / Н.Я. Семаго – М. : Айрис - Пресс, 2007. – 112 с.
7. Шипицына, Л. М. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕНТРАЦИИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Медведева Е.И.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности концентрации внимания у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Выявление особенностей концентрации внимания у детей с тяжёлыми нарушениями речи. Внимание - одно из важнейших условий для того, чтобы ребёнок с ТНР успешно осваивал нужный объём знаний, и у детей с ТНР оно находится на низком уровне развития.
Ключевые слова: внимание, свойства внимания, концентрация внимания, дети дошкольного возраста, тяжёлые нарушения речи (ТНР).

Проблема развития внимания в детском возрасте – традиционно актуальная в психолого-педагогической науке [2]. Она особенно актуализируется, когда речь и дет о детях с ограниченными возможностями здоровья, среди которых дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) составляют достаточно своеобразную категорию лиц. Внимание является одним из самых важных и необходимых условий эффективности всех видов деятельности человека, поэтому проблема изучения внимания у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи ТНР настолько актуальна.

Внимание – одно из важнейших условий для того, чтобы такой ребенок успешно усваивал тот объем знаний, навыков и контактов со взрослыми, который ему необходим в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями развития [1]. Структура дефекта при ТНР в большинстве случаев включает не только нарушение различных сторон речи, но и недоразвитие других познавательных процессов у детей дошкольного возраста. Среди других неречевых нарушений у детей с ТНР отдельное место занимает проблема развития внимания.

Если внимание недостаточно развито или нарушено, дошкольник не может правильно действовать по шаблону или следовать словесным инструкциям. Поэтому одно из главных условий организации успешного образовательного процесса наблюдается в развитом внимании детей дошкольного возраста, детей с ТНР.

Внимание как психический процесс характеризуется целым рядом свойств; в качестве основных специалисты отмечают такие как устойчивость, сосредоточенность, переключаемость, объем и

распределение [3]. У детей с ТНР часто отмечаются особенности внимания, специалисты указывают на: слабую концентрацию внимания, его нестабильность и неустойчивость, малый объем и т.д. [5].

Внимание представляет собой одну из сторон психической деятельности и является важным условием успешного формирования всей познавательной сферы ребенка. Внимание не является отдельным познавательным процессом, но относится к любому из них (восприятию, мышлению, памяти) и проявляется как способность к организации этого процесса.

Внимание имеет достаточно длительный онтогенез, в котором на детский период приходятся самые важные этапы. В норме в возрасте 5-6 лет под влиянием самоинструкции появляются простейшие формы произвольного внимания. В этот момент внимание становится более устойчиво в контексте динамической деятельности, в играх на взаимодействие с объектами и в определенных действиях. В возрасте 6-7 лет происходит дальнейшее развитие и совершенствование внимания, включая его волевой аспект. В этом возрасте объем внимания увеличивается, развивается его устойчивость и произвольность [1].

Дошкольникам с ТНР сложно сосредоточить свое внимание на чем-то непонятном и трудном для них, поэтому они быстро отвлекаются, а также очень плохо управляют своим вниманием. Узость объема внимания является еще одной особенностью внимания детей, имеющих речены дошкольного возраста. Трудности понимания словесной инструкции из-за несформированности внутренней речи, приводят к тому, что и развитие внимания в ходе коррекционной работы реализуется не так эффективно. Недостатки речевого развития приводят к трудностям коммуникации с ровесниками, что следует рассматривать как еще одну причину недостаточности внимания (в процессе общения ребенок учится удерживать тему разговора в фокусе внимания, распределять его между партнерами по общению, переключать при общении с конкретным собеседником в условиях полилога [7].

Несмотря на то, что все свойства внимания важны для психического развития ребенка, специалисты все больше акцентируются на концентрации, считая его «запускающим» внимание в целом. Ребенок с высокой степенью концентрации внимания любит заниматься творчеством, мозаикой, чтением, лепкой, игрой в шахматы. Концентрацию внимания легко можно увеличить, за счет правильно организованной деятельности ребенка, постепенно приучая его к таким занятиям, где это свойство необходимо.

Дети с ТНР имеют недостаточную концентрацию внимания, потому что различные нарушения речи сопровождаются проблемами с произвольностью психической деятельности. Поэтому и другие свойства внимания попадают в зону риска формирования на уровне ниже возрастной

нормы. Своевременная диагностика концентрации внимания в дошкольном возрасте позволяет выявить недостатки в его формировании и своевременно организовать коррекционно-развивающую, скорее даже, пропедевтическую работу. Ее эффективность возрастет, если в такую работу будут вовлечены все специалисты службы сопровождения образовательного учреждения [6], а не только логопед [5].

Таким образом, свойства внимания детей с ТНР характеризуется рядом особенностей, особо отмечается недостаточность концентрации – что связано с низким уровнем волевых усилий. Выявление дефицитарности концентрации внимания у детей с ТНР на этапе дошкольного детства – ключевой фактор успешной адаптации такого ребенка к обучению в школе [4] и освоения общеобразовательной программы.

Список литературы

1. Баскакова, И.Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания дошкольников / И.Л. Баскакова. – Москва: Академия, 2008. – 196 с.
2. Вундт, В. Сознание и внимание. Хрестоматия по вниманию / под ред. А. Н. Леонтьева, А.А. Пузырея, В.Я. Романова. – М. : Знание, 2009. – С. 3–25.
3. Выготский, Л.С. Психология: учеб. пособие для вузов / Л.С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2005. – 324 с.
4. Коробинцева, М.С. Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М.С. Коробинцева, Л.М. Лапшина // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, Челябинск, 09–10 февраля 2022 года. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022. – С. 217-221. – EDN BDFPEW.
5. Лапшина, Л.М. Особенности коррекционно-логопедического воздействия на детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях группы комбинированной направленности дошкольного образовательного учреждения / Л.М. Лапшина, Е.В. Рязанова // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1(109). – С. 100-108. – EDN AYTZTG.
6. Мазур, В. Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В.Е. Мазур, Л.М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2022. – С. 287-289. – EDN FULNPI.
7. Чистякова, М.А. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М.А. Чистякова, Л.М. Лапшина // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья : Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год / Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования "Челябинский государственный педагогический университет" (ФГБОУ ВПО "ЧГПУ"); Факультет коррекционной педагогики; Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик. – Челябинск : Цицеро, 2015. – С. 86-89. – EDN VUESSX.

УДК 376.33

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Мельникова-Лебедянцева К.В.
Научный руководитель: Евтушенко И. В., д-р. пед. наук, профессор
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Республика Крым, РФ

Аннотация. В докладе представлена информация об актуальности использования изобразительной деятельности в коррекционно-развивающих мероприятиях по формированию связного речевого высказывания у младших школьников с нарушениями слуха. Представлены важные компетенции, формируемые у детей с нарушениями слуха. Рассмотрены приемы изобразительной деятельности для младших школьников.
Ключевые слова: устная речь, изобразительная деятельность, нарушения слуха.

Важность занятий изобразительной деятельностью в младшем школьном возрасте обусловлена необходимостью улучшения художественного образования и эстетического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) [1; 5]. Основными задачами образовательной деятельности во взаимосвязи с коррекционной работой являются: развитие у обучающихся эстетических чувств в отношении к окружающему миру; приобщение к изобразительным видам деятельности, формирование интереса к ним [2; 4; 7].

Чем сложнее нарушения речевого развития, тем в большей мере ограничивается творческий потенциал детей с ОВЗ [6]. В процессе специально организованных занятий рисованием ребенок учится устно характеризовать объекты, манипуляции с предметами; усваивает навыки дифференцировать и использовать в речи фразы, представляющие основные и второстепенные свойства вещей и особенности действий [3].

Цель нашего исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности использования различных техник изобразительного творчества в развитии навыков связного устного высказывания у младших школьников с нарушениями слуха.

База исследования – ГБОУ города Севастополя «Средняя общеобразовательная школа № 14 имени И.С. Пьянзина». Приняли участие в исследовании 10 обучающихся младшего школьного возраста, которые на основании результатов психолого-медико-педагогического обследования были распределены на следующие клинико-педагогические категории: глухие дети (n=3), слабослышащие дети (n=5), дети с кохлеарными имплантами (n=2).

Исследование, начатое с 1 сентября 2025 года, включало комплекс

следующих взаимодополняющих методов: теоретические: анализ данных, представленных в специальной научной литературе по проблеме исследования; практические: педагогическое наблюдение за деятельностью детей в процессе занятий; беседы с детьми для стимулирования и анализа их высказываний; анализ результатов детской творческой деятельности; апробация авторской технологии обучения изобразительной деятельности младших школьников с нарушениями слуха, рассмотрение собственных данных, полученных в ходе обучающего этапа исследования.

При реализации технологии преимущественное значение было определено: пальчиковым и обучающим играм; паузам двигательной активности с гимнастическими, офтальмологическими и релаксационными упражнениями; художественному слову (выразительное чтение); графическим упражнениям и использованию музыкального сопровождения.

Знакомство обучающихся с иллюстрациями в детских книгах, учебных пособиях предваряло их введение в изобразительную деятельность, поскольку красочные изображения эмоционально воздействовали на воображение. Этому содействовало знание детьми содержания иллюстрируемых литературных произведений. Вместе с учениками в беседе рассматривались репродукции известных мастеров живописи. Вопросы формулировались таким образом, чтобы ребенок мог аргументированно охарактеризовать замысел автора, эмоции, представленные им в изображенном сюжете.

Ознакомление детей с изобразительной техникой начиналось с использования рисования с опорой на заготовку. Было установлено, что ребенку проще начинать с заготовки, выполненной педагогом, которая уже несет некое начало, определенные исходные формы и в то же время абсолютно не ограничивает его творческой свободы.

Создание изображения с помощью отпечатков собственных пальцев рук (пальчиковая живопись), способствовало развитию мелкой моторики, тактильной чувствительности и осязания. С этой же целью использовались листья растений самых разнообразных форм. В практической деятельности с обучающимися с нарушениями слуха применялись следующие изобразительные техники: «монотипия» – складывание листа бумаги с последующим нанесением красочных пятен на одну половину и отпечатыванием симметричного изображения; «пластилинография» – создание изображений пластилином; «губковая живопись» – нанесение изображения посредством оттисков поролоновой губки, обеспечивающее создание фактурной поверхности; «ниткография» – получение абстрактных композиций путем вытягивания окрашенных нитей из сложенной пополам бумаги; «аппликация и коллаж» – как эффективный прием представления обучающимся свойств используемых материалов и обогащения знаний.

Результатом исследовательской деятельности рассматривалось не столько само изображение (хотя качество исполнения тоже учитывалось),

сколько уровень сформированности личностных и жизненных компетенций обучающихся: открытости, искренности во взаимоотношениях, эмоциональной окрашенности речи, устойчивости коммуникативных навыков. Особое внимание уделялось подведению итогов занятий, закреплению впечатлений, полученных в ходе изобразительной деятельности, в процессе бесед, а также характеристике успешности обучающихся в ходе самостоятельного творчества.

Результаты исследования. По итогам реализации коррекционно-развивающей программы с использованием техник изобразительного творчества у младших школьников с нарушениями слуха зафиксирована положительная динамика.

Наибольшая динамика речевого развития отмечена у слабослышащих детей и детей с кохлеарными имплантами. У детей с глухотой преобладала динамика в развитии невербальных средств коммуникации. Наибольший прогресс в развитии мелкой моторики зафиксирован в группе детей, занимавшихся пластилинографией. Увеличился средний объем связного высказывания с 2-3 до 4-5 смысловых единиц. На 40% расширился активный словарный запас за счет введения новой лексики. Сформировались навыки построения простых распространенных предложений. Отмечено повышение речевой активности и коммуникативной инициативы.

Таким образом было подтверждено наше предположение о том, что изобразительное творчество – это эффективный инструмент для развития связной речи. Его преимущество основывается на том, что его можно гибко адаптировать под любой возраст, способности, интересы и особые потребности любого ребенка с различными нарушениями слуха.

Список литературы

1. Алигузуева, Г.Т. Преодоление дисграфии у младших школьников средствами изобразительной деятельности / Г.Т. Алигузуева, И.В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. – 2016, №5. URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=25104 (дата обращения: 29.10.2025). EDN WWVHPR. – Текст: электронный.
2. Ахутина, Т.В. Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: становление нейропсихологии / Т.В. Ахутина // Вопросы психологии. – 1996, № 5. – с.83-98. – Текст: непосредственный.
3. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – Москва: МГУ, 1985. – 45 с.
4. Евтушенко, И.В. Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с системными нарушениями речи в процессе музыкального воспитания: монография / И.В. Евтушенко. – Москва: МПГУ, 2020. – 172 с. ISBN 978-5-4263-0872-5. – EDN ZHMCIB. – Текст: непосредственный.
5. Рау, М.Ю. Изобразительное искусство: 1 класс: учебник для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы / М.Ю. Рау, М.А. Зыкова, И.В. Суринов. – Москва: Просвещение, 2025. –

95 с. – ISBN 978-5-09-129631-0. – Текст: непосредственный.
6. Туманова, Т.В. Нарушения процессов словообразования в устной и письменной речи / Т.В. Туманова. – Москва: Коррекционная педагогика, 2005. – 144 с. – Текст: непосредственный.
7. Чернышкова, Е.В. Основы формирования навыков элементарного пения глухих детей младшего школьного возраста / Е.В. Чернышкова, И.В. Евтушенко // Образование лиц с нарушением слуха: достижения и актуальные проблемы: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Е.Г. Речицкой, В.В. Линькова. – Москва: МПГУ, 2019. – с. 39-43. EDN CFPTEL. – Текст: непосредственный.

УДК 376.3:81'23

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

Мирошниченко А.А.
Научный руководитель: Суворова-Григорович А. А., канд. мед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
г. Луганск, ЛНР, РФ

Аннотация. В статье описаны результаты констатирующего эксперимента с применением диагностических методик, направленных на изучение лексико-грамматического строя речи. Полученные результаты выявили низкий уровень сформированности логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня и доказали необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы с данной категорией младших школьников.
Ключевые слова: логико-грамматические конструкции языка, общее недоразвитие речи, младшие школьники, констатирующий эксперимент, коррекция.

Формирование логико-грамматических конструкций языка в речи ребёнка является одним из ключевых показателей не только языковой компетенции, но и общего интеллектуального развития. В структуре речевого онтогенеза грамматический строй языка выполняет системообразующую функцию, поскольку именно через овладение синтаксическими, морфологическими и логико-семантическими связями ребёнок осваивает закономерности языка как средства мышления. В условиях общего недоразвития речи (ОНР) данные процессы протекают с выраженными затруднениями, что требует целенаправленного методического подхода к их изучению и коррекции [4].

Дети с ОНР III уровня составляют особую категорию школьников, у которых нарушены все компоненты языковой системы при сохранности слуха и относительно сохранном интеллекте. Их речь отличается ограниченным словарным запасом, недостаточной грамматической

оформленностью, фрагментарностью и низким уровнем связности высказываний. Несформированность процессов понимания и использования сложных логико-грамматических конструкций у детей с ОНР приводит к трудностям понимания условий задач, создает барьер при овладении чтением, письмом [2]. В свою очередь эти затруднения приводят к стойкой неуспеваемости по основным предметам: русскому языку, математике, чтению. Наличие указанных трудностей подтверждается данными, полученными в ходе экспериментальных исследований. Так, в по результатам исследования Т.В. Хомяковой, для превалирующей части младших школьников с общим недоразвитием речи характерно наличие значительных трудностей в декодировании логико-грамматических конструкций, отмечается слабость и незрелость в реализации когнитивных операций при работе с вербальным материалом, десемантизированносгь речевых сообщений, ошибки в определении смысловых связей между отдельными частями фразы и расшифровке парадигматически организованных логико-грамматических конструкций языка [3].

Вопросы логико-грамматических конструкций у детей с речевыми нарушениями занимают значительное место в трудах отечественных и зарубежных исследователей. В научных концепциях Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Р.Е. Левиной подчёркивается тесная взаимосвязь речевого и мыслительного развития ребёнка, их опосредованная природа и необходимость системной педагогической поддержки. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, усвоение грамматических структур опирается на развитие произвольных форм психической деятельности, что особенно значимо при работе с детьми, чьё речевое развитие протекает с отставанием [1].

В рамках научно-исследовательской работы было проведено исследование, направленное на определение уровня сформированности логико-грамматических конструкций языка у детей данной категории, что позволило выявить характер и степень выраженности нарушений в различных аспектах речевой деятельности. Констатирующий эксперимент проводился на базе Республиканского центра социальной реабилитации детей-инвалидов «Возрождение». В исследовании приняли участие 20 детей младшего школьного возраста с диагностированным ОНР III уровня и 20 детей без нарушений речевого развития.

С целью комплексного изучения состояния логико-грамматических конструкций у детей с ОНР III уровня были применены следующие диагностические методики: «Исследование синонимического словаря» (Е.В. Доценко); «Исследование антонимического словаря» (Н.В. Серебряковой); «Обследование узнавания и различения звуков, близких по звуковому составу»; «Обследование узнавания и различения слов, близких по звуковому составу»; (Т.Б. Филичева); «Исследование

уровня развития связной речи на основе составления рассказа по серии сюжетных картинок» (Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина).

Количественные данные эксперимента позволили выявить общую тенденцию: у подавляющего большинства детей с ОНР III уровня отмечается низкий уровень сформированности логико-грамматических конструкций. Наблюдается значительное отставание в развитии лексико-грамматических категорий, трудности в формировании обобщающих понятий и установлении семантических связей между словами.

Качественный анализ результатов показал, что у обследуемых детей присутствует неустойчивость в использовании грамматических форм, недостаточная осознанность речевого действия, слабая способность к анализу языковых явлений. При выполнении заданий дети часто заменяли слова по принципу случайных ассоциаций, не всегда осознавая смысловые отношения между ними. Это указывает на необходимость целенаправленного формирования у них навыков логико-грамматического осмысления языкового материала. Нарушения логико-грамматических конструкций проявлялись в искажении структуры предложения, нарушении согласования слов, ошибках в употреблении предлогов и падежных форм. Большинство детей не владели средствами выражения временных и причинных отношений, что существенно ограничивало их возможности в построении связных высказываний.

Таким образом, результаты эксперимента подтвердили, что младшие школьники с ОНР III уровня испытывают трудности как в употреблении, но и в понимании грамматических конструкций, что связано с недоразвитием операций языкового анализа и синтеза, а также с ограниченностью речевого опыта.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 432 с. – ISBN 978-5-496-02453-2.
2. Кубкина, Е. В. Особенности понимания и продуцирования логико-грамматических конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи / Е. В. Кубкина // Специальное и инклюзивное образование в цифровую эпоху : Сборник научно-методических трудов с международным участием. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2021. – С. 50–54.
3. Хомякова, Т. В. Результаты экспериментального изучения процесса понимания логико-грамматических конструкций языка младшими школьниками с недоразвитием речи / Т. В. Хомякова // Логопедия: современный облик и контуры будущего : Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2021. – С. 252– 256.
4. Чукарина, И. Н. Изучение речи у детей с ОНР в работах различных педагогов / И. Н. Чукарина, Т. А. Мурко // Педагогическая диагностика: история, теория, современность : Материалы Всероссийской научной конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО "Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)", Таганрог, 30 октября 2020 года /

Ответственный редактор О. А. Кочергина. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет "РИНХ", 2020. – С. 204–208.

УДК 376.3-056.262-053.5

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Морозова О.А.
Научный руководитель: Лабезная Л.П., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР, РФ

Аннотация. В докладе представлена информация об особенностях эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с нарушением интеллектуального развития. Рассмотрены точки зрения отечественных ученых на проблему нарушений эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с умственной отсталостью. Сделаны выводы о необходимости специально организованного, коррекционно-направленного обучения и воспитания дошкольников с нарушением интеллекта.
Ключевые слова: нарушение интеллектуального развития, эмоционально-волевая сфера, старшие дошкольники, коррекционно-направленное обучение и воспитание.

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования эмоционально-волевой сферы, которая составляет фундамент для успешной социализации, обучения в школе и личностного развития в целом. У детей с нарушением интеллектуального развития (умственной отсталостью) этот процесс протекает со значительными особенностями и отклонениями, что без своевременной коррекционной поддержки приводит к серьезным трудностям в установлении контактов со сверстниками и взрослыми, в усвоении социальных норм и овладении учебной деятельностью. Во-вторых, в контексте современной парадигмы инклюзивного и специального образования возрастает потребность в эффективных методиках, направленных не только на когнитивное, но и на целостное личностное развитие данной категории детей. Разработка и внедрение научно обоснованных методов развития эмоционально-волевой сферы становится ключевой задачей дефектологии и специальной психологии, обеспечивающей повышение качества жизни и адаптационных возможностей детей с интеллектуальными нарушениями.

Статистика свидетельствует об устойчивой тенденции к увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с интеллектуальными нарушениями. По данным Министерства просвещения

Российской Федерации, на конец 2022 – начало 2023 учебного года, в системе специального образования обучалось свыше 1,1 миллиона детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Из них значительную долю составляют дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые воспитываются как в специализированных детских садах компенсирующего вида, так и в инклюзивных группах. Такая распространенность проблемы подчеркивает социальную значимость поиска эффективных путей психолого-педагогического сопровождения этой категории дошкольников.

Теоретической основой исследования выступили фундаментальные труды отечественных и зарубежных ученых. Вопросы структуры дефекта и особенностей развития высших психических функций при умственной отсталости глубоко изучены в работах Л.С. Выготского, который заложил основы понимания единства аффекта и интеллекта [1].

Проблемы специфики эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью нашли отражение в исследованиях: Д.Н. Исаева, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейна.

Волевые процессы и их нарушения у данной категории детей подробно рассматривались Ж.И. Шиф, Б.И. Пинским и мн. др.

Методические аспекты развития и коррекции, в частности, использование игровой деятельности, изобразительного творчества и элементов сказкотерапии, разрабатывались: О.П. Гаврилушкиной, А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой, Н.Д. Соколовой и др. Несмотря на значительный объем накопленных знаний, потребность в систематизации и адаптации существующих методик применительно к современным условиям дошкольного образования остается высокой, что и определяет цель и задачи нашего исследования.

К старшему дошкольному возрасту, по наблюдениям Е.А. Стребелевой и А.А. Катаевой, происходит определенная динамика в развитии эмоциональной сферы. Дети постепенно овладевают речевыми средствами и начинают более дифференцированно воспринимать эмоционально окрашенные литературные тексты, проявляя способность выражать свое отношение к персонажам через сочетание вербальных и невербальных средств коммуникации [3].

Однако, несмотря на определенный прогресс, их эмоциональные реакции часто остаются недостаточно адекватными и ситуативно обусловленными, что проявляется в трудностях понимания сложных эмоциональных состояний и причинно-следственных связей между событиями и переживаниями, а также в ограниченности эмоционального отклика на произведения искусства и социально значимые события.

Как справедливо отмечают Л.Б. Баряева и О.П. Гаврилушкина, одни дети демонстрируют поверхностность эмоциональных реакций и быструю

смену настроений, другие склонны к инертности и длительной застреваемости на определенных переживаниях [2].

Волевая сфера, по исследованиям Б.П. Пузанова, характеризуется выраженной недостаточностью инициативы, серьезными трудностями в процессе целеполагания и планирования последовательности действий [4]. Дошкольники с нарушением интеллекта испытывают значительные сложности в осуществлении произвольной регуляции поведения, не могут адекватно контролировать свои желания и действия, часто демонстрируют импульсивность и полевое поведение.

Важнейшим условием развития эмоционально-волевой сферы является специально организованное коррекционно-развивающее обучение и воспитание. При грамотной организации педагогического процесса, включающего целенаправленное формирование эмоционального опыта и развитие навыков волевой регуляции, создаются необходимые предпосылки для полноценного развития личности ребенка с нарушением интеллектуального развития. Необходимо создание специальных условий, предусматривающих постепенное усложнение требований, использование наглядности и практической деятельности, обеспечение эмоционально комфортной атмосферы, что в совокупности способствует формированию адекватных эмоциональных реакций и произвольной регуляции поведения.

Таким образом, проведенный анализ позволяет констатировать, что эмоционально-волевая сфера старших дошкольников с нарушением интеллекта характеризуется глубоким своеобразием, обусловленным органической природой дефекта. Эмоциональные проявления отличаются недостаточной дифференцированностью, неадекватностью, неустойчивостью и трудностями формирования высших чувств. Волевая сфера находится на начальных этапах развития и проявляется в безынициативности, импульсивности, слабости внутренних побуждений и неспособности к произвольной регуляции поведения. Ведущая роль в коррекции имеющихся нарушений принадлежит социальным факторам, а именно – специально организованному, коррекционно-направленному обучению и воспитанию, которые способны активизировать потенциальные возможности ребенка, целенаправленно формировать волевую активность и обогащать его эмоциональный опыт, что является основой для развития личности в целом.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : ЮРАЙТ, 2021. – 333 с.
2. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 316 с.
3. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студентов вузов // А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

4. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Под ред. Б. П. Пузанова. – Москва : Академия, 2011. – 480 с.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Муктубаева А.Е.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-экспериментального изучения особенностей внимания детей с нарушением интеллекта. По результатам эмпирического исследования составлена коррекционно-развивающая программа, по результатам повторной диагностики сделан вывод об ее эффективности.
Ключевые слова: внимание, произвольное внимание, дети младшего школьного возраста, нарушение интеллекта (умственная отсталость).

Современная психологическая наука рассматривает внимание не как отдельный процесс, а как феномен психики, инициирующий другие психические процессы, такие как восприятие, память, мышление, воображение, эмоции и чувства. Внимание также включено в волевые проявления и практические действия, включая двигательные акты и поведенческие реакции. Это способствует ясности и отчетливости восприятия действительности, что является ключевым условием эффективности любой деятельности [2]. В детском возрасте уровень развития внимание во многом определяет не только качество общепсихического развития, эффективность любого образовательного подхода, от традиционного до инновационного, напрямую зависит от того, насколько хорошо развито внимание у обучающегося.

Развитие произвольного внимания является приоритетной задачей, поскольку оно дает детям возможность детально исследовать предметы и углубляться в освоение новой информации. Эта способность особенно ценна для учеников начальных классов [3].

Для развития произвольного внимания требуется сознательное волевое усилие, позволяющее удерживать фокус на задачах, которые могут не вызывать энтузиазма, но являются обязательными. Этот вид внимания формируется в процессе трудовой деятельности, где способность к концентрации напрямую влияет на продуктивность. В образовательной среде произвольное внимание развивается через обучение, воспитательные

меры и формирование навыков саморегуляции. В процессе учебы крайне важно четко определять цели, проявлять организованность и сохранять фокус внимания на протяжении всей работы [3].

Развитие произвольного внимания у детей связано с усвоением средств управления вниманием. В младшем школьном возрасте в качестве такого средства выступает речь ребёнка. Развитие произвольного внимания напрямую обусловлено усилением влияния речи на поведение ребёнка.

Благодаря осознанному вниманию ребенок может целенаправленно усваивать и обрабатывать информацию, не отвлекаясь, что обеспечивает устойчивое внимание при решении любых задач. Дети, овладевшие этим умением, легко сосредотачиваются на инструкциях взрослых и могут глубоко усваивать новую информацию [2].

У обучающихся с нарушением интеллекта дефициты произвольного внимания проявляются сильнее и сохраняются дольше, чем у их нормативно развивающихся сверстников. Причина снижения качества произвольности в недостаточной силе воли: детям трудно поддерживать внимание к ключевым деталям, они быстро теряют интерес и легко отвлекаются [4]. Эти особенности внимания обусловлены тотальным органическим поражением головного мозга, составляющего основу структуры дефекта [5].

Экспериментальное исследование с целью изучения особенностей произвольного внимания младших школьников с нарушением интеллекта проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ (нарушение интеллекта) №60 г. Челябинска», в котором принимали участие 10 учащихся 2-го класса, осваивающих I вариант ФАОП УО. Диагностический инструментарий включал в себя проведение нескольких методик с целью изучения уровня развития основных свойств внимания [1]: «Рисование треугольников» (М.П. Кононова), «Методика Пьерона-Рузера», «Методика по определению объема произвольного внимания» (Г.А. Урунтаева), «Методика определения устойчивости, распределения и переключения внимания» (Г.А. Урунтаева) и др., которые были при необходимости адаптированы к возможностям обучающихся коррекционной школы.

Младшие школьники с нарушением интеллекта демонстрируют нестабильность внимания: эпизодическое погружение в задачу сменяется потерей интереса, возрастает двигательная активность, препятствующая удержанию сосредоточенности. Кроме того, выявлен чрезвычайно малый объем внимания, значительные трудности его распределения и переключения. По результатам экспериментального исследования была составлена и реализована коррекционно-развивающая программа, основным структурным компонентом которой стали занятия дефектолога; на каждом дети выполняли задания, направленные на развитие отдельных свойств внимания, как основы социализации школьника с нарушением интеллекта на всех последующих этапах обучения и проживания [6].

После полной реализации ее содержания было организовано контрольное диагностическое обследование, результаты которого свидетельствуют о тенденции к положительной динамике в развитии свойств внимания участников эксперимента:

- у 60 % младших школьников (6 детей) были выявлены сглаживание проявлений нарушения переключаемости внимания;
- у 20 % младших школьников (2 ребенка) улучшились показатели произвольности внимания; показатели переключаемости также стали лучше, перейдя на средний уровень;
- у 20 % младших школьников (2 ребенка) были выявлены критично низкие показатели переключаемости и распределения произвольного внимания, которые после коррекционного воздействия улучшились.

Анализ итогов эмпирического исследования показал тенденцию к положительной динамике в развитии произвольного внимания у детей с нарушением интеллекта: отмечено улучшение общего уровня внимания, отдельных его свойств и скорости выполнения диагностических заданий.

Положительные изменения в произвольном внимании младших школьников с нарушением интеллекта указывают на эффективность реализованных коррекционных занятий, подобранных упражнений и заданий. Для стабилизации достигнутых результатов к организации коррекционного воздействия можно и нужно привлекать семью [7]. Взаимодействие с семьей обучающихся – традиционная форма повышения эффективности коррекционно-образовательного процесса.

Список литературы

1. Бугера, Ю.Ю. Особенности развития внимания умственно отсталых детей и её влияние на процесс социализации / Ю.Ю. Бугера // Научные публикации, 2010. – № 7. – С. 34-42.
2. Дормашев, Ю.Б. Психология внимания: учебник / Ю.Б. Дормашев, В. Я. Романов. – М. : Флинта, 2002. – 376 с.
3. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 1998. – 160 с.
4. Дульнев, Г.М. Вопросы коррекции развития умственно отсталых детей в процессе обучения / Г.М. Дульнев // Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе, 1971. – № 2. – С. 3-10.
5. Лапшина, Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки, 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
6. Лапшина, Л.М. Работа вспомогательной школы по социализации детей с интеллектуальным недоразвитием / Л.М. Лапшина, Е.А. Киселева. // Актуальные проблемы специального (коррекционного) образования : Материалы научно-практической конференции, Челябинск, 28 января 2003 года. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2003. – С. 214-221. – EDN UINHUV.

7. Малышева, С.Б. Взаимодействие семьи и школы в воспитании обучающихся с нарушением интеллекта как приоритетное направление работы современной коррекционной образовательной организации / С.Б. Малышева, Л.М. Лапшина // 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. 36-40. – EDN DYDELW.

УДК 376

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ РАССКАЗ ПО СЮЖЕТНОЙ КАРТИНКЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Носкова А.Р.
Научный руководитель: Городилова С.А., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В статье рассматривается значение обучения составления рассказов по сюжетной картинке в коррекционной работе со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи. Определены ключевые трудности детей данной категории, задачи логопедической работы и предложена система поэтапного формирования данного умения.
Ключевые слова: связная речь, рассказ, сюжетные картинки, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники.

Согласно ФГОС дошкольного образования, приоритетной задачей является развитие ребенка, обеспечивающее повышение эффективности обучения и воспитания. В этой связи ключевым аспектом коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (далее ОНР), становится формирование у них связной речи, что является необходимым условием как для преодоления системного речевого нарушения, так и для успешной подготовки к школьному обучению [3].

Как отмечали ведущие ученые (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев и др.), связная речь является высшей формой мыслительной деятельности и служит интегральным показателем как речевого, так и общего умственного развития [5]. Данная точка зрения согласуется и с мнением таких исследователей, как В.П. Глухов [1], Т.Б. Филичева [3], которые утверждают, что для успешного обучения ребенку необходим достаточный уровень развития связной речи (как диалога, так и монолога), поскольку именно это позволяет ему грамотно работать с учебным материалом, давать развернутые ответы и четко излагать свои собственные суждения.

Как отмечают Л.В. Ворошнина, Г.Я. Кудрина и О.С. Ушакова, у детей с общим недоразвитием речи формирование связного высказывания сопряжено со значительными сложностями, заключающимися в специфике их речевого и интеллектуального развития [4].

Исследователи (Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева) выявляют у детей с общим недоразвитием речи комплекс трудностей связного высказывания [4; 7]:

– недостаточную сформированность всех языковых структур;
– несовершенство самостоятельной связной речи;
– неумение последовательно излагать мысли.

Проблема поиска действенных способов обучения связной речи остается актуальной, так как даже с использованием существующих методик не все дети старшего дошкольного возраста показывают высокие результаты [6]. В этой связи особую эффективность демонстрирует такой прием, как составление рассказов по сюжетным картинкам.

При составлении рассказа по сюжетным картинкам важными критериями сформированности данного умения являются [1; 4]:

– полнота соответствия изображенной на картинке ситуации, присутствие основных смысловых звеньев в правильной временной, причинно-следственной последовательности;
– логическая последовательность изложения представленных событий, наличие связей между фрагментами;
– грамматически правильно построенные фразы с использованием разнообразных способов связи между предложениями; высказывание плавное в умеренном темпе, в речи применяются разнообразные лексические средства.

Эффективному развитию повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет способствовать комплексный подход, направленный на решение на одном занятии разных, но взаимосвязанных задач, охватывающих все стороны связной речи: фонетическую, лексическую, грамматическую, смысловую [3]. Следовательно, коррекционная работа по развитию умения составления рассказов по сюжетной картинке направлена на [4]:

– формирование умения анализировать изображение (выделять героев, понимать их эмоции и взаимоотношения);
– развитие способности устанавливать логические связи между событиями;
– активизацию и обогащение словарного запаса, особенно глаголов и прилагательных;
– формирование грамматического строя речи и правильное построение сложных предложений;
– обучение построению развернутого высказывания по плану.

Этапами обучения составлению рассказа по сюжетной картинке относятся: подготовительный, основной и заключительный [1].

Цель подготовительного этапа: подготовить ребенка к восприятию сюжета. Данный этап включает:

– беседу по теме картины для актуализации словаря.

– рассматривание картины, ответы на вопросы логопеда («Кто изображен? Что делают? Какое у них настроение?»).

– придумывание названия картине

– составление образных слов и предложений.

Цель основного этапа: обучение совместному составлению рассказа.

На данном этапе используются следующие приемы :

– логопед начинает фразу, а ребенок ее заканчивает;

– составление рассказа по «цепочке»: каждый ребенок говорит одно предложение, продолжая мысль предыдущего;

– составление рассказа по предложенному логопедом плану-схеме или опорным вопросам;

– моделирование плана с использованием мнемосхем, геометрических фигур, «трехмерного» оживления картины.

Заключительный этап нацелен на обучение самостоятельному рассказыванию. Этап включает:

– составление ребенком рассказа целиком, следуя усвоенному плану или самостоятельно составленному плану;

– использование творческих заданий (например, «Придумай, что было до событий на картине» или «Что случится потом?»; составление рассказа от имени героя, составление рассказов-загадок);

– обучение самооценке составленного рассказа (например, «Чей рассказ самый интересный/точный?», «Кому было трудно составить рассказ?», «Кто научился сегодня составлять рассказ?»).

Следовательно, систематическая и поэтапная работа по обучению составления рассказов по сюжетной картинке является мощным инструментом в коррекции речевого недоразвития у старших дошкольников. Логопедическая работа не только способствует формированию навыков связной монологической речи, но и стимулирует развитие высших психических функций.

Список литературы

1. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2004. – 166с. – Текст : непосредственный.
2. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : Книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Просвещение, 1990. — 238с. – Текст: непосредственный.

3. Филичева, Т. Б. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников : учебно-методическое пособие / под общей редакцией Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной. – Москва : Альфа, 1993. – 267 с. – Текст: непосредственный.
4. Лалаева, Р. И. Формирование связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2011. – 174с. – Текст: непосредственный.
5. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1989. – 214 с. – Текст: непосредственный.
6. Сидорова, У. М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР: Упражнения, дидактические игры, логические задачи, игры-занятия / У. М. Сидорова. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 64 с. – Текст: непосредственный.
7. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. — Москва : Гном и Д, 2000. – 127с. – Текст: непосредственный.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Овсянникова А.А.
Научный руководитель: Башмакова С.Б., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности понимания и употребления предлогов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Анализируются характерные ошибки и их связь с недостаточной сформированностью пространственных представлений и грамматического строя речи. Представлены результаты теоретического анализа, подтверждающие необходимость целенаправленной коррекционной работы по данному направлению.
Ключевые слова: старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, предлоги.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, речевое развитие признается одним из ключевых направлений в развитии ребенка. Данный нормативный акт устанавливает, что выпускник дошкольного учреждения должен уверенно использовать все компоненты устной речи. Существенная роль в этом процессе отводится усвоению предлогов, которые являются важнейшим элементом грамматического строя речи [2].

С лингвистической точки зрения, предлог трактуется как служебная часть речи, обеспечивающая синтаксическую связь имен существительных и местоимений с другими словами в предложении. Как отмечает Д.Э. Розенталь, предлоги служат для уточнения, расширения и усиления

смысловой нагрузки слов. Их неотъемлемой характеристикой является обязательная связь с падежной формой слова [4].

Исследование в области психолингвистики показало, что предлоги классифицируются по структуре на простые (однословные, например, «в», «на», «от») и составные (включающие несколько слов: «из-за», «в связи с»). По происхождению их делят на первообразные и производные. Кроме того, предлоги могут быть однозначными или многозначными, что расширяет их функциональные возможности. Значение этих служебных слов чрезвычайно велико, поскольку они передают многообразие отношений между объектами: пространственных, временных, причинных, целевых и других.

Предлог как грамматическое средство языка требует от ребенка высокого уровня абстрактного мышления. Для его правильного употребления необходимо понимание пространственных отношений между объектами, умение соотнести эти отношения с определенным предлогом, а также степень овладения правилами грамматического согласования падежных окончаний существительных с предлогом.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования определяет последовательные этапы усвоения предлогов. Начиная с 3-4 лет, дети активно вводят в речь существительные с простейшими предлогами («в», «на»). В возрасте 4-5 лет понимание и использование распространяется на единицы с более сложным пространственным значением («около», «между»). Как правило, к 5-6 годам происходит окончательное смысловое и грамматическое освоение большинства предлогов [3].

Дети с нормальным речевым развитием осваивают эту категорию значительно быстрее и успешнее, чем их сверстники с нарушениями речи. Наиболее выраженные трудности наблюдаются при общем недоразвитии речи. Согласно психолого-педагогической классификации Р.Е. Левиной, общее недоразвитие речи представляет собой различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [1].

Проблема нарушений грамматического строя, в том числе предложно-падежных конструкций, при общем недоразвитии речи подробно изучалась такими исследователями, как Р.Е. Левина, О.Е. Грибова, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева и многими другими.

Н.П. Рудакова считает, что причиной нарушений понимания предложно-падежных конструкций у ребенка является несформированность пространственных и оптико-пространственных представлений. В таком случае ребенок ориентируется не на предлог, а на ситуативную или предметную вероятность высказывания. Наблюдаются трудности в дифференциации предлогов-антонимов, а также в понимании сложных предлогов, выражающих отвлеченные пространственные отношения.

Проведенные исследования выявили характерные ошибки детей общим недоразвитием речи: опускание предлогов, их замена, смешение, а также неправильное употребление падежных окончаний. Н.В. Серебрякова и Г.Р. Шашкина отмечают, что такие дошкольники с трудом различают значения близких по смыслу предлогов, не всегда верно сочетают их с падежами и не могут адекватно определить пространственные связи между предметами. По данным Т.Н. Семеновой, у детей с общим недоразвитием речи нарушена целая система лексико-грамматических средств, описывающих пространство: они не могут точно определить расположение объекта и подобрать адекватные предлоги.

Как показывают работы Е.В. Жулиной и И.В. Алаевой, наибольшую сложность для детей с общим недоразвитием речи представляют составные предлоги. Однако даже простые предлоги в их спонтанной речи часто используются ошибочно, что приводит к грубым аграмматизмам из-за несоответствия между предлогом и падежной формой слова [5].

Причины данных нарушений носят комплексный характер. С одной стороны, они связаны с недоразвитием грамматического строя речи и бедностью словарного запаса. С другой стороны, в их основе лежат более глубокие проблемы: несформированность пространственных представлений, трудности анализа наглядной ситуации, снижение способности к языковым обобщениям.

Таким образом, анализ литературных источников по проблеме исследования показал, что предлоги занимают центральное место в формировании грамматического строя речи. Их освоение происходит от передачи конкретных пространственных связей к выражению более абстрактных отношений. У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются ошибки как в понимании, так и в употреблении предлогов. Это ведет к несформированности грамматических связей в предложении и общей аграмматичности высказываний. Данная проблема обуславливает необходимость целенаправленной коррекционной работы по данному направлению.

Список литературы

1. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказ. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: [Электронный ресурс] : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155.// Официальный сайт ФГОС Дошкольное образование. – Режим доступа: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/. – Дата обращения : 14.10.2025. – Загл. с экрана.
3. Министерство просвещения Российской Федерации. Приказ. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: [Электронный ресурс] : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. №

1028.// Официальный сайт ГАРАНТ.РУ. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/. – Дата обращения : 14.10.2025. – Загл. с экрана.
4. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык: учебное пособие / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – 11-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2010. – 448 с.
5. Шлапова, Д. С. Логопедическая работа над предлогами с дошкольниками старшего возраста с общим недоразвитием речи / Д. С. Шлапова // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. – 2022. – № 37. – С. 232-241. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48903982 (дата обращения: 14.10.2025).

УДК 376.37

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Одинцова Ю.В.
Научный руководитель: Бондарь Г.И., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности применения современных технологий, включая интерактивные игры и мультимедиа, для расширения словарного запаса детей с общим недоразвитием речи. Подчеркивается важность интеграции технологий в комплексную коррекционную программу и их адаптации к индивидуальным потребностям ребенка.
Ключевые слова*:* общее недоразвитие речи, технологии, словарный запас, логопедия, коррекция.

Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) является серьезной проблемой, влияющей на когнитивное, социальное и эмоциональное развитие детей. Дети с ОНР испытывают трудности в использовании языковых средств, что затрудняет их коммуникацию и ограничивает обучение. Расширение словарного запаса – ключевое направление коррекционной работы, обеспечивающее эффективное общение и успешную адаптацию в обществе. Современные технологии предлагают новые инструменты для повышения эффективности этого процесса, включая интерактивные игры и специализированные приложения. Их внедрение в логопедическую практику актуально, так как правильный выбор инструментов влияет на успешность коррекции речевого развития и социализацию детей с ОНР.

Целью данной статьи является исследование и анализ возможностей применения современных технологий для эффективного расширения словарного запаса детей с ОНР.

Современные технологии предлагают широкий спектр возможностей для обогащения словарного запаса детей с ОНР, значительно расширяя традиционные методы коррекционной работы. Одним из наиболее перспективных направлений является использование интерактивных игр и приложений, разработанных специально для детей с речевыми нарушениями. Такие игры обычно включают в себя яркие визуальные элементы, звуковое сопровождение и интуитивно понятный интерфейс, что делает процесс обучения более привлекательным и мотивирующим.

Л.В. Новика отмечает, что в отличие от традиционных методов, интерактивные игры позволяют ребенку активно участвовать в процессе обучения, получать мгновенную обратную связь и закреплять полученные знания в игровой форме. Например, существует множество приложений, в которых ребенок должен сопоставить картинку с соответствующим словом, произнести его вслух или выбрать правильный вариант ответа из нескольких предложенных. Успешное выполнение задания сопровождается поощрительной анимацией или звуковым сигналом, что стимулирует ребенка к дальнейшему обучению [2].

При выборе интерактивных игр и приложений необходимо учитывать возрастные особенности и уровень развития ребенка, а также убедиться в том, что они разработаны с участием логопедов и дефектологов. М.П. Белова пишет, что еще одним эффективным инструментом являются мультимедийные презентации и видеоматериалы. Использование визуальных образов, анимации, звукового сопровождения и текстовых подсказок позволяет создать более наглядное и запоминающееся представление о словах и понятиях. Например, при изучении темы «Животные» можно использовать видеоролики, демонстрирующие животных в их естественной среде обитания, сопровождаемые дикторским текстом и субтитрами [1].

Следует адаптировать видеоматериалы к возможностям детей с ОНР, используя простой и понятный язык, четкие и крупные изображения и избегая перегрузки информацией. После просмотра видео можно предложить ребенку выполнить упражнения на закрепление изученного материала, например, ответить на вопросы по содержанию видео, назвать увиденных животных или описать их внешний вид.

Наряду со специализированными инструментами, можно адаптировать и общие образовательные ресурсы для использования с детьми, имеющими ОНР. Интерактивные доски, например, можно применять для групповых занятий, где дети участвуют в играх, рисуют, пишут слова и строят предложения. Планшеты и смартфоны также полезны для индивидуальной работы, предлагая детям задания на сопоставление изображений и слов, произнесение слов и построение простых предложений. Использование этих устройств можно сочетать с

традиционными методами, создавая разнообразный и стимулирующий учебный опыт [2].

О.В. Крикленко считает, что применение современных технологий должно быть частью комплексной коррекционной программы, включающей традиционные методы логопедической работы, такие как артикуляционная гимнастика, развитие фонематического слуха и грамматического строя речи. Технологии должны улучшать и усиливать эффективность традиционных методов, а не заменять их полностью. Индивидуальные особенности каждого ребенка, возраст, уровень развития и мотивация также имеют значение. Следует формировать позитивную и поддерживающую обстановку, в которой дети чувствуют себя уверенно и не боятся совершать ошибки [3]. В итоге, при условии гармоничного сочетания технологий и традиционных подходов можно достичь наилучших результатов в коррекции речевых нарушений.

Использование современных технологий должно быть персонализированным и адаптировано к индивидуальным потребностям каждого ребенка, а это гарантирует эффективную коррекционную работу. Нельзя забывать и о роли родителей в расширении словарного запаса ребенка. Родители могут использовать современные технологии для занятий и игр с ребенком дома, укрепляя полученные знания и создавая стимулирующую языковую среду [2]. Необходимо проинформировать родителей о правильных способах использования технологических инструментов и об адаптации их к потребностям ребенка. Взаимодействие между учителем-логопедом, педагогом и родителями является ключом к успешной коррекции ОНР. Создание единой системы поддержки, включающей в себя образовательные учреждения и семьи, способствует более эффективному развитию речевых навыков у детей с ОНР.

Таким образом, применение современных технологий открывает возможности для расширения словарного запаса детей с ОНР. Интерактивные игры и мультимедиа делают обучение более увлекательным и эффективным. Однако для достижения максимального эффекта необходимо обдуманное использование технологий, их интеграция в систему коррекции и адаптация к потребностям каждого ребенка. Хотя технологии не являются универсальным решением, они могут значительно помочь в логопедической работе. Необходимы дальнейшие исследования для разработки новых инструментов и методов, а также обучения специалистов и родителей. Будущие исследования должны изучать влияние технологий на различные аспекты развития словарного запаса и их воздействие на мотивацию и эмоциональное состояние детей, что позволит создать более эффективные программы коррекции ОНР.

Список литературы

1. Белова, М. П. Создание игровой мотивации на логопедических занятиях : игровые упражнения и приемы, способствующие поддержанию интереса к занятию / М. П. Белова // Дошкольная педагогика. – 2020. – № 5. – С. 44-48. – ISSN 1726-0973. ББК 74.57.
2. Новикова, Л. В. Использование методов интерактивной технологии в работе учителя-логопеда с детьми с нарушениями речи / Л. В. Новикова // Дошкольная педагогика. – 2020. – № 5. – С. 38-39. – ISSN: 1726-0973.
3. Крикленко, О. В. Речевые праздники как форма взаимодействия специалистов ДОО с родителями / О. В. Крикленко // Дошкольная педагогика. – 2020. – № 6. – С. 58-59. – ISSN: 1726-0973.

УДК 376.42

ТЕХНОЛОГИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Осмаченко М.В.
Научный руководитель: Сафонова В.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В тезисах рассматриваются теоретические и практические аспекты логопедического обследования письменной речи у младших школьников с нарушением интеллекта. Предложена технология обследования, которая оценивает не только письменную речь, но и состояние базовых предпосылок, влияющих на ее формирование. Обоснована актуальность разработки специальной технологии.
Ключевые слова*:* нарушение интеллекта, письменная речь, дисграфия, логопедическое обследование.

Овладение письменной речью представляет собой установление связей между слышимым и произносимым словом, видимым и записываемым словом, и нуждается в согласованной работе анализаторов: зрительного, двигательного, речедвигательного и слухового [4].

Формирование навыка письма является одной из наиболее сложных задач в процессе обучения младших школьников с нарушением интеллекта. Стойкие трудности в овладении письменной речью обусловлены самим характером нарушения, включающим недостаточность высших психических функций: мышления, памяти, внимания, восприятия, а также системное недоразвитие речи. Дефекты произношения, грамматического строя, лексики, неумение связно излагать мысли затрудняют процесс обучения грамоте ребенка с нарушением интеллекта [1].

Следовательно, эффективная технология обследования детей с нарушением интеллекта должна быть направлена не столько на фиксацию ошибок, сколько на выявление «слабых звеньев» в структуре психической деятельности ребенка, определяющих эти ошибки. Существующие

протоколы, разработанные для детей с сохранным интеллектом, требуют значительной адаптации и дополнения для адекватной диагностики при данном виде нарушения.

В начале обследования необходимо собрать основные сведения о раннем общем и речевом развитии ребенка. Данная часть обследования направлена на выяснение возможных причин трудностей письма [2].

Технология носит комплексный характер и включает три основных блока, направленных на выявление предпосылок письма и его сформированности.

1. Обследование неречевых предпосылок письма:

– Пространственные представления: ориентировка в схеме собственного тела; понимание и использование предлогов; определение правой и левой стороны; расположение предметов и графических элементов в пространстве.

– Моторика и графические навыки: обследование общей, мелкой и артикуляционной моторики; срисовывание простых фигур; обведение по контуру; работа с прописями.

– Зрительное восприятие и зрительно-моторная координация: узнавание и называние букв в разном шрифте и расположении; конструирование букв из элементов; пробы на зрительный гнозис.

– Слуховое восприятие и фонематические процессы: различение неречевых звуков; выделение заданного звука из ряда других; определение наличия/отсутствия звука в слове (на материале доступных, часто употребляемых слов).

У детей с нарушением интеллекта отмечаются нарушения целостности, обобщенности, темпа, осмысленности, точности, полноты восприятия, затруднения в пространственной ориентировке, нарушения общей и мелкой моторики [3].

2. Обследование операционно-технического компонента письма:

– Способность к звукобуквенному анализу и синтезу: определение первого/последнего звука в слове; подбор картинки на заданный звук; составление слогов и слов из разрезной азбуки.

– Сформированность графического навыка: оценивается при списывании с печатного и рукописного текста, а также при письме под диктовку. Учитывается: разборчивость почерка, стабильность наклона и размера букв, соблюдение строки, связность элементов.

Данный этап включает в себя внимательное изучение школьных тетрадей детей, поскольку о многом может сказать уже сам характер и повторяемость или, наоборот, единичность допускаемых ребенком ошибок [2].

3. *Обследование языкового и смыслового компонентов письма:*

– Письмо под диктовку: используется материал, доступный ребенку (отдельные звуки, слоги, слова, простые предложения, короткие тексты).

– Списывание: с печатного и рукописного текста.

– Самостоятельное письмо: составление и запись предложения по сюжетной картинке или серии картинок.

Анализируются ошибки с их последующей классификацией:

– Ошибки на уровне звуко-буквенного состава: акустические, артикуляторно-акустические, пропуски, перестановки, добавления букв или слогов.

– Ошибки на уровне слова: слитное написание предлогов, раздельное написание приставок, аграмматизмы.

– Ошибки на уровне предложения и текста: нарушение границ предложения, грубые аграмматизмы.

Важным условием проведения обследования является создание доброжелательной атмосферы, использование игровых моментов, дозирование нагрузки, частое переключение видов деятельности для профилактики утомления.

Нарушения письма у школьников с интеллектуальной недостаточностью имеют сложную структуру дефекта, в основе которой лежит не столько локальное нарушение, сколько общая несформированность высших психических функций и речевой системы в целом. Предложенная комплексная технология логопедического обследования является эффективным инструментом для выявления структуры и механизмов нарушений письма у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Список литературы

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррек ционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 320 с. – ISBN 5-691-00215-5.
2. Парамонова Л. Г. Логопедия для всех. 4-е издание / Л.Г. Парамонова. - Санкт-Петербург: Питер, 2009. - 416 с. - Текст: электронный// ibooks.ru : электронно-библиотечная система - URL: https://ibooks.ru/bookshelf/28396/reading (дата обращения: 25.10.2025).
3. Шипова Л.В. Познавательные процессы у детей с умственной отсталостью: учебное пособие/Л.В. Шипова. – Саратов, 2018. - 60 с.
4. Ярощук Т.Г. Коррекция нарушений письменной речи у детей с умеренной умственной отсталостью: программа индивидуального логопедического сопровождения, Методическое пособие /Т.Г. Ярощук – Иркутск: ГАУ ИО ЦПММиСП, 2016.— 50с.

УДК 376.352

ОСОБЕННОСТИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Останина Е.Д.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлен авторский анализ проблемы изучения слухоречевой памяти младших школьников с нарушениями зрения. Выделены специфические условия эффективного развития слухоречевого запоминания, создания слухоречевой среды.
Ключевые слова: нарушения зрения, слухоречевая память, младший школьный возраст, познавательная деятельность.

Младший школьный возраст в педагогике и психологии считается фундаментальным этапом формирования личности, закладывающим основу для интеллектуального, социального и эмоционального развития на всех последующих этапах жизни человека [6]. Наличие стойких нарушений зрительной функции создает для ребенка препятствия, значительно затрудняя адекватное и полное восприятие окружающей действительности, а, значит, и формирование адекватного представления о ней [2].

Ограниченность визуального канала приема информации негативно сказывается на способности к свободной пространственной ориентировке, что в совокупности ведет к сужению получаемых сведений о мире, обеднению чувственного опыта и, как следствие, к снижению уровня самостоятельности и инициативности. В связи с этим становится очевидной необходимость в создании специально организованной, коррекционно-развивающей образовательной среды, целью которой является формирование у ребенка навыков целенаправленной и продуктивной деятельности [1].

Ключевым условием успешной адаптации к новым жизненным условиям выступает комплексная система компенсации и коррекции имеющегося зрительного дефекта, позволяющая нивелировать его негативное влияние.

В рамках такой системы развитие мнемических процессов, в частности памяти, рассматривается как один из центральных компонентов. Память служит основополагающим психическим процессом, без которого невозможно ни эффективное усвоение знаний, ни накопление личного опыта, ни формирование практических умений и навыков [2].

Особое место в структуре познавательной деятельности занимает слухоречевая память, функцией которой является сложная обработка

головным мозгом вербальной информации, поступающей через аудиальный канал, с последующим ее преобразованием, сохранением и актуализацией. Сформированность данного вида памяти позволяет индивиду не только механически воспроизводить услышанное, но и быстро схватывать смысловые связи, понимать внутреннюю логику рассуждений, событий или письменных текстов, воспринимаемых на слух. Однако для этого от ребенка требуется владение специальными умениями, такими как идентификация источника звука, избирательное выделение смыслообразующих акустических компонентов и их точное распознавание [2].

Для детей с нарушениями зрения слуховой анализатор приобретает роль компенсирующей системы, берущей на себя часть функций, обычно выполняемых зрением. Посредством слуха они активно исследуют пространство, воспринимая и анализируя такие характеристики звука, как его тембровая окраска, интенсивность (громкость), локализация в пространстве и длительность. Благодаря этому в сознании ребенка формируется и сохраняется значительный пласт информации об окружающем мире, причем качество этих слуховых ощущений у незрячих и слабовидящих детей может практически не уступать норме [3].

Вместе с тем, общее развитие познавательной сферы, включая такие базовые процессы, как ощущение, восприятие, внимание и мышление, а также специфика формирования волевых, эмоциональных и интеллектуальных характеристик, оказывают непосредственное влияние на становление речевой деятельности. Речь детей с глубокими нарушениями зрения нередко обладает рядом особенностей: это могут быть нарушения в лексическом строе, склонность к «формализму» – использованию слов без глубокого понимания их смысла, фрагментарность высказываний, а также наличие в пассивном словарном запасе лексических единиц, значение которых ребенком не осознается. Целенаправленное развитие слухоречевой памяти в этой связи способствует значительному улучшению процессов запоминания не только отдельных звуков, но и сложных смысловых последовательностей, причем наибольшую эффективность демонстрируют методики, основанные на игровых формах работы. Этот факт сегодня подкреплен и на нейрофизиологическом уровне [4].

Важным нюансом в организации коррекционного процесса является учет зависимости процессов запоминания от предшествующего опыта ребенка. Это означает, что обучающиеся могут воспринимать звуковую среду не как целостный поток, а выборочно, в результате чего отдельные, менее значимые для них акустические элементы могут плохо фиксироваться в памяти и воспроизводиться [5].

Кроме того, на уровень развития слухоречевой памяти оказывают влияние такие факторы, как возраст и половая принадлежность. Многочисленные исследования указывают на то, что девочки и мальчики младшего школьного возраста могут интуитивно использовать различные

стратегии и способы для запоминания и обработки вербальной информации. Учет этих гендерных и возрастных особенностей является необходимым условием для грамотного построения индивидуальной образовательной траектории и оптимизации педагогических методик [7].

Таким образом, реализация программ, направленных на развитие слухоречевой памяти у младших школьников с нарушениями зрения требует комплексного подхода, который должен интегрировать не только, собственно, мнемические тренировки, но и коррекцию сопутствующих нарушений в познавательной сфере, обязательный учет индивидуальных характеристик каждого ребенка, а также максимальное использование ресурсов образовательной среды. Только при соблюдении этих условий можно достичь качественного и гармоничного развития личности, устойчивого улучшения академических показателей и успешной интеграции ребенка в более широкий социальный контекст.

Список литературы

1. Борщевская, Е.В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия "особого ребёнка" / Е.В. Борщевская, Л.М. Лапшина // Психологическое благополучие современного человека : Материалы Международной заочной научно-практической конференции, Екатеринбург, 11 апреля 2018 года / Отв. ред. С.А. Водяха. Том 2. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. – С. 119-123. – EDN XUDBTV.
2. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М. : ЭКСМО. – Пресс, 2010. – 1008 с.
3. Денискина, В.З. Особенности воспитания детей с нарушением зрения: учеб.-метод. пособие / В.З. Денискина. – М. : Логосвос, 2016. – 326 с.
4. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 11–13 октября 2018 года / Под ред. Д.З. Шибковой, П.А. Байгужина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. – С. 282-283. – EDN YPBNQL.
5. Лысова, А.А. Методика развития пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения : Учебно-методическое пособие / А.А. Лысова. – Челябинск : ЗАО "библиотека А. Миллера", 2023. – 63 с. – ISBN 978-5-93162-677-2. – EDN RZMIFX.
6. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М. : Знание, – 1974. – 63 с.
7. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support / V. S. Tsilitsky, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina [et al.] // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : 3 rd International Scientific Conference “Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism” dedicated to the 80th Anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich, Grozny, 27–29 февраля 2020 года. – European Publisher: European Publisher, 2020. – P. 2554-2560. – DOI 10.15405/epsbs.2020.10.05.338. – EDN CXVNJY.

УДК 376.42

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ ГЕОГРАФИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ

Павлова К.А.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлен авторский анализ учебно-методического и программно-дидактического обеспечения уроков географии в коррекционной школе. Акцент сделан на воспитательный потенциал географии: охарактеризован вклад географического образование в формирование экономических и экологических компетенций, а также патриотических чувств у обучающихся с нарушением интеллекта.
Ключевые слова: обучающиеся с нарушением интеллекта, география, экономическое воспитание, экологическое воспитание, патриотическое воспитание.

Современное отечественное образование школьников с нарушением интеллекта – это система, направленная на формирование не только академических знаний по общеобразовательным предметам, это образование, формирующее те качества личности, которые оптимизируют процесс социализации человека с ограниченными возможностями здоровья на этапе самостоятельного проживания [1]. Содержательно и методически коррекционно-воспитательным потенциалом характеризуются все учебные предметы в коррекционной школе, однако урокам географии принадлежит особая роль [7].

География как учебный предмет способствует формированию целостного представления о мире, его разнообразии и взаимосвязях. В коррекционных школах уроки географии становятся важным инструментом формирования социальных компетенций, определенных как уровнем развития общества [6], так и спецификой структуры дефекта [4]. Учащиеся получают знания о своем родном крае, о традициях и культуре различных народов, что способствует их социальной адаптации и интеграции в общество – этот аспект прослеживается на всех годах обучения географии (с 6 по 9 класс) [7]. Определенный программой [7] и представленный в учебниках материал [5] вносит свой вклад в формирование личностных качеств, совокупность которых можно объединить в три основных направления: экономическое, экологическое, патриотическое. Каждое из них, имея свое содержание, важно для общего развития и формирования современной личности, объективно и адекватно отражающей процессы, происходящие в социуме, т.к. уроки географии создают контекст, в котором учащиеся могут изучать различные аспекты жизни общества [6].

Так, экономический аспект активно реализуется при знакомстве с географией своей страны (в определенной степени Россию, ее экономику дети изучают в каждом курсе географии, каждый год); это помогает детям понять их место в обществе, а также осознать значимость своего участия в коллективных делах, производстве. Это становится особенно актуальным для детей с нарушением интеллекта, когда они и в рамках профессионально-трудового обучения знакомятся с конкретными производственными учреждениями. Представления обучающихся об экономике, промышленности становятся более точными, а такие сложные для ребенка с интеллектуальной недостаточностью понятия, как «экономика», «народное хозяйство», «рынок труда и производства» наполняются более конкретным содержанием. Изучение основ экономической географии предоставляет учащимся понимание экономических процессов, проходящих в регионе, что, в свою очередь, способствует развитию критического мышления и предпринимательских навыков [6].

Уроки географии обязательно включают элементы экологического воспитания, что особенно актуально в современном мире. Знакомство с экологическими проблемами, изучение взаимоотношений человека и природы помогают формировать у детей осознанное отношение к окружающей среде [2].

Именно вопросы экологии могут быть эффективно решены в процессе активно используемой сегодня в коррекционном образовании проектной деятельности – она активно вовлекает детей в исследовательскую работу, наглядно демонстрирует последствия необдуманных поступков человека в природе, в окружающей среде, учит детей осознанному самостоятельному поведению. Создание проектов на темы, связанные с экологией, помогает учащимся применять полученные знания на практике, а также развивать навыки командной работы и сотрудничества [5].

Практическая направленность проектной деятельности позволяет обучающимся включиться в реальные дела, имеющие социальную значимость: экологические субботники, экологические тропы, экологические встречи – далеко неполный перечень мероприятий, доступных для детей с нарушением интеллекта и важных для их гражданского становления [2].

Изучение географии разных стран и народов способствует развитию толерантности и уважения к многообразию культур своей страны и в мире в целом. Это особенно важно для детей, которые могут сталкиваться с предвзятостью и ограничениями в общении и различных сферах социальной жизни. Уроки, посвященные культурному разнообразию, позволяют ученикам осознать, что каждый человек уникален и имеет право на свою индивидуальность. Кроме того, знание культуры другого этноса внутренне обогащает ребенка, позволяет увидеть как общие тенденции в развитии

национальных культур, так и увидеть специфику каждого народа в гуманистической эволюции человечества [6].

Все перечисленные выше направления воспитательной работы на уроках географии решаемы не только благодаря содержанию курса географии в коррекционной школе, но и благодаря тому, что позволяют включить в их рассмотрение игровые методы – более доступные школьникам с нарушением интеллекта из-за специфики структуры дефекта при снижении интеллекта [3].

Игровые методы обучения остаются одним из основных инструментом в процессе преподавания географии. Такие формы работы, как ролевые игры, имитационные занятия, индивидуальные и групповые проекты, позволяют детям лучше усваивать материал и включаться в учебный процесс. Использование игровых элементов делает уроки более увлекательными и доступными для детей с особыми потребностями [1].

Таким образом, воспитательная направленность уроков географии в коррекционной школе имеет большое значение для развития личной и социальной идентичности учащихся. Открывая мир географических знаний, учитель формируем у детей навыки, которые необходимы для успешной интеграции в общество. Важно, чтобы уроки географии были не просто передачей информации, а становились платформой для социализации и развития личностной сферы учащихся. Это помогает детям с ограниченными возможностями здоровья не только получать образование, но и стать полноценными участниками современного общества.

Список литературы

1. Воронкова, В.В. Олигофренопедагогика / В.В. Воронкова, И. В. Евтушенко. – М. : Владос, 2024. – 447 с. – ISBN 978-5-907660-74-8.
2. Использование средств обучения в преподавании географии / Под ред. Ю.Г. Барышевой. – М. : Просвещение, 1989. – С. 159.
3. Лапшина, Л.М. Визуальный анализ основных реографических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью / Л.М. Лапшина. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8. – С. 252-261. – EDN XGOQPU.
4. Лапшина, Л.М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л.М. Лапшина. // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
5. Лифанова, Т.М. География. Рабочая тетрадь 7 класс. (для обучающихся с интеллектуальными нарушениями) / Т.М. Лифанова. – М. : Просвещение, 2025. – 128 с. – ISBN 978-5-09-121143-6.
6. Пороцкая, Т.И. Обучение географии в вспомогательной школе / Т.И. Пороцкая. – М. : Просвещение, 1977. – 157 с.
7. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 5-9 кл. : Сб. 1. / Под ред. В. В. Воронковой.– М. : Владос, 2020.– 223 с. – ISBN 978-5-906992-05-5.

УДК 376.24

ОСОБЕННОСТИИ ВООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Перевозчикова К.С.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ литературы, посвященный особенностям развития воображения старших дошкольников с детским церебральным параличом (ДЦП). Выявлены характерные ограничения и своеобразие в развитии воображения у данной категории детей, предложены рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы.
Ключевые слова: детский церебральный паралич, старший дошкольный возраст, воображение, игра, коррекционно-развивающая работа.

Воображение – это сложный психический процесс создания новых образов на основе имеющегося опыта, который играет ключевую роль в познавательном, эмоциональном и социальном развитии ребенка [1]. В старшем дошкольном возрасте воображение становится основой для развития символического мышления, творческих способностей и формирования предпосылок к учебной деятельности. Однако у детей с детским церебральным параличом (ДЦП) развитие воображения может быть затруднено в силу особенностей их двигательного, сенсорного и когнитивного развития [6].

ДЦП – это группа двигательных нарушений, возникающих вследствие повреждения головного мозга в период раннего онтогенеза. Двигательные нарушения при ДЦП часто сопровождаются сенсорными, когнитивными и речевыми расстройствами, которые могут оказывать негативное влияние на развитие воображения. В связи с этим, коррекционно-развивающая работа, направленная на стимуляцию и развитие воображения у детей с ДЦП, является важной составляющей комплексной реабилитации [3].

Исследования показывают, что правильно организованная сюжетно-ролевая игра оказывает положительное влияние на развитие познавательных процессов, речи, социальных навыков и эмоциональной сферы у детей с ДЦП [2].

Современная наука описывает несколько психолого-педагогических механизмов положительного влияния сюжетно-ролевой игры на развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП [2; 3; 5; 6]:

1. Развитие символической функции сознания; в процессе сюжетно-ролевой игры ребенок учится использовать предметы-заместители, наделять их воображаемыми свойствами и использовать символы для

обозначения ролей. Это способствует формированию абстрактного мышления и развитию способности к созданию воображаемых образов.

2. Обогащение чувственного опыта и представлений об окружающем мире; в игре ребенок всегда проигрывает какую-то ситуацию из собственной жизни или жизни взрослых ближайшего окружения, дополняя и изменяя ее постоянно.

3. Стимуляция речевой активности и коммуникативных навыков; игра без общения невозможна. Проигрывая свою роль, ребенок обязательно вступает в активный контакт с партнерами по игре.

4. Формирование произвольности и саморегуляции: сюжетно-ролевая игра требует от ребенка планирования действий, соблюдения правил, контроля своих эмоций и координации своих действий с другими участниками, что способствует формированию произвольности, саморегуляции и развитию волевых качеств.

5. Создание условий для творческого самовыражения; сюжетно-ролевая игра предоставляет ребенку свободу для самовыражения, экспериментирования и создания новых образов и ситуаций. Это стимулирует творческую активность и развивает креативность.

Ниже представлены некоторые методические рекомендации и приемы организации сюжетно-ролевой игры для развития воображения детей старшего дошкольного возраста с ДЦП:

- повышение мотивации к игре: демонстрация игровых атрибутов, выбор привлекательной роли для ребенка;

- стимуляция речевой активности, оказание помощи и поддержки детям в подборе фраз, отработка речевых шаблонов, поощрение самостоятельных высказываний;

- включение семьи в коррекционную работу: обыгрывание основных сюжетов и их развитие в домашних условиях [5];

- адаптация сюжета игры для детей с разным уровнем двигательного и речевого развития:

Для детей с выраженными двигательными нарушениями обеспечение удобного положения тела, использование вспомогательных средств (опоры, подставки), упрощение игровых действий, акцент на вербальном взаимодействии.

Для детей с речевыми нарушениями: использование невербальных средств общения (жесты, мимика, карточки), упрощение речевых инструкций, предоставление возможности для выбора альтернативных способов коммуникации (например, с помощью карточек PECS).

Для детей с сохранным интеллектом: включение в игру более сложных элементов, таких как создание собственных сценариев, придумывание новых ролей и использование разнообразных атрибутов.

Ниже представлены примеры конкретных заданий и упражнений, которые можно использовать для эффективного развития воображения дошкольников с ДЦП:

1. Задание «Придумай сказку» направлено на развитие творческого мышления и связной речи воспитанников;
2. Задание «Нарисуй свой мир» развивает воображение и самовыражение ребенка, способствует совершенствованию мелкой моторики пальцев рук;
3. Упражнение «Создай историю по картинкам» развивает логическое мышление и умение строить сюжет, делать его разнообразным.

Развитие воображения детей старшего дошкольного возраста с ДЦП – важное направление коррекционно-педагогической работы. Правильно организованная игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра, может стать эффективным инструментом стимуляции и развития воображения, что, в свою очередь, будет способствовать общему развитию и социальной адаптации ребенка.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра может рассматриваться как одно из ключевых педагогических средств коррекции и развития воображения старших дошкольников с ДЦП. Важно отметить, что эффективность использования сюжетно-ролевой игры зависит от комплексного подхода [4], учитывающего индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с. – ISBN 5-09-003428-1.
2. Визель, Т.Г. Детская нейропсихология. Теория и практика / Визель Т. Г. – М. : Издательство АСТАстрель, 2022. – 544 с. – ISBN 978-5-17-122008-2.
3. Иваненко, О.А. Проблемы комплексной реабилитации детей и подростков с ДЦП / О.А. Иваненко, Л.М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. – Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. – С. 61-64. – EDN FEXDVI.
4. Мазур, В.Е. Взаимодействие специалистов образовательной организации в процессе тьюторинга дошкольников с нарушением интеллекта / В.Е. Мазур, Л.М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2022. – С. 287-289. – EDN FULNPI.
5. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М. : Владос, 2003. – 408 с.
6. Шипицына, Л.М. Детский церебральный паралич : Хрестоматия / Л.М. Шипицына. – СПб. : Дидактика Плюс, 2003. – 519 с. – ISBN 5-89239-037-3.

УДК 376.23

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПАТОЛОГИЕЙ ОДА К ОБУЧЕНИЮ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

Перепёлкина В.Н.
Научный руководитель: Мартынова И. С. ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская обл., РФ

Аннотация. В статье представлена информация об увеличении числа детей с ОДА, необходимостью их инклюзивного образования. Также описываются особенности психологической готовности младших школьников с ДЦП.
Ключевые слова: ОДА, ДЦП, инклюзия.

С каждым годом растет количество детей с проблемами опорно-двигательного аппарата. Нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА) в детском возрасте сопровождается соматическими и психофизиологическими нарушениями [1, с. 2]. У таких детей наблюдаются заболевания позвоночника, суставов, нервов и мышц. В основе данных заболеваний чаще всего лежит органическое центральное или периферическое повреждение. Большая часть таких особенных детей находится в специальных государственных учреждениях. Приоритетным направлением государственной образовательной политики стало инклюзивное образование, ориентированное на социальную интеграцию и включение в общеобразовательный процесс всех детей, несмотря на имеющиеся у них ограничения жизнедеятельности. Ещё Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием. [2, с. 1]

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют около 6% детской численности, большую часть из них составляют дети с ДЦП. Детский церебральный паралич -обозначает группу нарушений развития движений и положения тела, вызывающих ограничения активности, ассоциированных с не прогрессирующим поражением развивающегося мозга плода или ребенка. В данное время логопеды, дефектологи, специальные психологи и врачи пользуются классификацией К. А. Семёновой, которая выделяет шесть форм ДЦП, основанных на характере двигательных расстройств. ДЦП сочетается с речевыми нарушениями, с задержкой становления психических функций. Следует отметить, что степень нарушения двигательных функций не влияет на уровень психического развития. Так, дети с легкими нарушениями ОДА

могут иметь тяжелую степень умственной отсталости, а дети с тяжелыми нарушениями, наоборот, могут иметь лишь легкую задержку психического развития. Дети с осложнениями ОДА с рождения зависимы от взрослых, из-за чего у ребенка нет инициативности, наблюдается пассивность в действиях.

При ДЦП нарушено формирование не только познавательной сферы, но и эмоционально-волевой сферы. Структура нарушений познавательной деятельности имеет ряд особенностей: дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций, выраженность астенических проявлений, сниженный запас знаний и узкий кругозор. Незрелость высших корковых функций является важным звеном нарушений познавательной сферы при ДЦП. У детей выражены нарушения схемы тела. Намного позже, нежели чем у здоровых сверстников формируется представление о ведущей руке, о частях тела. Дети с трудом определяют их на себе и на других людях. Тяжело различать левую и правую сторону тела. Такие пространственные понятия как: «спереди», «сзади», «между» и другие усваиваются с трудом. У многих нарушен целостный образ предметов. Часто выражены все виды праксисов. Для психического развития при ДЦП характерна медлительность, недостаточная концентрация внимания, трудность в переключении на другие виды деятельности. Дети часто отказываются выполнять задания, если не могут его выполнить. Также ребята начинают беспокойно реагировать на свои неудачи, вследствие чего у них усиливаются гиперкинезы.

Для детей с церебральным параличом характерны различные расстройства эмоционально-волевой сферы. Так, например, у них повышена эмоциональная возбудимость, раздражительность. Полярность настроения часто зависит от инертности эмоциональных реакций. Начав плакать или смеяться ребенку трудно остановиться. Личностное развитие тоже нарушено. Несформированность личности при ДЦП зависит от множества факторов (биологических, психологических, социальных). Кроме того, осознание собственной неполноценности сказывается на уверенности, самооценке. Также отмечается пониженная мотивация к деятельности, страхи, связанные с передвижением, к стремлению ограничить контакты с другими людьми.

Период младшего школьного возраста ребенок с нарушениями двигательной сферы, как правило, является этапом реализации интенсивных мер медицинской, психологической, педагогической абилитации, включающей в себя госпитализацию в больницы и проведение различных мероприятий по развитию нарушенных двигательных функций. Часто эти действия в совокупности с особенностями соматического состояния ребенка не позволяют ему посещать образовательное учреждение на постоянной основе, вследствие чего, кругозор ребенка снижен. Развитие коммуникации происходит одновременно с развитием игровой деятельности, навыков

самообслуживания, то есть тех активностей, которыми дети овладевают в дошкольном возрасте. Но из-за ограничений двигательной сферы, дети, не способны в полной мере освоить базовые навыки. Дети с церебральным параличом имеют нарушениями артикуляционной моторики, которые замедляют и искажают их речевое развитие, а порой и препятствуют развитию активного словаря. С течением времени родители или ухаживающие за ребенком близкие могут заметить, что он правильно воспринимает различные бытовые ситуации, стремится влиять на действия окружающих, выразить свои желания, например, согласие или несогласие в отношении действий взрослого или просьбу. Основным препятствием к развитию коммуникативной деятельности у таких детей становится недостаточность средств общения для «обслуживания» предметной, а затем и игровой деятельности, и взаимодействия с другими людьми.

Все больше детей с проблемами ОДА появляется в массовых школах. Но приспособленность этих школ к данной категории детей оставляет желать лучшего. Следовательно, нужно создавать «безбарьерную» среду для обучения и сопровождения таких особенных школьников. Прежде всего следует создавать «архитектурную» свободу. То есть, сократить количество различных порогов, выступов, которые затрудняют передвижение маломобильных детей, устанавливать пандусы, кнопки вызова, делать расширенные проёмы. Также обязательно учитывать особенности обучения школьника, касающиеся правильной осанки. Такому школьнику необходимо предоставить специальную парту, кресло, конторку.

Наибольшая часть детей с ОДА могут обучаться инклюзивно. Освоение программы проходит по первому варианту Федерального Государственного Образовательного Стандарта. Интеллектуальное и психологическое развитие соответствует возрастной норме, речь разборчива, может самостоятельно перемещаться или делает это с помощью ортопедических средств.

Школа является важнейшей частью жизни ребенка. Именно в школе ребёнок находит друзей, учится взаимодействовать со взрослыми, также он начинает осознавать свой новый социальный статус, который предполагает выполнение определённых обязанностей и освоение новых прав. В период перестройки из одной социальной структуры в другую, ребенком переживается сильнейший стресс и нагрузка, которую он не испытывал ранее, поэтому учителю и родителям необходимо помочь школьнику перестроиться с наименьшими переживаниями.

Список литературы

1. Беспомощнова А. П. обучение учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата (ДЦП) / Беспомощнова А. П. [Электронный ресурс] // солнечный свет : [сайт]. — URL: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/obuchenie-uchashchihsya-s-narusheniem-op295439/?ysclid=mguqhjfezh802268784 ((дата обращения: 02.11.2025).

2. Скворцова И. С. Особенности обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Скворцова И. С. [Электронный ресурс] // Инфоурок : [сайт]. — URL: https://infourok.ru/rabota-po-teme-osobennosti-obucheniya-detey-s-narusheniyami-opornodvigatelnogo-apparata-v-obscheobrazovatelnoy-shkole-2571477.html?ysclid=mguq88nbbm935616119 (дата обращения: 02.11.2025).

УДК 376

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ГРАФИЧЕСКИХ И МОТОРНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Першина Д.В.
Научный руководитель: Сафонова В.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В данном исследовании рассматриваются особенности формирования графических и моторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Выявлена специфика развития зрительно-моторной координации, пространственных представлений, двигательной сферы у данной категории детей.
Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, графические и моторные навыки, предпосылки письменной речи.

Современные исследования в области логопедии и психологии развития подтверждают, что общее недоразвитие речи (ОНР) оказывает существенное влияние не только на формирование языковых способностей ребёнка, но и на развитие его когнитивных, моторных и графических функций. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для становления предпосылок письменной речи, требующих высокой степени сформированности зрительно-моторной координации, пространственных представлений и двигательной сферы [3].

Особое значение имеет изучение особенностей графических и моторных навыков у детей с ОНР III уровня, так как именно эти функции обеспечивают успешность овладения письмом и чтением в дальнейшем школьном обучении. Недостаточная сформированность моторных и графических навыков у данной категории дошкольников может приводить к трудностям в обучении, нарушению темпа и качества письма, а также к общему снижению учебной мотивации.

В связи с этим исследование специфики развития графомоторных умений и пространственной ориентировки у детей с ОНР III уровня представляет собой актуальную научно-практическую задачу, направленную на совершенствование коррекционно-развивающей работы и

создание эффективных педагогических условий для подготовки ребёнка к обучению грамоте [1].

Целью настоящего исследования являлось выявление особенностей графических и моторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Для решения поставленной задачи было проведено эмпирическое исследование на базе ГКДОУ «Детский сад №381 г.о. Донецк», в котором приняли участие 20 детей в возрасте 5-6 лет старших логопедических групп «Почемучки» и «Пчёлки». Дошкольники были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную, по 10 человек в каждой.

Для диагностики уровня развития моторной сферы, зрительного восприятия, пространственных представлений, графических навыков и двигательной серы использовались следующие методики: «Наложенные изображения» (А. Р. Лурия), графическая проба «Заборчик» (А. Р. Лурия), «Ориентировка на себе и относительно себя» (Л. Б. Осипова), а также диагностика моторной сферы (Л. А. Квинта, Г. Гельнитц).

Методика «Наложенные изображения» позволяла оценить уровень развития зрительного гнозиса. Результаты показали, что дети контрольной группы 20 % продемонстрировали высокий уровень зрительного восприятия, тогда как в экспериментальной группе высокий уровень не выявлен. Большинство испытуемых (80 %) экспериментальной группы показали средний уровень, а 20 % – низкий. В контрольной группе низкий уровень развития данного навыка не выявлен. Это свидетельствует о необходимости коррекционного воздействия на развитие зрительного восприятия у детей с ОНР.

В ходе выполнения графической пробы «Заборчик» дошкольники демонстрировали способность удерживать программу действий и воспроизводить последовательные графические элементы. В контрольной группе 80 % детей показали средний уровень, 20 % – низкий. В экспериментальной группе преобладал также средний уровень (60 %), но низкий уровень отмечался у 40 % участников. Это указывает на недостаточную сформированность графомоторных умений и трудности в координации движений.

Методика Л. Б. Осиповой «Ориентировка на себе и относительно себя» позволила выявить уровень пространственной ориентировки. Дети обеих групп продемонстрировали в основном средний уровень развития навыка. В экспериментальной группе два ребёнка (20 %) показали низкий результат. У большинства детей отмечались затруднения в определении направлений относительно собственного тела и расположения предметов в пространстве.

По результатам диагностики моторной сферы (Л.А. Квинта, Г. Гельнитц) все дети обеих групп показали средний уровень развития моторных функций. У дошкольников наблюдались трудности в

координации и плавности движений, слабая сила тонуса кистей рук и недостаточная точность движений. Особенно выраженные затруднения отмечались при выполнении упражнений «Коза-заяц» и при действиях, требующих переключения с одного движения на другое.

Сравнительный анализ полученных данных показал, что старшие дошкольники с ОНР III уровня характеризуются снижением целостности восприятия, недостаточной сформированностью зрительно-пространственных представлений, замедленным темпом выполнения графических действий и низкой устойчивостью внимания. У многих детей наблюдалась слабая произвольная регуляция движений, нарушение ритмичности и координации.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня наблюдается недостаточная сформированность графомоторных навыков, зрительного восприятия, двигательных навыков и пространственных представлений. Это обуславливает необходимость включения в коррекционно-развивающую работу специальных упражнений, направленных на развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики, пространственной ориентировки и произвольной регуляции движений.

Проведённое исследование подтвердило, что развитие графических и моторных навыков является важным условием успешного овладения письменной речью. Целенаправленная коррекционная работа должна включать систематическое формирование зрительно-пространственных представлений и двигательных программ, развитие произвольности и координации движений, что в дальнейшем способствует полноценному формированию предпосылок к обучению письму [4].

Эффективность коррекционно-развивающей работы во многом определяется тесным взаимодействием специалистов – логопеда, педагога-психолога, дефектолога и воспитателя. Совместная деятельность позволяет выстраивать индивидуальные маршруты развития, учитывать уровень сформированности базовых психических функций и постепенно усложнять задания, направленные на совершенствование мелкой моторики и пространственной ориентировки [2].

Таким образом, совершенствование графомоторных и пространственных навыков у детей с ОНР должно рассматриваться как одно из приоритетных направлений логопедической работы, обеспечивающее успешную подготовку ребёнка к обучению грамоте и дальнейшему овладению письменной речью. Результаты проведённого исследования могут быть использованы в практике логопедов, воспитателей и педагогов дошкольных образовательных учреждений для разработки программ коррекционно-развивающего обучения и диагностики готовности детей к школьному обучению.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Формирование предпосылок письменной речи у дошкольников с ОНР / Е. Ф. Архипова. – Москва : Владос, 2015. – 128 с.
2. Пилюгина, Э. Г. Формирование графомоторных навыков у дошкольников с нарушениями речи / Э. Г. Пилюгина. – Москва : Аркти, 2020. – 96 с.
3. Филичева, Т. Б. Общее недоразвитие речи у детей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2019. – 192 с.
4. Шевченко, С. Н. Коррекция нарушений письма и чтения у детей с ОНР / С.Н. Шевченко. – Москва : Владос, 2021. – 144 с.

УДК 376.37

ЗАИКАНИЕ У ДЕТЕЙ: ЭТИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ

Пименова А.Г.
Научный руководитель: Бондарь Г.И., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В докладе рассматривается заикание как сложное и многофакторное речевое расстройство, характеризующееся нарушением плавности речи, вызванным судорожными сокращениями речевого аппарата. Описаны предрасполагающие и провоцирующие факторы развития расстройства. Подчёркивается необходимость мультидисциплинарного подхода к диагностике и коррекции заикания с учётом его полиморфной природы и индивидуальных особенностей ребенка.
Ключевые слова: заикание, этиология, предрасполагающие и провоцирующие факторы, патогенез.

Заикание – широко известное речевое расстройство, характеризующееся непроизвольными нарушениями плавности и ритмичности речи. Эти нарушения, проявляющиеся в виде повторов звуков, слогов или слов, запинок и судорожных сокращений мышц речевого аппарата, значительно затрудняют общение и могут вызывать психологический дискомфорт. Несмотря на многовековую историю изучения, этиология заикания до сих пор не полностью ясна. Однако, значительные успехи достигнуты в разработке методов коррекции, позволяющих многим людям существенно улучшить или полностью преодолеть это расстройство [3].

Заикание чаще всего проявляется в детском возрасте, обычно в период от 2 до 5 лет, когда происходит активное формирование речевых навыков [3].

Вопросы этиологии и патогенеза заикания остаются открытыми и активно обсуждаются в научном сообществе, объединяющем логопедов,

неврологов и психологов. Даже нозологическая дефиниция заикания, согласно В.М. Шкловскому, не имеет однозначной трактовки [4]. Тем не менее, значительное число исследователей рассматривают заикание как дискоординацию речевой моторики, проявляющуюся судорожными явлениями и развивающуюся в рамках системного речедвигательного невроза в процессе коммуникативного акта. Клиническая картина характеризуется первичными расстройствами артикуляции и вторичными психовегетативными дисфункциями, причём последние демонстрируют большую выраженность у взрослых по сравнению с детьми препубертатного возраста. Концепция полиморфного расстройства, предложенная рядом авторов (Н.М. Асатиани, Л.И. Белякова, И.О. Калачева и др.), определяет судорожные нарушения речи лишь как один из симптомов комплексного патологического процесса. Данный факт обусловливает необходимость применения мультидисциплинарного подхода к коррекции заикания. Согласно теории И.П. Павлова, чрезмерная стимуляция речевых центров головного мозга может вызывать торможение и, как следствие, заикание [1].

Этиология заикания многофакторна. Развитие заикания связывают с двумя группами факторов: предрасполагающими и провоцирующими. Предрасполагающие факторы действуют на ребенка задолго до появления симптомов, часто незаметно для родителей и создают благоприятную почву для развития расстройства, но сами по себе не являются его непосредственной причиной. К этим факторам относятся:

1. Генетическая предрасположенность: наличие случаев заикания или других нервно-психических заболеваний в семейном анамнезе. Это указывает на возможное генетическое влияние на развитие речевых центров головного мозга.

2. Перинатальные факторы: осложнения во время беременности и родов, которые не привели к грубым органическим поражениям нервной системы, но могли повлиять на ее созревание и функциональную зрелость.

3. Соматические заболевания: частые или тяжелые инфекционные, или другие заболевания в раннем возрасте, которые могли истощить ресурсы организма и негативно повлиять на развитие нервной системы, в том числе речевых центров.

4. Отставание в речевом развитии: задержка в освоении речи увеличивает нагрузку на речевой аппарат в период активного развития фразовой речи, что может стать фактором риска.

5. Речевая перегрузка: преждевременное и интенсивное обучение сложным речевым навыкам, особенно в условиях повышенного внимания и стресса, может перегрузить незрелую нервную систему ребенка.

6. Неблагоприятная семейная среда: постоянный стресс, связанный с напряженной атмосферой в семье, неправильными воспитательными

методами или чрезмерными требованиями к ребенку, может оказывать негативное влияние на развитие речи и психики.

7. Особенности речевого развития: привычка к ускоренному темпу речи, сопровождающаяся запинками и спотыканиями, может являться предвестником заикания [3].

Провоцирующие факторы способствуют возникновению заикания у детей, предрасположенных к нему. Эти факторы представляют собой различные стрессовые события или ситуации, которые становятся последней «каплей», нарушающей хрупкое равновесие нервной системы. Под воздействием таких раздражителей происходит срыв механизмов адаптации и регуляции нервной деятельности, что приводит к развитию невротических проявлений, включая заикание [3].

Согласно И.П. Павлову, развитие заикания как проявления невротического состояния связано с нарушением баланса между процессами возбуждения и торможения в центральной нервной системе (ЦНС). Этот дисбаланс может возникать в результате избыточной стимуляции, когда сильный раздражитель перегружает возбудительные механизмы, или вследствие чрезмерного торможения нервной активности. Также нарушение равновесия возможно при одновременном воздействии противоположных по характеру стимулов, вызывающих внутренний конфликт между возбуждением и торможением [1].

Ситуации, когда ребёнок вынужден сдерживать свои чувства и желания, приводят к перенапряжению тормозных процессов в нервной системе. Классический пример – ребёнок, привыкший к вседозволенности, который сталкивается с категорическим отказом в исполнении своих желаний. Это вызывает внутренний конфликт и дисбаланс нервной регуляции [2].

Психогенный (невротический) логоневроз возникает на фоне психотравмирующей ситуации. Это может быть острая психическая травма (сильный испуг) или хронический стресс (разлука с близкими, семейный конфликт). Для данного типа заикания характерно отсутствие органических нарушений и преобладание психогенных факторов.

В противоположность невротическому заиканию (логоневроз), неврозоподобная (органическая) форма заикания демонстрирует меньшее разнообразие этиологических детерминант. Ведущую роль в данном случае играют внутриутробные поражения ЦНС, натальные травмы, тяжёлые заболевания раннего возраста, черепно-мозговые травмы. При этом, для манифестации речевого дефекта не требуется воздействия специфических внешних факторов. Развитие патологии происходит постепенно, часто с момента формирования первых речевых навыков [2].

Таким образом, заикание представляет собой многофакторное речевое расстройство, обусловленное взаимодействием предрасполагающих и провоцирующих факторов, что определяет

необходимость комплексного подхода к его профилактике и коррекции с учётом индивидуальных особенностей ребёнка.

Список литературы

1. Ласукова, Т.В. Основы нейрофизиологии и высшей нервной деятельности: учебное пособие / Т.В. Ласукова. − Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2020. – 244 с.
2. Фесенко, Ю.А. Коррекция речевых расстройств детского возраста : учебник для среднего профессионального образования / Ю. А. Фесенко, М. И. Лохов. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 203 с. – ISBN 978-5-534-13573-2. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/567052 (дата обращения: 19.09.2025).
3. Шевцова, Е. Е. Заикание : учебник для вузов / Е. Е. Шевцова. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 242 с. – ISBN 978-5-534-08427-6. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/564963 (дата обращения: 23.09.2025).
4. Шкловский, В. М. Заикание : учебник для вузов / В. М. Шкловский. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 309 с.– Текст : непосредственный.

УДК 376.37

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Повещенко А.Д.
Научный руководитель: Сафонова В.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В тезисах представлен теоретический анализ проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Раскрыта актуальность вопроса и ключевая роль связной речи в речевом и психическом развитии ребенка. Рассмотрены психолингвистические особенности связной речи, ее формы и их развитие в онтогенезе. Особое внимание уделено характеристике специфики связной речи при ОНР, а также вторичным нарушениям высших психических функций, обусловленных речевым дефектом.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи (ОНР), старшие дошкольники, монологическая речь.

Актуальность изучения состояния связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) определяется тем, что именно в связной речи наиболее ярко проявляются все компоненты языковой системы ребенка — лексические, грамматические, фонетические. Нарушения на этом уровне становятся серьезным препятствием не только для полноценного общения и социальной адаптации, но и для успешного освоения школьной программы,

поскольку умение строить развернутые высказывания лежит в основе усвоения знаний.

Понятие «связная речь» по мнению Воробьевой В.К. представляет собой развернутые высказывания, которые связаны между собой по смыслу, структуре и обеспечивают общение людей. В ходе нормального онтогенеза развитие связной речи начинается в дошкольном возрасте, когда происходит становление и развитие всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической, связной [1].

Исследованием связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР занимались Левина Р.Е., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б., Глухов В.П., Грибова О.Е., Воробьева В.К., Туманова Т.В. и другие. Ученые подчеркивают, что дети с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста испытывают значительные трудности в процессе овладения навыками связной речи, что доказывает необходимость уделять первостепенное внимание ее формированию в коррекционной логопедической работе.

В исследованиях Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.М. Леушиной, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна и других ученых дана детальная характеристика особенностей двух форм связной речи (диалог, монолог). В них доказано, что у детей диалог предшествует монологу, а также то, что эти формы речи различаются по своей психологической природе и лингвистическим средствам [3].

Так, диалогическая речь отличается ситуативностью, будучи тесно привязана к условиям непосредственного общения, и контекстуальностью, поскольку каждое последующее высказывание обусловлено предыдущим. Для диалога характерна непроизвольность и реактивность: реплика зачастую представляет собой непосредственную вербальную реакцию на внешний стимул или высказывание собеседника.

В свою очередь, монологическая речь формируется на базе диалогической. Развитие связной монологической речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формам общения с окружающими людьми. В работе Л.С. Выготского «Мышление и речь» основным вопросом является соотношение речи и мышления. Переход от мысли к речи представляет собой сложный процесс расчленения мысли и ее воссоздание в словах [2]. Само содержание монологической речи по большей части заключает в себе мысленную обращенность к реальному или предполагаемому слушателю, как это имеет место и во внутренней речи. Монологическая речь является развернутой, организованной и в значительной степени произвольной формой речи. Произвольность предполагает умение избирательно пользоваться наиболее уместными для данного высказывания языковыми средствами, то есть умение употребить слово, словосочетание, синтаксическую конструкцию, которые наиболее точно передавали бы замысел говорящего.

Группой ученых – В.П. Глуховым, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, С.Н. Шаховской, проводившими специальные исследования независимо друг от друга, установлено, что старшие дошкольники с ОНР значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи. У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи [3].

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

Ряд авторов констатируют у детей с общим недоразвитием речи специфические особенности когнитивной сферы (Р.Е.Левина, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, А.В.Ястребова). Характерными чертами являются сужение объема и неустойчивость внимания, а также затруднения при необходимости его распределения между несколькими объектами или действиями. Несмотря на то, что логическая память может оставаться относительно сохранной, заметно страдает вербальная память: наблюдается снижение продуктивности запоминания. Это проявляется в трудностях усвоения многосоставных инструкций и нарушениях в воспроизведении последовательности предложенных заданий.

Обобщив, следует подчеркнуть, что у данной категории детей наблюдается комплексное отставание: наряду с системным нарушением всех компонентов речевой системы (фонетики, лексики, грамматики) отмечается недостаточная сформированность высших психических функций — зрительного восприятия, пространственных представлений, памяти и внимания. Кроме того, выявляется моторная неловкость, которая затрагивает как общую, так и мелкую, мимическую и артикуляционную моторику, что создает дополнительный комплекс трудностей в развитии и обучении.

Таким образом, теоретический анализ позволяет утверждать, что общее недоразвитие речи — это не локальный дефект, а системное нарушение, которое приводит к глубоким затруднениям в построении связной речи и провоцирует вторичные отклонения в познавательной сфере. Следовательно, формирование связного высказывания у данной категории детей является центральной стратегической целью всего коррекционно-развивающего процесса. Ее достижение требует целенаправленного, последовательного и многоаспектного воздействия, призванного

преодолеть барьер между ситуативной речью и контекстным монологом, и открыть ребенку путь к полноценной вербальной коммуникации и успешному освоению знаний.

Список литературы

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учебное пособие / В. К. Воробьева. — Москва : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. — 158 с. — Высшая школа. — ISBN 5-17-034944-0.
2. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва : Издательство Юрайт. — 2024. — 432 с. — Антология мысли. — ISBN 978-5-534-07471-0. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт — URL: https://urait.ru/bcode/538626 (дата обращения: 27.10.2025).
3. Тютюева, И. А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И. А. Тютюева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 2. — С. 91–95. — URL: http://e-koncept.ru/2016/46019.htm (дата обращения: 27.10.2025).

УДК 376.36

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 1-2 УРОВНЯ

Пшеничная Д.Ю.
Научный руководитель: Якубова Ф.Р., канд. пед. наук, доцент
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Аннотация. В статье рассматриваются специфические особенности построения содержания адаптированной основной образовательной программы (АООП) для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) 1-2 уровня. Анализируется ключевые направления коррекционно-развивающей работы, включая формирование импрессивной и экспрессивной речи, развитие психических процессов и интеграцию образовательных областей в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО).

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, адаптированная образовательная программа, дошкольное образование, коррекционно-развивающая работа, дети с тяжелыми нарушениями речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это системное нарушение, затрагивающее все компоненты речевой системы: фонетико-фонематическую и лексико-грамматическую стороны. ОНР 1-2 уровня характеризуется как тяжелое нарушение речевого развития. При ОНР 1

уровня («безречевые дети») активная речь представлена лепетом, звукоподражаниями, отдельными аморфными словами-корнями. Понимание речи ограничено обиходной ситуацией. ОНР 2 уровня («начатки общеупотребительной речи») отличается использованием простых, часто искаженных фраз, грубым нарушением слоговой структуры, бедным словарным запасом и отсутствием грамматических категорий [5].

Ю. Науменко и О. Науменко отмечают, что образование таких детей в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО) требует реализации адаптированной образовательной программы, содержание которой должно быть специальным образом структурировано для удовлетворения их особых образовательных потребностей [4].

Цель статьи – выделить и охарактеризовать ключевые особенности содержания АООП дошкольного образования для детей с ОНР 1-2 уровня.

Содержательный раздел АООП для детей с ОНР 1-2 уровня, по мнению Е. А. Земляковой и Н. Ю. Боряковой имеет ярко выраженную коррекционную направленность. Его основу составляют следующие блоки:

1. Работа над импрессивной стороной речи (пониманием). Это первоочередная задача, особенно для детей с ОНР 1 уровня. Туда входит:

– развитие слухового восприятия и внимания: Дифференциация неречевых звуков (шумы, музыкальные инструменты), локализация источника звука;

– формирование пассивного словаря: Обучение пониманию значений слов, связанных с окружающими предметами, действиями, признаками. Используются задания типа «Покажи, где…», «Дай…»;

– развитие понимания грамматических категорий: Различение единственного и множественного числа, уменьшительно-ласкательных суффиксов, простых предлогов [2].

2. Стимуляция экспрессивной речи:

По мнению Т. В. Артемьевой и Е. С. Шакирзяновой на начальном этапе (ОНР 1 уровня):

– активизация голосовых и лепетных реакций;

– вызывание звукоподражаний («ав-ав», «му-у»);

– стимуляция произнесения аморфных слов («би-би» – машина, «ням-ням» – есть).

На этапе ОНР 2 уровня:

– накопление пассивного и активного словаря: Расширение номинативного, глагольного и адъективного словаря по лексическим темам;

– формирование фразовой речи: Составление простых предложений по модели «обращение + глагол» («Мама, дай»), «существительное + глагол» («Киса спит»). Используются картинки, обыгрывание ситуаций;

– развитие слоговой структуры слова: Отработка слов из 1-2 слогов (например, «мяч», «кукла», «нога»).

3. Формирование предпосылок к освоению грамматического строя речи. Работа ведется в практической плоскости: согласование существительных с глаголами, усвоение некоторых падежных окончаний [1].

4. Развитие психических процессов, тесно связанных с речью. Е. Л. Мицан выделяет следующее:

– артикуляционная моторика: Проведение артикуляционной гимнастики для подготовки аппарата к правильному звукопроизношению;

– мелкая моторика: Пальчиковые игры, работа с мозаикой, пазлами, пластилином, что стимулирует речевые центры мозга;

– фонематическое восприятие: Начинается с невербального уровня – различение звуков по высоте, силе, длительности. Постепенно осуществляется переход к дифференциации фонем;

– внимание, память, мышление: Используются задания на классификацию предметов по цвету, форме, величине; игры «Чего не стало?», «Что изменилось?» [3].

Таким образом, содержание адаптированной образовательной программы для дошкольников с ОНР 1-2 уровня обладает рядом принципиальных особенностей. Оно носит комплексный, системный и этапный характер, где коррекционный компонент является доминирующим и пронизывает все образовательные области. Основной акцент на начальных этапах делается на развитии понимания речи, стимуляции речевой активности, формировании базового словаря и простой фразы, а также на развитии неречевых процессов, составляющих фундамент для полноценного речевого развития. Успешная реализация такой программы возможна только в условиях тесного взаимодействия специалистов и создания единой коррекционно-развивающей среды, направленной на преодоление системного речевого дефекта и обеспечение готовности ребенка к дальнейшему обучению.

Список литературы

1. Артемьева, Т. В. Особенности развития вербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т.В. Артемьева, Е.С. Шакирзянова // Auditorium. – 2020. – № 3(27). – С. 64-67. – EDN NFGDJI.
2. Землякова, Е. А. Особенности развития синтаксической стороны речи у детей с общим речевым недоразвитием / Е. А. Землякова, Н. Ю. Борякова // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы : сборник научных статей / Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. – С. 42-45. – EDN BAIIFF.
3. Мицан, Е. Л. Обучение студентов проектированию адаптированных образовательных программ для детей с нарушениями в развитии / Е. Л. Мицан // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : Тезисы 80-й международной научно-технической конференции, Магнитогорск, 18–22 апреля 2022 года. Том 2. –

Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2022. – С. 420. – EDN DMKQMU.
4. Науменко, Ю. Содержательные особенности адаптированной образовательной программы начального общего образования / Ю. Науменко, О. Науменко // Коррекционно-развивающее образование. – 2014. – № 3. – С. 28-45. – EDN SYBTSJ.
5. Серова, Д. Е. Особенности слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи / Д. Е. Серова // Молодой учёный : сборник статей XII Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 марта 2025 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. – С. 143-145. – EDN CRWLDK.

УДК 376.36

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 1-2 УРОВНЯ

Пшеничная Д.Ю.
Научный руководитель: Якубова Ф.Р., канд. пед. наук, доцент
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Аннотация. Статья рассматривает проблему формирования словарного запаса у детей младшего дошкольного возраста с ОНР 1-2 уровня. Описываются особенности лексической стороны речи, включая ограниченный словарь и нарушение семантических обобщений. Анализируются психолингвистические и психофизиологические аспекты формирования словаря в норме и при дизонтогенезе. Предлагается комплексный подход к коррекции, включающий развитие импрессивной речи и формирование словоизменения.
Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словарный запас, младший дошкольный возраст, импрессивная речь, логопедическое воздействие.

Формирование словарного запаса является центральным звеном в процессе речевого онтогенеза, поскольку лексика составляет основу речевой деятельности и служит базой для последующего развития фонетики, грамматики и связной речи. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) этот процесс протекает со значительными отклонениями. Наиболее выраженные нарушения наблюдаются у детей младшего дошкольного возраста с ОНР 1-2 уровня, когда лексическая система находится в зачаточном состоянии. Своевременная и научно обоснованная коррекция словарного запаса на этих этапах определяет успешность всего дальнейшего речевого и когнитивного развития ребенка.

Д. И. Билалова отмечает, что ОНР 1-2 уровня характеризуется глубоким недоразвитием всех компонентов речевой системы. В области лексики это проявляется в следующих специфических чертах:

– резкое ограничение объема словаря. Активный и пассивный словарь значительно отстает от возрастной нормы. Ребенок может использовать лишь несколько десятков аморфных слов-корней (например, «дай», «бух», «ам-ам»), звукоподражаний и лепетных слов;

– нарушение номинативной функции. Дети испытывают выраженные трудности в назывании даже хорошо знакомых предметов. Часто наблюдается вербальная парафазия – замена нужного слова другим, семантически или звуково близким (например, «кровать» – «спить»);

– несформированность семантических полей. Слова в сознании ребенка не объединены в логические группы. Понятия «одежда», «посуда», «животные» не сформированы. Нарушены процессы обобщения: одно и то же слово может использоваться для обозначения разных объектов (например, «киса» – это и кошка, и любое пушистое животное, и меховая шапка);

– отсутствие или грубое нарушение грамматического строя. На 1-м уровне речь аграмматична, отсутствуют даже простейшие флексии. На 2-м уровне появляются первые попытки словоизменения, но они носят случайный, неустойчивый характер (например, «есть каша», но «дать кашу»);

– преобладание импрессивной речи над экспрессивной. Понимание речи ограничено бытовой ситуацией и часто носит не столько речевой, сколько ситуативный характер [1].

Формирование словаря у данной категории детей должно носить системный, поэтапный и комплексный характер. По мнению С.А. Демиденко и А.А. Шепелевой работа строится на следующих основных направлениях:

– развитие импрессивной речи. Первостепенная задача – накопление пассивного словаря. Это достигается через многократное называние предметов, игрушек, действий в процессе совместной со взрослым деятельности. Ребенка учат показывать названные предметы, части тела, выполнять простые инструкции («Дай мяч», «Покажи, где мама»);

– расширение и уточнение номинативного словаря. На основе накопленного пассивного запаса ведется работа по активизации существительных. Предметный словарь вводится тематическими блоками («Игрушки», «Одежда», «Посуда»). Важно обеспечивать многократное повторение новых слов в разных контекстах;

– формирование предикативного словаря (глаголов). Без глагола невозможно построение даже простейшей фразы. Работа начинается с глаголов повелительного наклонения, наиболее частотных в быту («иди», «сиди», «ешь»), а затем вводятся глаголы 3-го лица настоящего времени;

– введение атрибутивного словаря (прилагательных). На начальном этапе вводятся прилагательные, обозначающие размер («большой – маленький»), цвет (красный, желтый, синий), вкус («сладкий – кислый»);

– формирование первых грамматических обобщений. Параллельно с накоплением словаря начинается работа над элементарными формами словоизменения [2].

По мнению П. Э. Жуковой эффективность коррекционной работы обеспечивается соблюдением ряда принципов:

– принцип онтогенетической последовательности: работа строится в той последовательности, в которой речь развивается в норме;

– принцип опоры на разные анализаторы: новое слово должно быть не только услышано, но и увидено (предмет, картинка), а также сделано (ребенок совершает действие с предметом);

– принцип игровой деятельности: весь процесс обучения должен быть включен в доступную и мотивирующую для ребенка игровую ситуацию;

– принцип коммуникативной направленности: каждое новое слово или форма сразу вводится в минимальный коммуникативный контекст [3].

Таким образом, формирование словарного запаса у детей младшего дошкольного возраста с ОНР 1-2 уровня представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, требующий целенаправленного, системного логопедического воздействия. Успех коррекции определяется своевременным началом работы, ее комплексным характером, учетом структуры дефекта и строгим соблюдением онтогенетических принципов. Сформированный на этой основе лексический запас становится тем фундаментом, на котором в дальнейшем строится полноценная речевая система, позволяющая ребенку успешно интегрироваться в социальную и образовательную среду.

Список литературы

1. Билалова, Д. И. Диагностика состояния навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи / Д. И. Билалова // Лучшие научные исследования 2022 : Сборник статей IV Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 20 февраля 2022 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. – С. 183-187. – EDN HAAKGG.
2. Демиденко, С. А. Использование приемов вокального музицирования в работе с детьми с общим недоразвитием речи / С. А. Демиденко, А. А. Шепелева // Альманах Казанского федерального университета : Материалы XII Международной научно-образовательной конференции «Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика», Казань, 24 апреля 2018 года / Под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: Издательство Казанского университета, 2018. – С. 52-56. – EDN XVMGBN
3. Жукова, П. Э. Формирование навыка пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи / П. Э. Жукова // Актуальные вопросы современной науки : сборник статей XXII Международной научно-практической конференции : в 3 ч., Пенза, 05 июня 2025 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. – С. 53-56. – EDN OGRRDK.

УДК 376.36

СТРУКТУРА НАРУШЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР I-II УРОВНЯ

Пшеничная Д.Ю.
Научный руководитель: Якубова Ф.Р., канд. пед. наук, доцент
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Аннотация. Статья посвящена анализу структуры нарушения словарного запаса у младших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) I-II уровня. Цель исследования – выявление специфических особенностей лексикона у данной категории детей. В работе подробно рассматриваются как количественные, так и качественные характеристики нарушения: резкое ограничение объема активного и пассивного словаря, трудности актуализации слов, несформированность семантических полей. Особое внимание уделяется анализу типичных лексических ошибок, таких как вербальные парафазии и смешения слов по звуковому или семантическому признаку.
Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словарный запас, младшие дошкольники, лексические ошибки, структура дефекта.

Структура нарушения лексики у детей с ОНР I-II уровня характеризуется значительной сложностью и полиморфностью, затрагивающей все без исключения аспекты словаря. В первую очередь, обращает на себя внимание резкое количественное ограничение как активного, так и пассивного словаря. Объем лексикона у таких детей может отставать от возрастной нормы в несколько раз. Однако именно качественные характеристики данного нарушения являются наиболее показательными для понимания его структуры. Нарушение носит не просто количественный, а глубоко системный характер, что проявляется в искажении основных процессов усвоения и функционирования словаря.

По мнению А. С. Патейчук одной из ключевых особенностей является грубая несформированность парадигматических и синтагматических связей слова, что приводит к нечеткости и диффузности семантических полей. В норме у ребенка значение слова постепенно обогащается, встраиваясь в сложную систему связей с другими лексическими единицами (синонимическими, антонимическими, тематическими). У детей с ОНР I-II уровня эта система либо отсутствует, либо находится в зачаточном состоянии. Слова существуют изолированно, их значения неустойчивы и ситуативны. Это напрямую связано с нарушением операций семантического структурирования, когда ребенок не способен выделить существенные семантические признаки и дифференцировать значения слов. Например, слово «чашка» может обозначать любой предмет, из которого можно пить, будь то кружка, стакан или даже миска [1].

Ярким маркером структурного нарушения лексики является наличие специфических лексических ошибок, среди которых доминируют вербальные парафазии. Эти ошибки носят не случайный, а закономерный характер и четко отражают механизмы дефекта. Н.В. Тихонова отмечает, что наиболее распространены семантические парафазии, при которых одно слово заменяется другим, находящимся с ним в одном семантическом поле, но не тождественным по значению («стол» – «стул», «рубашка» – «одежда»). Это свидетельствует о нарушении процесса категоризации и обобщения. Не менее частотными являются и звуковые парафазии, обусловленные трудностями актуализации нужной фонетической оболочки слова и несформированностью фонематического восприятия, что особенно характерно для детей с моторной алалией («ток» вместо «сок», «папка» вместо «шапка»). Нередко наблюдаются и смешанные парафазии, где ошибка обусловлена одновременно и звуковой, и смысловой близостью слов [2].

Структура нарушения также отчетливо проявляется в резком дисбалансе грамматических классов слов. Словарь детей с ОНР I-II уровня преимущественно представлен именами существительными, обозначающими конкретные предметы ближайшего окружения, и глаголами повелительного наклонения или инфинитива, выражающими непосредственные действия. Значительно реже и в ограниченном количестве используются прилагательные (за исключением нескольких самых частотных, типа «большой/маленький», «хороший/плохой»), местоимения, наречия. Практически отсутствуют служебные слова (предлоги, союзы), что напрямую связано с грубым недоразвитием грамматического строя речи. Это свидетельствует о том, что нарушение лексики неразрывно связано с нарушением грамматического структурирования высказывания.

А.А. Черноусова отмечает, что важнейшим аспектом структуры дефекта является нарушение соотношения импрессивной и экспрессивной речи. Хотя пассивный словарь, как правило, превышает активный, что является нормой и для речевого онтогенеза без патологии, у детей с ОНР этот разрыв приобретает патологический характер. Понимание речи часто является ситуативным и опирается не на смысл отдельных слов, а на интонацию, мимику говорящего и привычный контекст. Нарушение импрессивной стороны речи проявляется в трудностях понимания значений грамматических изменений слов, значений предлогов, в неспособности дифференцировать близкие по звучанию слова. Таким образом, структура нарушения словарного запаса является комплексной, включающей в себя тесное переплетение лексических, семантических, грамматических и фонетических дефицитов [3].

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что нарушение словарного запаса у младших дошкольников с ОНР I-II

уровня представляет собой сложное, системное образование, имеющее четко выраженную структуру. Данная структура характеризуется не изолированными трудностями, а комплексом взаимосвязанных дефицитов. К ним относятся: резкое количественное ограничение объема активного и пассивного словаря; глубокая несформированность семантических полей, приводящая к нечеткости значений слов и нарушению парадигматических связей; наличие специфических лексических ошибок в виде вербальных парафазий (семантических, звуковых и смешанных); выраженный дисбаланс в усвоении частей речи с преобладанием существительных и глаголов и грубым дефицитом других грамматических классов; патологическое расхождение между импрессивной и экспрессивной речью.

Список литературы

1. Патейчук, А.С. Состояние связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и нормальным речевым развитием / А.С. Патейчук // Молодость. Интеллект. Инициатива : Материалы VII Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов, Витебск, 18 апреля 2019 года. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2019. – С. 314-316. – EDN ETUPAW.
2. Тихонова, Н. В. Формирование слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. В. Тихонова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 07 апреля 2022 года / Науч. редактор С.Г. Лещенко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 204-206. – EDN GLERFG.
3. Черноусова, А. А. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи: проявления общего недоразвития речи у детей / А. А. Черноусова // Лучшая студенческая статья 2020 : Сборник статей XXXIV Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 20 декабря 2020 года. – Пенза: "Наука и Просвещение" (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. – С. 238-241. – EDN RUOTTN.

УКД 376.37

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Пыхтеева А.С.
Научный руководитель: Башмакова С.Б., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. Статья посвящена проблеме коррекции нарушений словоизменения прилагательных у детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи (ОНР). Рассматриваются причины трудностей, методы диагностики и эффективные логопедические приёмы, направленные на формирование грамматического строя речи. Акцент делается на системности и индивидуализации коррекционной работы.
Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словоизменение, прилагательные, дошкольники, коррекция.

Согласно данным отечественных исследований и клинической практики, общее недоразвитие речи (ОНР) – комплексное расстройство, затрагивающее все компоненты речевой системы, включая фонетику, лексику и грамматику, выявляется у 3–7 % детей дошкольного возраста, не имеющих выраженных неврологических или интеллектуальных нарушений [3, 6]. В России по данным Министерства здравоохранения, около 7–8 % детей, поступающих в школу, имеют общее недоразвитие речи, что делает проблему своевременной и социально значимой [1]. В структуре контингента логопедических групп дошкольных образовательных организаций дети с ОНР составляют более 60 % [5]. При этом у значительной части таких детей (до 40-50 %) без своевременной и систематической коррекции сохраняются стойкие трудности в овладении грамматическим строем речи, что негативно влияет на формирование письменной речи и успешность школьного обучения [4].

Одним из наиболее устойчивых проявлений общего недоразвития речи является нарушение грамматического строя речи, в частности – трудности в словоизменении прилагательных. Эти нарушения мешают формированию связной речи, снижают успешность обучения и затрудняют социальную адаптацию.

У старших дошкольников с ОНР наблюдаются ошибки в согласовании прилагательных с существительными в роде, числе и падеже, а также в образовании форм сравнительной и превосходной степени. Такие ошибки связаны с недостаточной сформированностью грамматических обобщений, слабостью аналитико-синтетической деятельности и нарушениями слухового гнозиса. Без целенаправленной коррекции эти

дефекты сохраняются и в младшем школьном возрасте, что подтверждается многочисленными исследованиями [3].

Словоизменение прилагательных представляет собой сложный грамматический процесс, требующий от ребёнка владения морфологическими категориями и способности к их динамическому применению в речи. У детей с общим недоразвитием речи нарушается не только автоматизированное употребление форм, но и понимание грамматических связей между словами. Например, ребёнок может сказать: «красивый книга» вместо «красивая книга» или «большой дерево» вместо «большое дерево». Подобные ошибки указывают на недостаточную дифференциацию родов существительных и несформированность навыков согласования. У старших дошкольников с ОНР типичными проявлениями речевой недостаточности в этой сфере являются: замена прилагательного существительным («мама купила яблоко красный» вместо «красное яблоко»); нарушение согласования по роду («красивый кукла»); отсутствие согласования по числу («большой дома»); неправильное употребление падежных форм («вижу красивый машину») [2]. Подобные речевые трудности возникают не только вследствие недостаточной сформированности грамматического анализа и синтеза, но и из-за ограниченного речевого опыта ребёнка. Особенно это заметно в условиях, когда в семье мало живого общения, диалогов, совместного чтения или обсуждения повседневных событий. В таких ситуациях ребёнок получает мало качественного языкового входа, необходимого для естественного усвоения норм родного языка. Как следствие, у него ослабевает языковая интуиция, что значительно затрудняет спонтанное и точное применение морфологических форм, в том числе при словоизменении прилагательных.

Эти особенности подчеркивают необходимость целенаправленной и систематической коррекционной работы, ориентированной на формирование грамматического строя речи как важнейшего компонента речевой готовности к обучению в школе. Диагностика нарушений словоизменения прилагательных проводится в рамках комплексного логопедического обследования. Используются как стандартизированные методики (например, методика Лалаевой Р. И. [3] или Филичевой Т. Б. [6]), так и авторские задания, направленные на выявление уровня сформированности грамматических навыков. Диагностические пробы включают: подбор прилагательных к существительным, образование форм сравнительной степени, согласование в различных падежах и контекстах. Особое внимание уделяется спонтанной речи ребёнка, где выявляются наиболее устойчивые ошибки.

Эффективная коррекционная работа требует комплексного подхода, включающего диагностику уровня грамматического развития, подбор адекватных методов и приёмов, а также активное включение ребёнка в речевую деятельность. Важную роль играют игровые технологии,

наглядность, опора на сенсорный опыт и поэтапное усложнение заданий. Особое внимание уделяется развитию навыков словообразования и словоизменения в контексте связных высказываний.

На начальном этапе коррекции целесообразно использовать предметно-практическую деятельность и дидактические игры, например: «Одень куклу», «Собери урожай», «Найди пару». Эти задания позволяют закрепить формы прилагательных в речи через повторение и ситуативное употребление. На следующем этапе вводятся более сложные упражнения: составление описательных рассказов, работа с картинками, игры на согласование в косвенных падежах («Чего нет у куклы? – У куклы нет красной шапочки»). Большое значение имеет работа над словообразованием: образование прилагательных от существительных («дом – домашний», «лес – лесной»), что способствует расширению словарного запаса и пониманию грамматических связей.

Важно учитывать индивидуальные особенности ребёнка: уровень речевого развития, тип ОНР, ведущий канал восприятия (зрительный, слуховой, кинестетический). Коррекция должна быть систематической, регулярной и включать взаимодействие логопеда, воспитателей и родителей. Совместные занятия, домашние задания, игровые ситуации в быту способствуют переносу навыков в самостоятельную речь.

Таким образом, коррекция нарушений словоизменения прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи – это многоуровневый процесс, требующий сочетания лингвистических знаний, педагогического мастерства и психологической поддержки. Только при условии системного подхода и раннего вмешательства можно обеспечить полноценное речевое развитие ребёнка и его успешную адаптацию к школьному обучению.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 14.01.2022) // Собрание законодательства РФ. – 2013. – № 43. – Ст. 5320.
2. Гвоздёв А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздёв. – М. : Учпедгиз, 2019. – 304 с.
3. Лалаева Р И. Нарушения речи у детей: диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева. – 5-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Союз, 2021. – 320 с.
4. Никашина Н.А. Формирование грамматического строя речи у дошкольников с ОНР / Н.А. Никашина // Логопед в детском саду. – 2023. – № 2. – С. 12–18.
5. Парамонова Л.Г. Речевая картина мира ребёнка с ОНР: особенности и коррекция / Л.Г. Парамонова. – М. : Владос, 2022. – 256 с.
6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей 4–7 лет / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2020. – 144 с.

УДК 376.12/.16

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Рогозина Е.А.
Научный руководитель: Савельева А.В., ассистент
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Ярославская обл., РФ

Аннотация. Работа посвящена разработке программы занятий по изобразительному искусству, направленной на эффективное развитие зрительного восприятия у младших школьников, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Рассматриваются особенности восприятия зрительной информации, методика диагностики уровня зрительного восприятия и принципы построения коррекционных мероприятий. Представлены итоги диагностики, проведённой в школе города Ярославля, продемонстрировавшие необходимость создания специальной программы. Ключевыми задачами являются формирование способности правильно воспринимать форму, цвет, размеры и расположение объектов, а также повышение уровня сенсомоторного развития.
Ключевые слова: Зрительное восприятие, младший школьный возраст, дети с ОВЗ, изобразительная деятельность, развитие высших психических функций.

Младший школьный возраст характеризуется интенсивным развитием высших психических функций, которое обусловлено особенностями детской активности и взаимодействием ребенка с окружающим миром. Учебная деятельность становится ведущей формой активности, а занятия, направленные на формирование продуктивных видов деятельности (рисования, лепки, конструирования), оказывают значительное влияние на развитие перцептивной сферы. Особое внимание уделяется развитию зрительного восприятия, так как оно играет ключевую роль в дальнейшем освоении мыслительных процессов, внимания, памяти, речи и воображения. Недостаточное развитие зрительного восприятия может привести к трудностям в обучении и социальной адаптации ребенка.

Цель настоящего исследования заключается в создании научно обоснованной программы занятий по изобразительному искусству, способствующей эффективному формированию зрительного восприятия у младших школьников, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Задачи исследования:

- Изучение теоретических аспектов развития зрительного восприятия младших школьников на занятиях по изобразительному искусству.

- Применение диагностического инструментария для оценки уровня развития зрительного восприятия младших школьников, включая учащихся с ОВЗ.

- Проведение экспериментальных исследований, направленных на выявление особенностей зрительного восприятия среди младших школьников, особенно тех, кто имеет ограниченные возможности здоровья.

- Разработка специального курса занятий, ориентированного на улучшение зрительного восприятия младших школьников средствами изобразительной деятельности.

Анализ современной научной литературы выявил необходимость углубленного рассмотрения возможностей изобразительной деятельности как мощного инструмента стимулирования зрительного восприятия. Несмотря на значительный интерес к этому направлению, методы коррекционной работы, применительно к учащимся с особыми потребностями, изучены недостаточно глубоко [1, 2, 3]. Вопрос зрительного восприятия остается актуальным и требует комплексного подхода к изучению процесса восприятия ребенком окружающего пространства.

Восприятие представляет собой сложный процесс, характеризуемый такими свойствами, как целостность, предметность, селективность и апперцепция. Среди основных форм восприятия особое место занимает именно зрительное восприятие, которое связано с обработкой визуальной информации, её интерпретацией и классификацией. Особенную значимость этот вид восприятия приобретает для детей с нарушениями зрения, слуха или когнитивными расстройствами, так как изобразительная деятельность помогает компенсировать некоторые дефициты и способствует общему развитию [1,4].

Исследование проводилось на базе муниципальной средней образовательной школы № 30 г. Ярославля. Учащиеся второго класса (всего 20 человек) приняли участие в диагностике зрительного восприятия с использованием специализированных методик:

- Узнавание недорисованных изображений (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго);
- Узнавание зашумленных изображений (А.Р. Лурия);
- Методика «Эталоны» (О.М. Дьяченко);
- Методика «Мозаика» (М.М. Семаго);
- Узнавание наложенных изображений (В. Поппельрейтер).

По результатам диагностики оказалось, что примерно четверть учеников испытывает трудности с выполнением заданий, проявляя замедленность реакций, затруднения в распознании контуров, цветов и пространственных взаимосвязей. Эти проблемы наиболее выражены у детей с ОВЗ, испытывающих дополнительные сложности при восприятии сложных композиций и ориентации в графическом материале.

Экспериментальная группа, состоящая преимущественно из учеников с низким уровнем зрительного восприятия, была сформирована специально для разработки специализированного учебного курса, запланированного на учебный период 2025—2026 годов.

Разработанный нами комплекс занятий направлен на устранение дефицита зрительного восприятия у младших школьников, включая учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Программа охватывает разнообразные аспекты зрительного восприятия: форму, размер, расположение объектов в пространстве, цветовой спектр, симметрию и ритмичность композиции. Основные задачи курса включают: Стимуляцию правильного восприятия формы, цвета, величины и положения объектов; Формирование начальных представлений о художественных средствах выражения, работе с цветом и его оттенками; Общее повышение моторных и сенсорных навыков, необходимых для успешной учебы и социального взаимодействия.

Практически каждое занятие решает ряд конкретных задач, формируя единую систему воздействия на разные компоненты зрительного восприятия. Предлагаемая программа предполагает активное использование игровых методов, облегчающих усвоение материала и повышающих мотивацию детей, особенно тех, кто сталкивается с дополнительными трудностями в процессе обучения.

Таким образом, разработанный комплекс занятий создает условия для полноценного развития зрительного восприятия младших школьников, позволяя избежать возможных трудностей в учебе и способствовать социальному благополучию каждого ученика, включая детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Луговская В.А. Формирование зрительного восприятия у детей с задержкой психического развития в процессе изобразительной деятельности // Наука и образование сегодня. 2019. №6-1 (41). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-zritelnogo-vospriyatiya-u-detey-szaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-protsesse-izobrazitelnoy-deyatelnosti (дата обращения: 27.05.2025).
2. Назарова С. Понятия и свойства зрительного восприятия // Символ науки. 2024. №10-2-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-svoystvazritelnogo-vospriyatiya (дата обращения: 25.03.2025).
3. Соколова О.Ю. Изобразительная деятельность как средство развития эмоциональной и познавательной сфер // Наука и школа. 2018. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izobrazitelnaya-deyatelnost-kak-sredstvorazvitiyaemotsionalnoy-i-poznavatelnoy-sfer (дата обращения: 15.04.2025).
4. Савельева, А. В. Формирование самооценки младших школьников посредством изобразительной деятельности / А. В. Савельева, А. М. Трофимова // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость : Материалы IV

Международной научно-практической конференции, Донецк, 26 июня 2025 года. – Донецк: Донецкий государственный университет, 2025. – С. 214-219.

УДК 376.4

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Рудик В.И.
Научный руководитель: Башмакова С. Б., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования предикативного словаря у старших дошкольников с задержкой психического развития. Анализируются ключевые теоретические подходы к изучению глагольной лексики, а также детально раскрываются особенности её становления у детей данной возрастной группы.
Ключевые слова: предикативный словарь, глаголы, дошкольники, речевое развитие, задержка психического развития.

По мнению В.И. Селиверстова, задержка психического развития — это временное замедление общего психического развития или отдельных его функций. Признаки этого состояния включают: низкую направленность интеллектуальной деятельности, незрелость логического мышления, недостаточный объем знаний, быструю утомляемость при умственной нагрузке, преобладание интересов к играм и ограниченные представления об окружающем мире [6].

Описанные особенности психической деятельности при задержке психического развития закономерно приводят к системным нарушениям речи. Наиболее ярко это проявляется в лексической системе, которая оказывается обеднённой и малодифференцированной. В частности, страдает усвоение и использование глаголов, поскольку оно напрямую зависит от уровня развития логического мышления и сформированности представлений об окружающем мире. Именно поэтому изучение состояния предикативного словаря у таких детей приобретает особую диагностическую значимость.

Предикативный словарь (глагольный словарь) — это один из ключевых компонентов лексической системы, включающий активные глаголы и глагольные обороты, которые ребёнок использует для выражения действий, состояний, отношений и развития событий [5].

Опираясь на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, овладение языковыми средствами рассматривается как опосредованная деятельность, проходящая путь от совместного действия к внутренним

средствам регуляции. В психолингвистике, А.А. Леонтьев предикат трактуется как «центр высказывания», от которого зависят распределение ролей участников ситуации и построение модели события. В логопедии, Р.Е. Левина; Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина подчёркивают необходимость параллельного развития лексико-семантической, грамматической и словообразовательной линий при активной опоре на действие, игру, наглядность и ритмизацию.

Поскольку предикат служит основой внутренней речи и одним из ключевых членов предложения, развитие предикативной лексики существенно влияет на мышление ребёнка и на формирование связной речи. Овладение глагольным запасом поддерживает познавательное развитие, улучшает мыслительные процессы и способствует эффективности вербальной коммуникации. Как отмечал Л. С. Выготский, развитие речи прямо определяет становление вербального мышления [1].

В старшем дошкольном возрасте (5–6 лет) глагол становится смысловым и грамматическим ядром высказывания. Он определяет структуру предложения, помогает формулировать мысль во временном и аспектном плане, формирует связи между словами в предложении и обеспечивает связность речи. К концу дошкольного периода в норме наблюдается значительное обогащение глагольного словаря. Увеличивается число семантических групп глаголов, активизируются процессы словообразования глаголов, усложняются синтаксические структуры предложений за счёт включения разнообразных глагольных форм и оборотов [4].

У детей с задержкой психического развития формирование предикативной лексики затруднено из-за сочетания когнитивных, регуляторных и речевых факторов: сниженной произвольной регуляции, особенностей внимания и памяти, ограниченности языкового опыта и дефицитов морфологического обобщения. Это приводит к обеднению глагольного запаса: отмечается частое употребление обобщённых глаголов вместо предметно-точных предикатов, нарушается видо-временное оформление [2].

Кроме того, у этой категории детей часто нарушены разные стороны речи — смысловая, грамматическая и синтаксическая — и все это приводит к упрощённой, «телеграфной» речи.

В семантической сфере наблюдается ограниченный словарный запас глаголов действия и выраженная склонность к обобщению, когда ребенок употребляет общие глаголы вместо конкретных. Кроме того, глаголы восприятия и мыслительной деятельности усваиваются недостаточно эффективно, что обедняет внутренний план высказывания и снижает способность ребенка точно передавать свои наблюдения, ход рассуждений и предположения. На грамматическом уровне часто встречаются нарушения в употреблении видовременных форм глаголов, что указывает на

некорректное освоение видовых пар. Синтаксические особенности проявляются в частой неполноте высказываний: предикат остается без необходимых дополнений, а фраза обрывается на глаголе, лишаясь дальнейшего распространения. Как следствие, речь детей часто представлена короткими, фрагментарными высказываниями с минимальной грамматической оформленностью [3].

Проведенный анализ литературных источников показал, что дети с задержкой психического развития испытывают выраженные затруднения в объяснении значений глаголов, что напрямую связано с особенностями их мыслительного развития. Многозначность большинства глаголов русского языка усугубляет проблему: детям с задержкой психического развития труднее выделить значение слова в конкретном контексте, что снижает точность актуализации предикатов. Низкая познавательная активность способствует значительному отставанию детей в лексических, грамматических и семантических компонентах речи, что подчёркивает актуальность целенаправленных коррекционно-развивающих мероприятий.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2001. – 352 с. – Текст: непосредственный.
2. Ефименкова, Л.Н. Коррекция нарушений речи у детей: учеб. пособие / Л.Н. Ефименкова. – М.: Академия, 2005. – 240 с. – Текст: непосредственный.
3. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 303 с. – Текст: непосредственный.
4. Левина, Р.Е. Нарушения речи у детей и пути их преодоления / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1968. – 240 с. – Текст: непосредственный.
5. Леонтьев, А.А. Психолингвистика / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 1999. – 287 с. – Текст: непосредственный.
6. Селиверстов, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда /В.И. Селиверстов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с. – Текст: непосредственный.

УДК 376.37

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Русанова Д.Д.
Научный руководитель: Петушкова О.А., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Анализируются специфические трудности и описываются основные направления коррекционно-логопедической работы. Предложена система упражнений, направленная на обогащение и активизацию глагольной лексики в речи детей.
Ключевые слова: общее недоразвитие речи, глагольный словарь, старшие дошкольники, логопедическая работа.

Развитие словарного запаса, особенно глаголов, критически важно для успешного общения, подготовки к школе и адаптации ребенка в обществе. Глаголы играют ключевую роль, поскольку они формируют основу смысла и структуру предложений, являясь их смысловым и грамматическим центром. Изучение глаголов тесно связано с развитием мышления, так как они описывают не только действия, но и состояния, что требует способности к абстрагированию.

Ключевыми авторами, изучавшими глагольный словарь у младших дошкольников с ОНР, являются Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина. Более узко и углубленно эту проблему исследовали О.Е. Громова и Н.В. Серебрякова.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдаются трудности во всех аспектах речевой системы, включая лексику. Эти проблемы особенно заметны в области глаголов. Трудности с освоением глагольной лексики усугубляют проблемы с построением связных высказываний и предложений, что, в свою очередь, мешает полноценному общению. Поэтому разработка эффективных методов развития глагольного словаря у старших дошкольников с ОНР является важной задачей для логопедии, имеющей как научное, так и практическое значение.

У старших дошкольников с ОНР выявляются устойчивые и характерные нарушения в усвоении глаголов. Эти нарушения носят комплексный характер и проявляются в следующих областях:

- скудный запас глаголов. У детей с ОНР значительно меньше глаголов в активном использовании по сравнению с их сверстниками, у которых речь развивается нормально. Они редко употребляют глаголы,

описывающие: профессиональные действия (например, «строит», «лечит», «учит»), действия животных (например, «рычит», «прыгает», «клюет»), точные действия с инструментами (например, «режет», «пилит», «прибивает»), абстрактные понятия и эмоции (например, «думает», «радуется», «грустит»).

- Путаница в значениях глаголов. Дети с ОНР часто не различают глаголы, которые похожи по смыслу, но имеют тонкие различия. Например, они могут сказать «шьет» вместо «вышивает» или «рубит» вместо «режет».
- Проблемы с образованием новых слов. Детям сложно создавать глаголы от других частей речи (например, от существительного "игрок" образовать глагол «играть» или от глагола «учить» образовать существительное «учитель»). Также возникают сложности в формировании глаголов с новым смыслом с помощью суффиксов.
- Сложности с использованием имеющихся слов. Даже те глаголы, которые ребенок понимает, часто не используются им в обычной речи. Чтобы заставить его употребить эти слова, нужны специальные вопросы или ситуации, которые его стимулируют. Часто дети ищут нужное слово или используют неточные замены.

Трудности в речи у этих детей объясняются целым рядом факторов, среди которых наиболее значимы: неспособность к формированию общих языковых правил, плохая слуховая память, ограниченный объем внимания и низкая заинтересованность в познании нового.

Для эффективного расширения словарного запаса глаголов у старших дошкольников с ОНР необходим систематический и комплексный подход, учитывающий развитие всех аспектов речи. Этот процесс включает в себя несколько взаимосвязанных этапов:

- расширение словарного запаса глаголов (как понимаемых, так и используемых в речи). Это предполагает изучение новых слов и уточнение значений уже известных. Работа организуется по тематическим группам, например: глаголы, обозначающие движение (бегать, идти, ползти), звуки (петь, кричать, шептать), состояния (спать, бодрствовать), эмоции (радоваться, огорчаться) и т.д. Для этого эффективно использовать наблюдение за действиями, демонстрацию действий с проговариванием, а также рассматривание картинок с сюжетами.
- улучшение понимания значений глаголов и умения различать их. Для этого используются задания, в которых нужно подобрать действие к предмету (например, «Что делает повар?»), различать глаголы-антонимы (например, «входить – выходить») и находить неправильно названное действие на серии картинок.
- формирование навыков образования новых глаголов. Особое внимание уделяется работе с глаголами, имеющими приставки. Сначала уточняются значения предлогов и наречий, обозначающих местоположение, а затем эти знания переносятся на понимание приставок в

глаголах. Используются игры инсценировки (например, «Подойди к столу, отойди от стола, обойди стол») и задания на подбор однокоренных слов (например, «ходить, уходить, приходить, переходить»).

- активизация использования глаголов в связной речи. Закрепление полученных навыков происходит в различных речевых ситуациях: при составлении предложений по картинкам, пересказе текстов, содержащих много глаголов, и в самостоятельных рассказах.

Примеры упражнений и заданий:

«Кто что умеет делать?» (подбор максимального количества действий к предмету: кошка – мяукает, спит, царапается, играет).

«Что сначала, что потом?» (установление последовательности действий и называние глаголов: проснулся – умылся – позавтракал – оделся).

«Закончи предложение» (Мальчик переходит улицу. Он… что делает? – «доходит до середины», «переходит на другую сторону»).

«Покажи наоборот» (подбор глаголов-антонимов: завязывать – развязывать, включать – выключать).

Игры-пантомимы «Угадай действие» и лото «Кому что нужно?» (соединение орудия действия и глагола: молоток – забивать, пила – пилить).

Таким образом, развитие глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи – это непростая, многогранная задача, требующая постоянных и целенаправленных усилий. Поэтому логопедическая работа должна не только расширять словарный запас, но и углублять понимание значений глаголов, развивать навыки словообразования и способствовать активному использованию новых слов в речи. Комплексный подход, учитывающий естественный ход развития речи и задействующий сохранные анализаторы, является ключом к преодолению речевых нарушений и подготовке детей к школе.

Список литературы

1. Ахутина, Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии / Т. В. Ахутина. – 3-е изд. – Москва: Ленанд, 2020. – 160 с.
2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: АРКТИ, 2019. – 180 с.
3. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва: Просвещение, 2018. – 320 с.
4. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва: Гном и Д, 2019. – 128 с.

УДК 159.95

ОСОБЕННОСТИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Савельева М.Д.
Научный руководитель: Юрганова О.Ю., канд. пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. Одним из ключевых когнитивных процессов, определяющих успешность обучения и социализации детей, является словесно-логическое мышление. Задержка развития словесно-логического мышления у младших школьников с легкой умственной отсталостью, ведет к школьной дезадаптации. Несформированность словесно-логического мышления существенно снижает уровень усвоения учебного материала, затрудняет развитие речи, ограничивает коммуникативные и познавательные возможности школьника.
Ключевые слова: развитие, словесно-логическое мышление, младшие школьники, легкая умственная отсталость, обучение.

Мышление – это высшая психическая деятельность человека, одна из составляющих частей его интеллекта, которая осуществляет познавание окружающего мира. Как познавательный процесс, мышление представляет собой когнитивную деятельность, в которой различаются познавательные мотивы, цели и задачи, действия и операции. В когнитивном мотиве отражаются интеллектуальные интересы личности, желание познать окружающий мир [2].

С.Л. Рубинштейн указывал в своих работах на единство речи и мышления: мыслительный процесс есть процесс облечения мыслей в слова [5]. По формам мышление делится на словесно-логическое, наглядно-образное и наглядно-действенное [2].

Словесно-логическое мышление – это форма мышления, которая опирается на язык, понятия, логические операции и проявляется преимущественно в речевой деятельности. Словесно-логическое мышление – ключевая форма мышления, связанная с умением оперировать понятиями, строить логические рассуждения, анализировать и синтезировать информацию на основе словесных форм. У младших школьников с легкой умственной отсталостью данная форма мышления развивается с заметными трудностями, что оказывает влияние на успешность обучения и социализацию [3].

По Л.С. Выготскому, А.Р. Лурия, К.С. Лебединкой, М..С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой, умственная отсталость – это стойкое необратимое нарушение психического (в первую очередь, интеллектуального) развития, связанное с органически обусловленным недоразвитием, либо ранним

повреждением головного мозга. Легкая умственная отсталость – одна из степеней патологии, данная форма характеризуется незначительной отсталостью развития, которая дает возможность человеку социализироваться в окружающем обществе. При легкой умственной отсталости уровень интеллекта варьируется от 50 до 69 IQ. Дети с таким уровнем интеллекта могут овладевать речью, читать, писать, считать, но медленнее по сравнению с нормотипичными сверстниками [4].

Пассивность, не критичность, инертность, несамостоятельность, нарушение мыслительных операций – это черты, характеризующие мышление детей с умственной отсталостью, где обобщение и абстрагирование страдают в первую очередь.

Ослабленность словесно-логического мышления проявляется в сложности понимания и использования абстрактных понятий, затрудненном построении логических цепочек, проблемах с речевой активностью, ограниченном словарном запасе [1].

Касательно вопроса особенностей словесно-логического мышления младших школьников с умственной отсталостью, отдельно следует выделить, что данное нарушение связано с некорректным развитием таких процессов мышления, как: анализ, синтез, абстрагирование и сравнение [1].

Характерные проявления ослабленного словесно-логического мышления выражаются в: трудностях понимания логических связей, дети не улавливают причинно-следственные отношения, часто путают последовательность событий, не могут самостоятельно выделить главное из второстепенного; ограниченности понятийного аппарата – примитивности понятий, сложности в формулировке определений, ошибках в обобщении и классификации; слабости аналитико-синтетической деятельности, затруднениях при сравнении объектов, поверхностном понимании инструкций**;** низком уровне речевого оформления мыслительной деятельности, неуверенность в устной речи, грамматических и лексических ошибках, недостатке логической последовательности в высказываниях [4].

К общему перечню можно отнести отсутствие планирования, хаотичность и неосознанность действий в процессе решения мыслительных задач, а также неспособность к обобщению предметов по родовому признаку, беспорядочное наименование любых бросающихся в глаза предметов, некритичность мышления, стереотипность [6]. Вследствие чего, мышление не исполняет регулирующую роль в поведении ребенка. [6].

Общая картина такова, что мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью свойственна тугоподвижность, обусловленная особенностями высшей нервной деятельности, которая проявляется в трудностях активизации и привлечении знаний, необходимых для выполнения заданий, ошибочном применении способов решения, основывающихся на поверхностном анализе предлагаемых условий [2].

Поэтому ослабленность словесно-логического мышления у младших школьников с легкой умственной отсталостью – важная характеристика в развитии, требующая внимания специалистов и комплексного подхода к обучению и развитию**,** созданию специальных условий и применению адаптированных методик для совершенствования познавательных процессов и социальной адаптации таких детей.

Развитие словесно-логического мышления – необходимый аспект в коррекционной работе дефектолога с детьми с легкой умственной отсталостью, способствующий познавательному и личностному росту, а также успешной социальной адаптации таких детей.

Список литературы

1. Богатая, О.Ф. Речевое развитие детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями / О.Ф. Богатая — . — Сургут : , 2022 — 88 с.
2. Гонина, О.О., Васильева, Ю.С. Развитие мыслительной деятельности младших школьников с умственной отсталостью на уроках русского языка / О.О. Гонина, Ю.С. Васильева // Вестник экспериментального образования. — 2022. — № 2 (35). — С. 1-11.
3. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Епифанцева — 2-е. — Ростов-на-Дону: Феникс , 2007 — 486 с.
4. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова — . — М.: Просвещение, 1992 — 95 с.
5. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С.Л. Рубинштейн — 3. — М.: Издательство Академии наук СССР , 1958 — 179 с.
6. Хатулева, А.В. Психологическая коррекция словесно-логического мышления учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта / А.В. Хатулева. — Красноярск : 2023.

УДК 376

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Саитбурханова А.Р.
Научный руководитель: Волгапкина Н.В, преподаватель
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. Статья раскрывает теоретико-методологические основы развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). На основе анализа психолого-педагогической литературы мы определяем ключевые принципы и направления коррекционно-развивающей работы. Результатом исследования является структурно-содержательная модель,

интегрирующая деятельностный, компетентностный и онтогенетический подходы для эффективного формирования коммуникации у данной категории детей.
Ключевые слова: коммуникативные навыки, задержка психического развития, общение.

Проблема развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития остается одной из самых актуальных в современной дефектологии. Коммуникативные навыки являются важнейшим инструментом познания окружающего мира, построения межличностных отношений и освоения учебной деятельности. У детей с задержкой психического развития дефицит коммуникативных навыков может приводить к трудностям в установлении контактов со сверстниками и взрослыми, провоцировать конфликты и затруднять подготовку к школе и адаптацию в обществе. Поэтому разработка теоретических и методических основ развития коммуникативных навыков у данной категории детей является актуальной научной и практической задачей.

Как подчеркивал Л.С. Выготский, «именно в процессе общения, опосредованного речью, происходит становление высших психических функций и сознания личности» [1, с. 102]. При ЗПР этот процесс нарушается, что приводит к формированию своеобразного «коммуникативного барьера» между ребенком и социальной средой. Несмотря на наличие значительного количества исследований, посвященных отдельным аспектам развития речи и общения при ЗПР (У.В. Ульенкова, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко), остается недостаточно разработанной целостная система теоретико-методологических оснований, интегрирующих достижения современной психологии и педагогики в области коррекции коммуникативных навыков.

Цель исследования заключается в систематизации и теоретическом обосновании комплекса теоретико-методологических основ, определяющих процесс развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР.

«Недостаточное развитие коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития представляет собой значимую медико-социальную проблему, над решением которой в течение многих лет работают не только психологи и педагоги, но и детские психиатры. Помощь в преодолении коммуникативного барьера детям с ЗПР должна осуществляться как на уровне семьи, так и на уровне общества в целом. Родители должны знать и учитывать особенности психического развития своих детей и использовать адекватные стили воспитания. Общество, со своей стороны, должно проявлять толерантность по отношению к детям с нарушениями развития, быть информировано и подготовлено к инклюзивному образованию» [2, с. 43].

Коммуникативные навыки представляют собой освоенные субъектом способы осуществления коммуникативной деятельности, обеспечивающие

эффективное социальное взаимодействие. В структуре коммуникативных навыков старших дошкольников целесообразно выделять следующие компоненты:

1. Мотивационно-потребностный – стремление к вступлению в контакт, интерес к коммуникации.

2. Когнитивно-содержательный – владение вербальными и невербальными средствами общения.

3. Операционально-технический – владение способами построения высказывания.

4. Рефлексивно-оценочный – способность к адекватной оценке коммуникативной ситуации.

М.И. Лисина справедливо отмечала, что «развитие общения происходит через смену качественно своеобразных форм, характеризующихся особым содержанием потребности в общении» [5, с. 63]. При ЗПР наблюдается диссинхрония в развитии этих компонентов, что обусловливает необходимость специально организованного коррекционного воздействия.

У детей с ЗПР коммуникативная сфера характеризуется рядом особенностей. Как отмечает Е.С. Слепович, «у данной категории детей наблюдается снижение потребности в общении, недостаточная сформированность коммуникативных средств, трудности в понимании социальных ситуаций» [4, с. 78].

Эффективное развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР требует реализации системы взаимодополняющих методологических подходов:

1. Культурно-исторический подход (Л.С. Выготский) акцентирует внимание на социальной природе высших психических функций и значении знаково-символического опосредования. В контексте нашего исследования это означает необходимость создания специальной «коммуникативной среды», обеспечивающей зону ближайшего развития ребенка.

2. Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев) предполагает организацию целенаправленной коммуникативной деятельности, в процессе которой происходит присвоение социального опыта. Как отмечал Д.Б. Эльконин, «игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, создающей наиболее благоприятные условия для развития коммуникативных способностей» [3, с. 134].

3. Компетентностный подход ориентирует на формирование практических умений использования коммуникативных навыков в различных жизненных ситуациях.

Реализация данных подходов осуществляется через систему принципов: принцип единства диагностики и коррекции; принцип развивающего обучения; принцип интериоризации; принцип социального взаимодействия; принцип интеграции вербальных и невербальных средств.

На основе теоретического анализа можно разработать структурно-содержательную модель, включающую следующие компоненты:

1. Целевой блок – формирование коммуникативной компетентности как основы социальной адаптации.

2. Содержательный блок включает: обогащение мотивационной сферы общения; развитие вербальных средств коммуникации; формирование невербальных компонентов общения; развитие социального интеллекта.

3. Технологический блок предполагает использование: игровых технологий (сюжетно-ролевые игры, драматизации); коммуникативных тренингов; проектной деятельности; арт-терапевтических методов.

4. Оценочно-результативный блок включает критерии оценки эффективности коррекционного воздействия.

Исходя из результатов проведенного исследование можно сделать вывод о том, что развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, требующий системного теоретико-методологического обоснования. Эффективность коррекционно-развивающей работы обеспечивается реализацией комплекса взаимодополняющих подходов: культурно-исторического, деятельностного и компетентностного.

Также разработанная структурно-содержательная модель позволяет целостно представить процесс развития коммуникативных навыков с учетом специфики данной категории детей. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке конкретных методик и технологий, реализующих предложенную модель в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с, ил. – ISBN 5-699-13728-9
2. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов. – Издание 4-е. – Москва : Либроком, 2009. – 112 с.– ISBN 978-5-397-00746-7.
3. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник для среднего профессионального образования / Л. Ф. Обухова. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 411 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-18504-1. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/561071 (дата обращения: 17.10.2025).
4. Специальная психология : учеб, пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М. Полякова. - Минск : Выш. шк., 2012. – 511с. – ISBN 978-985-06-2186-3.
5. Смирнова, Е.О. Детская психология: Учебник для вузов. 3-е изд., перераб. / Е.О. Смирнова– СПб.: Питер, 2016. – 304 с.

УДК 376.112.4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Сахибгареева У.В.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., к.б.н., доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлена авторская психолого-педагогическая программа, направленная на развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС). Апробации программы демонстрируют положительную динамику в развитии социальных взаимодействий и вербальной/невербальной коммуникации у детей с РАС.
Ключевые слова: аутизм, коммуникативные навыки, младший школьный возраст, психолого-педагогическая программа, социальное взаимодействие.

Расстройство аутистического спектра (РАС) представляет собой комплексное нарушение развития, характеризующееся стойкими трудностями в социальной коммуникации и социальном взаимодействии, а также ограниченными, повторяющимися моделями поведения, интересов или активностей [1]. Младший школьный возраст является критическим периодом для формирования базовых коммуникативных навыков, и своевременная коррекционно-развивающая работа может оказать существенное положительное влияние на дальнейшее развитие ребенка [7].

Целью данной статьи является представление психолого-педагогической программы, направленной на развитие коммуникативных навыков у младших школьников с РАС. Программа составлена с учетом специфики когнитивных и эмоциональных особенностей детей с РАС и базируется на современных подходах к коррекции и развитию РАС [2]. При составлении программы опора была сделана на результаты изучения детей с РАС отечественными [1; 3; 4; 5; 7] и зарубежными [2; 6] специалистами.

Цель программы: Развитие и совершенствование коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС для улучшения их социальной адаптации и качества жизни.

Задачи программы:

1. Развитие навыков вербальной и невербальной коммуникации (зрительного контакта, использование жестов, мимики, интонации).
2. Формирование умения инициировать и поддерживать диалог.
3. Развитие навыков понимания и интерпретации социальных сигналов (эмоций, намерений других людей) и др.

Программа рассчитана на один учебный год и включает в себя следующие основные блоки:

1. Диагностический блок предназначен для первичной диагностики уровня развития коммуникативных навыков с использованием стандартизированных методик [1] (например, шкалы оценки аутизма, наблюдение за взаимодействием в естественных условиях); а так же на определение индивидуальных особенностей ребенка (сенсорная чувствительность, предпочтения, уровень речевого развития) и составление индивидуального коррекционно-развивающего плана [2].

2. Коррекционно-развивающий блок включает 5 модулей [5; 7]:

Модуль 1: Основы невербальной коммуникации.

Модуль 2: Инициация и поддержание диалога.

Модуль 3: Понимание социальных сигналов и эмоций.

Модуль 4: Совместная деятельность и игра.

Модуль 5: Развитие саморегуляции и уверенности в себе.

3. Консультативно-просветительский блок включает работу с педагогами [6] и родителями [4].

В рамках программы используются следующие методы [3]: визуальная поддержка (карточки PECS, визуальные расписания, социальные истории, пиктограммы); моделирование и подражание (демонстрация правильного поведения и речевых образцов); игротерапия (использование игры как основного средства обучения и коррекции); ролевые игры (отработка коммуникативных сценариев в безопасной среде); структурированные упражнения (целенаправленное обучение конкретным навыкам); поощрение и подкрепление желаемого поведения; метод «социальных историй» и Метод «круга».

В качестве основных форм реализации программы используют индивидуальные и групповые занятия [5].

Данная программа была апробирована на выборке из 15 детей младшего школьного возраста (7-9 лет) с диагнозом РАС, посещающих специализированные классы общеобразовательных школ. Диагностика проводилась до начала и после завершения программы. В качестве инструментов использовались: наблюдение за естественным взаимодействием детей, беседы с родителями и педагогами, а также стандартизированные методики оценки коммуникативных навыков (адаптированная шкала CARS-2, тест на понимание социальных ситуаций).

Результаты апробации показали положительную динамику по большинству показателей. Средний балл по шкале оценки коммуникативных навыков увеличился на 25%. Наблюдалось статистически значимое улучшение в следующих областях:

- установление зрительного контакта: 75% детей стали чаще поддерживать зрительный контакт во время общения (30% до начала программы);

- использование невербальных средств коммуникации: 80% детей стали активнее использовать жесты и мимику для выражения своих потребностей и эмоций;

- инициация общения: 60% детей начали самостоятельно инициировать простые формы общения (например, «дай», «хочу», «помоги»);

- понимание социальных сигналов: улучшилось понимание простых эмоциональных состояний других людей, что проявлялось в более адекватных реакциях на их поведение;

- участие в совместной деятельности: 70% детей стали охотнее и успешнее участвовать в структурированных играх и занятиях с сверстниками.

Важно отметить, что наибольший прогресс наблюдался у детей с более сохранным уровнем речевого развития и меньшей выраженностью сенсорных нарушений. Тем не менее, даже у детей с выраженными трудностями в вербальной коммуникации отмечалось улучшение в использовании невербальных средств и понимании простых социальных ситуаций. Таким образом, результаты апробации предложенной программы демонстрируют положительную динамику, что подчеркивает важность целенаправленной и систематической коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативных навыков у младших школьников с РАС.

Список литературы

1. Аутизм: диагностика и коррекция / Под ред. В. В. Лебединского, А. Н. Баженовой. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
2. Аутизм: от диагностики до терапии / К. Гилберг, С. Пикеринг. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2007. – 288 с.
3. Березина, М. С. Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М. С. Березина, Л. М. Лапшина // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : Сборник материалов всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, 12–13 мая 2023 года / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет. Том Часть 2. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2023. – С. 178-181. – EDN AYNEMW.
4. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологический аспект работы олигофренопедагога с семьей обучающегося на дому / Л. М. Лапшина // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие : сборник научных статей международной научно-практической конференции, Ярославль, 07 апреля 2041 года – 07 2021 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 54-58. – DOI 10.20323/978-5-00089-474-3-2021-54-58. – EDN AQYYJB.
5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2024. – 227 с.

6. Питере, Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т.Питере; под ред. Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. – М. : ВЛАДОС, 2023. – 240 с.
7. Усанова, О. Н. Психологические основы взаимодействия субъектов практической помощи детям с проблемами в развитии: дис. ... д-ра психол. наук / О. Н. Усанова. – М., 2021. – 410 с.

УДК 376.42

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ

Селютин Д.Ю.
Научный руководитель: Ручица Т.С., ст. преподаватель,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. Исследуются особенности восприятия времени у детей с интеллектуальными нарушениями. Методами коррекции выступают создание режима дня, сенсомоторные упражнения и визуальное моделирование. Установлено, что систематическая работа формирует осмысленное понимание временных отношений, что является основой для социальной адаптации.
***Ключевые слова*:** восприятие времени, интеллектуальные нарушения, временные представления, коррекционная работа, ориентировка во времени

Восприятие времени – это сложная способность, позволяющая человеку ориентироваться в окружающем мире, планировать деятельность и регулировать поведение. Для детей с интеллектуальными нарушениями формирование временных представлений представляет значительную трудность. Как отмечал Л.С. Выготский, процесс освоения этой важной психической функции происходит благодаря использованию культурных символов, что у детей с интеллектуальной недостаточностью нарушено [1].Время, как абстрактное понятие, лишенное зрительных и осязаемых характеристик, становится труднодоступным для понимания детьми, поскольку их мышление, как отмечала Ж.И. Шиф, отличается конкретностью и несформированностью операций обобщения [5].

Основой восприятия времени являются биологические ритмы организма человека. У детей с интеллектуальными нарушениями эти внутренние часы часто несформированны, что проявляется в нестабильном сне, трудностях оценки длительности интервалов и неумении соотносить свои усилия с отведенным временем. Ключевой проблемой становится выраженное нарушение временной ориентировки. Дети, как отмечалаС.Я. Рубинштейн, долгое время остаются «запертыми» в

настоящем. Понятия «вчера» и «завтра» для них –непостижимые абстракции, не имеющие смысла [4].

Особые трудности возникают с усвоением последовательности: дней недели, месяцев и времен года. Эта последовательность может заучиваться механически, но не использоваться для планирования. Нарушение причинно-следственных связей, характерное для детей данной группы, усугубляет проблему, мешая предвидеть последствия своих действий. Еще одним проявлением является искаженная оценка длительности. Внутреннее восприятие времени у таких детей доминирует над объективным: минуты могут тянуться часами во время скучного занятия и пролетать мгновенно – во время интересного. В.В. Лебединский указывал, что нарушения темпа и ритма являются базовой характеристикой многих видов дизонтогенеза [3].

Эти нарушения значительно влияют на повседневную жизнь и учебу. В повседневной жизни это опоздания, неспособность распределить время на сборы, выполнение обязанностей и отдых. В школе ребенок испытывает огромный стресс, пытаясь вписаться в школьный ритм (урок, перемена). Он не успевает за темпом класса, не может планировать действия на урок и с трудом переключается между видами работ. Даже овладев механическим навыком определения времени по часам, ребенок часто не понимает его значения. Как показывал Г.М. Дульнев, формирование простейших временных понятий требует специальной, многократно повторяющейся работы [2].

Коррекция нарушенийвременного восприятия должна носить непрерывный характер и органично сочетаться с ежедневными активностями ребенка. Для этого важно создать «временную среду», наполненную маркерами времени. Начальный этап предполагает развитие сенсомоторного чувства ритма и длительности через двигательные упражнения: выполнение движений под метроном, ритмичные хлопки, последовательные действия на счет и т.д. Крайне важно связывать временные отрезки с конкретной деятельностью (например, пять минут – чтобы умыться). Использование таймеров, песочных часов, визуальных расписаний делает время зримым и осязаемым, помогая ребенку выйти за рамки «здесь и сейчас» и снижая тревожность.

Формирование базовых предпосылок для развития временных представлений осуществляется через создание четкого режима дня. Благодаря регулярному повторению одних и тех же режимных моментов у ребенка постепенно формируется понимание последовательности и длительности. Один и тот же маршрут до школы, привычные ритуалы перед сном, регулярное время приема пищи – все это позволяет ребенку на чувственном уровне ощутить ритм временного промежутка.Систематическое повторение режимных моментов формирует у ребенка внутренний распорядок, и он обретает способность

предвосхищать будущие события, что знаменует собой начальный этап преодоления фиксации на настоящем.

На последующих этапах коррекционной работы подключаются специальные дидактические игры и упражнения, направленные на анализ уже прожитого опыта. Это может быть составление коллажей «Мой день» из пиктограмм, где ребенок выстраивает последовательность утренних, дневных и вечерних событий. Эффективна работа с «дневниками наблюдений» за природой, где ребенок фиксирует измененияка́ждого времени года, что помогает осознать цикличность времени. На этапе знакомства с часами продуктивным методом является создание модели дня ребенка, где совместно с ним необходимо перемещать стрелки на циферблате и соотносить их с реальными событиями (например, сейчас стрелки показывают восемь утра - мы завтракаем). Такой индивидуальный подход, опирающийся на личный опыт ребенка, делает ранее недоступные абстрактные понятия времени весьма ощутимыми и наполненными личным смыслом.

Постепенно, через многократное проживание одних и тех же режимных событий, у ребенка формируется «внутренний распорядок дня». Он запоминает, что за завтраком следует занятие, а после прогулки – обед. Это знание, привязанное к действиям, является огромным шагом вперед. Переход к работе с календарем и часами становится эффективным лишь при опоре на сформированные представления,обеспечивая осмысленное усвоение временных понятий через повседневный опыт. Работа с часами начинается с простейших и значимых понятий: «целый час», «полчаса».

В итоге можно заключить, что развитие временных представлений у данной категории детей – это сложный многолетний процесс, требующий усилий взрослых. Целью коррекционной работы является не столько умение ориентироваться по циферблату, сколько формирование осознанного представления о временной последовательности событий, открывающей путь к социальной включенности и самостоятельности.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. — Москва : Смысл, 2005. — 223-226 с.
2. Дульнев, Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г.М. Дульнев. — Москва : Просвещение, 1981. — 131-137 с.
3. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учебное пособие / В.В. Лебединский. — Москва : Академия, 2003. — 99-104 с.
4. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника /С. Я. Рубинштейн. — М. : Институт общегуманитарных исследований, 2016. — 139-143 с. – ISBN 978-5-88230-326-5
5. Шиф, Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Шиф. — Москва : Просвещение, 1965. — 83-88 с.

УДК 376.37

КОРРЕКЦИЯ БРАДИЛАЛИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Сивкова М. М.
Научный руководитель: Башмакова С. Б., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития детей с тяжелой умственной отсталостью, клиника, изучается такое нарушение темпа и ритма речи, как брадилалия и предлагаются методы коррекции брадилалии у детей с тяжелой умственной отсталостью.
Ключевые слова: брадилалия, коррекция, тяжелая умственная отсталость, младшие школьники, клиника.

Умственная отсталость — это глубокое изменение психики и личности, вызванное прежними повреждениями мозга, которое отражается на интеллекте, эмоциях, поведении и физическом состоянии человека [2].

Дети с умственной отсталостью характеризуются замедленными реакциями, низким интересом к окружающему миру, трудностями в установлении контакта и взаимодействии как со взрослыми, так и со сверстниками. Они часто не способны эффективно общаться, испытывают затруднения при выполнении устных и наглядных инструкций, а также сталкиваются с проблемами координации движений и развития мелкой моторики. [1] Им нужны специальные условия обучения и воспитания, поскольку у них возникают трудности с восприятием, пониманием и переработкой внешней информации, что требует систематической коррекционной работы [3].

Эти клинические проявления объясняются определенными анатомическими особенностями мозга, которые описаны в исследованиях учёных. И. Б. Штерн и М. Б. Гуревич определяют анатомическими причинами умственной отсталости (олигофрении) два типа изменений мозга: недоразвитие, проявляющееся слабым развитием полушарий, дефицитом извилин, уменьшенным числом нервных клеток и недоразвитием белого вещества, обусловленные ранним внутриутробным воздействием; и последующее органическое поражение, выражающееся утолщением оболочек, образованием рубцов, кист, участков атрофии и гидроцефалией. Согласно исследованиям В.И. Лубовского, Е.Н. Марциновской и А.И. Мещерякова, клиническая картина олигофрении характеризуется общим тотальным недоразвитием познавательной деятельности, выразившимся в нарушении речи, моторики, восприятии, памяти, внимании и эмоционально-волевом развитии, с доминирующим

синдромом снижения способности к отвлеченному мышлению и обобщению [6].

По сравнению с обычными детьми, дети с интеллектуальными нарушениями чаще сталкиваются с трудностями в общении, поскольку речь у них развита слабо. Вопрос правильного формирования речи у таких детей чрезвычайно важен и находится в центре внимания специальной педагогики и психологии. Среди прочих речевых трудностей у многих детей с интеллектуальными нарушениями обнаруживается брадилалия.

Брадилалия означает чрезмерно замедленную речь, являющуюся признаком заболевания. Название образовано от древнегреческого: «брадúс» («медленно») и «лалия» («говорение»). При брадилалии мы можем наблюдать такие клинические признаки, как заторможенность разговорной и внутренней речи, затруднённое письмо, монотонная манера говорить, а также длительные остановки как внутри слов, так и между ними.

При этом голос звучит невыразительно, у него нет оттенков и ритма, сохраняется постоянный тон, иногда приобретая назализованный оттенок. Мелодика речи искажается, а высота звучания может колебаться, поднимаясь либо понижаясь при произношении отдельных частей слов. Фонемы и лексемы следуют друг за другом намного медленнее обычного, однако сами звуки формируются верно. Когда пауза между слогами слегка увеличивается, речь приобретает рубленый, дробный характер. Артикуляция остаётся нормальной, но ритм слогоделения и построения предложений нарушается.

Такие дети склонны вставлять лишние промежутки между словами, растягивать гласные звуки, отчего их речь кажется тягучей и утомительной для слушателей. Подобные проявления возникают как в повседневных разговорах, так и при описании изображений или пересказывании рассказов. Во время чтения вслух пациентам бывает трудно контролировать плавность и темп изложения, ориентируясь исключительно на визуальное восприятие текста. Тем не менее, фонетика верная, просто сам процесс замедляется, что характерно и для письменных работ, особенно при составлении словосочетаний [5].

Коррекция брадилалии, как и других проблем с темпом и ритмом речи, требует комплексного подхода. Используются методы логопедической коррекции, психологическое переобучение, лекарственные препараты, особенные виды физической терапии, упражнения на развитие артикуляции, занятия пением, дыхательные практики и физиотерапевтические процедуры.

Задача логопедических занятий заключается в улучшении скорости и чёткости произношения звуков, повышении быстроты речевого реагирования путём тренировок с использованием скороговорок, развитии внутреннего темпа речи через активацию воображения внешними стимулами, увеличении скорости чтения и письма, формировании

выразительности устной и письменной речи средствами театральных упражнений и декламации.

Медицинские меры направлены на активизацию нервной системы пациента. К ним относят прием препаратов, стимулирующих обмен веществ в нервных клетках, витаминов группы В и С, растительные адаптогены, препараты для инъекций, повышающие передачу нервных сигналов в тканях нервной системы. Лечебная физкультура и логоритмические занятия проходят в виде бодрящих упражнений, отличающихся разными ритмами и уровнем нагрузки, дополненных спортивными играми и танцевальными элементами [4].

Таким образом, теоретическое изучение проблемы коррекции брадилалии у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью выявило необходимость реализации дифференцированного подхода, основанного на сочетании логопедических, психологических и медицинских мер. Так, создание эффективной программы коррекционной помощи должно учитывать индивидуальные особенности ребенка, уровень его когнитивного функционирования и степень выраженности первичного дефекта.

Список литературы

1. Бадалян, Л.О. Детская неврология : учеб. пособие / Л.О. Бадалян. – 6-е изд. – М. : МЕДпресс-информ, 2021. – 608 с.
2. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова – Ростов н/Д : «Феникс», 2000. – 416 с.
3. Варенова, Т.Б. Теория и практика коррекционной педагогики: пособие для студентов / Т.Б. Варенова. – Минск : Асар, 2005. - 287 с.
4. Кочергина, В.С, Брадилалия, тахилалия, спотыкание. Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С. С. Ляпидевского. — М., 1969. — С. 213—226.
5. Филичева, Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошкольных учреждений. / Т.Б . Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М. : Профессиональное образование, 1993. - 232с.
6. Шалимов, В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений / В.Ф. Шалимов - М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 112 с.

УДК 376.36

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ АООП НОО ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

Скрипец А.А.
Научный руководитель: Якубова Ф.Р., канд. пед. наук, доцент
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Аннотация. Статья раскрывает особенности содержания АООП НОО для младших школьников с дисграфией. Методами анализа и проектирования выявлено, что ключевыми направлениями являются введение коррекционно-развивающего курса и адаптация учебных предметов, что позволяет преодолевать специфические трудности овладения письменной речью.
Ключевые слова: дисграфия, АООП НОО, коррекционный курс, адаптация содержания, письменная речь.

Дисграфия, как стойкое специфическое нарушение процесса письма, требует создания специальных образовательных условий в рамках начального общего образования. Основным инструментом, обеспечивающим реализацию права на качественное образование для данной категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), является Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования (АООП НОО). Построение ее содержания имеет ряд специфических особенностей, направленных на преодоление барьеров в обучении.

Содержательный раздел АООП НОО, по мнению Ю.Ю. Антоновой и М.Д. Горбатовской, для младших школьников с дисграфией структурно и содержательно отличается от стандартной программы. Его основу составляют два взаимосвязанных компонента, ориентированных на коррекцию дефицитов, а именно коррекционно-развивающая область и область адаптации содержания учебных предметов [1].

А.М. Ганиева и И.Р. Хафизова считают, что Коррекционно-развивающая область направлена на устранение или компенсацию отклонений в развитии, вызванных различными факторами, такими как врожденные патологии, травмы, заболевания или неблагоприятные условия воспитания [2]. Эта область реализуется через обязательные коррекционные курсы, такие как «Логопедические занятия» или «Коррекционно-развивающие занятия по преодолению дисграфии». Ключевые направления работы в рамках этого курса представлены в таблице ниже:

Таблица 1.

Направления коррекционно-развивающей работы при дисграфии

№	Направление работы	Содержание деятельности
1	Развитие фонематических процессов	Формирование навыков звуко-буквенного анализа и синтеза, дифференциация акустически и артикуляторно близких звуков.
2	Совершенствование лексико-грамматического строя речи	Обогащение словарного запаса, уточнение значений слов, формирование навыков словообразования и словоизменения.
3	Развитие пространственных представлений	Формирование ориентировки в схеме собственного тела, в окружающем пространстве и на плоскости листа.
4	Стимуляция графомоторных навыков	Развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации, отработка кинетической и кинестетической основы движений.

Адаптация содержания учебных предметов. Л.Х. Макина, З.К. Сат и Д.Р. Ужегова отмечают, что программный материал по основным дисциплинам, особенно по русскому языку и литературному чтению, требует системной адаптации, которая включает:

– методическую адаптацию: использование полисенсорных методов обучения, опорных схем, алгоритмов, увеличение времени на выполнение письменных работ;

– оценочную адаптацию: акцент на содержательном компоненте ответа при проверке письменных работ, дробление заданий на этапы, проведение части контроля в устной форме;

– материально-техническую адаптацию: обеспечение специальными пособиями (разлинованные прописи, трафареты), использование ICT (программы-клавиатурные тренажеры) [3; 4].

Таким образом, специфика содержания АООП НОО для младших школьников с дисграфией заключается в его комплексном характере. Интеграция целенаправленного коррекционного курса, системно выстроенного по ключевым направлениям, и продуманная адаптация общеобразовательных дисциплин создают оптимальные условия не только для освоения базового компонента программы, но и для преодоления специфических трудностей в овладении письменной речью. Комплексный характер содержания АООП НОО позволяет создать оптимальные условия для успешного освоения базового компонента программы. Это, в свою очередь, способствует формированию у младших школьников с дисграфией необходимых знаний, умений и навыков, что является залогом их успешной академической адаптации. Кроме того, преодоление специфических трудностей в овладении письменной речью помогает детям чувствовать себя более уверенно в школьной среде, улучшает их коммуникативные способности и способствует социальной адаптации.

Список литературы

1. Антонова, Ю.Ю. Профилактика дисграфии у детей с общим недоразвитием речи / Ю.Ю. Антонова, М. Д. Горбатовская // Евразийский союз ученых. – 2018. – № 4-5(49). – С. 37-39. – EDN UQQZLG.
2. Ганиева, А. М. Логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии у младших школьников с помощью компьютерных технологий / А.М. Ганиева, И. Р. Хафизова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – № S5-1(34). – С. 38-39. – EDN ZDUFCD.
3. Макина, Л.Х. Теоретический анализ проблем дисграфия и ее разновидностей учащихся начальных классов / Л.Х. Макина, З. К. Сат // Globus. – 2020. – № 2(48). – С. 20-23. – EDN XJSZVG.
4. Ужегова, Д.Р. Профилактика оптической дисграфии у младших школьников / Д.Р. Ужегова // Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и специалистов в рамках Недели науки на факультете правового и социально-педагогического образования ПГГПУ, Пермь, 19–20 апреля 2017 года. Том 1. – Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет", 2017. – С. 145-147. – EDN ZQLZJN.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Суздорф А.А.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье теоретико-экспериментального характера охарактеризованы особенности творческого мышления у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Описаны основные трудности, возникающие у данной категории обучающихся в процессе решения творческих задач. Обоснована необходимость коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление выявленных ограничений и активизацию творческого потенциала младших школьников с ЗПР.
Ключевые слова: задержка психического развития, творческое мышление, познавательная деятельность, младший школьный возраст, коррекция.

Современная система образования ориентирована на формирование личности, способной к нестандартному решению задач, творческому подходу [7]. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение творческого мышления как одного из ключевых факторов успешной адаптации и самореализации человека. Для детей с задержкой психического развития (ЗПР), которые составляют значительную часть учащихся

общеобразовательных школ, развитие творческих способностей является не только образовательной, но и важнейшей коррекционной задачей [4].

Понятие творческое мышление является сложным сочетанием понятий «мышление» и «творчество». Впервые данное понятие выдвинул Дж. Гилфорд как целостное, интуитивное, релятивное. Креативное мышление определяется им как «тип мышления, идущий в различных направлениях». Это мышление допускает вариацию путей решения проблемы, приводит к непредвиденным выводам и результатам [1].

Дж. Гилфорд выделяет 6 характеристик креативности личности:
- способность к поиску и постановке творческих проблем;
- способность к формированию значительного числа идей;
- гибкость – умение генерировать значительное количество идей;
- оригинальность – умение находить нестандартные ответы на стандартные и нестандартные вызовы;
- способность оптимизировать объект, добавляя к нему различные детали;
- способность к анализу и синтезу в рамках любой ситуации [3].

Теория творческого мышления рассматривает творческий потенциал как способность продуцировать множество вариантов решения задачи при заданных условиях. Исследования подтверждают, что все люди обладают творческим потенциалом, который может быть развит при систематической работе. Главная задача педагога – организовать деятельность ребёнка в соответствии с его потребностью в творческой самореализации [2].

Возраст 7-11 лет принято считать младшим школьным возрастом, что соответствует годам обучения ребенка в начальных классах. Этот возраст считается наиболее благоприятным для развития творческих способностей. В этот период творческое мышление развивается благодаря вступлению ребёнка в новую социальную среду и освоению учебной деятельности [1].

У младших школьников, как правило, творческие способности формируются в несколько стадий, постепенно следующих друг за другом. У детей с нормой психического развития переход на следующую стадию протекает спонтанно и не вызывает больших сложностей, а у детей с ЗПР наблюдается ярко выраженное запаздывание в формировании этих же стадий и их остановка на более ранних. Это связано со сниженной познавательной активностью, ограниченностью знаний об окружающем мире, недостаточной сформированностью пространственных и временных представлений, бедным словарным запасом и т.д. [4].

ЗПР – это синдром временного отставания развития психики и ее сфер от нормативно развивающихся детей [6]. Следовательно, можно предположить, что дети с ЗПР также имеют возможности развития креативных способностей, но, скорее всего, в значительно узкой форме, т.к. у таких детей, как правило, отсутствует мотивация к развивающей деятельности [5].

Творческое мышление у младших школьников с ЗПР формируется со значительным запаздыванием и весьма затруднено. Для того, чтобы выявить особенности творческого мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР, на базе МАОУ «СОШ № 74 г. Челябинска» было организовано собственное экспериментальное исследование, в котором приняли участие учащиеся 3 класса с ЗПР в количестве 10 человек (6 девочек и 4 мальчика). Для определения уровня развития творческого мышления, креативности, а также особенностей творческого мышления были использованы тест творческого мышления Торренса и опросник креативности Джонсона (адаптированный вариант).

По результатам теста творческого мышления Торренса было выявлено, что у большинства детей, принявших участие в исследовании, уровень развития творческого мышления соотносится с оценкой «плохо»: именно этот уровень был выявлен у 7 (70%) детей. Всего 2 ребенка (20%) имеют уровень развития «ниже нормы» и один ребенок (10%) имеет уровень развития «несколько ниже нормы».

Анализ результатов диагностики по опроснику креативности Джонсона, показал, что у 6 детей (60%) – низкий уровень 2 детей (20%) – очень низкий уровень и еще у 2 детей (20%) – средний уровень.

Общий анализ результатов диагностики свидетельствует о том, что у большей части детей с ЗПР творческое мышление, творческие способности, креативность – развиты ниже возрастной нормы. Дети стереотипны, неоригинальны в выполнении предложенных им заданий; если задание трудно и неинтересно для ребенка, он не будет его выполнять; детям свойственно отсутствие мотивации для выполнения творческих задач; характерны недостаточная гибкость, трудности реализации идей [5].

Таким образом, творческое мышление младших школьников с ЗПР характеризуется качественным своеобразием, обусловленным особенностями их познавательной деятельности: инертностью мышления, слабостью воображения, сниженной познавательной активностью. Однако, потенциальные возможности для развития творческого мышления у данной категории детей существуют. Их реализация возможна путем специально организованного коррекционно-развивающего воздействия с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Творческая деятельность является не только предпосылкой эффективного усвоения учащимися новых знаний, но и считается условием творческого преобразования имеющихся у детей познаний, содействует саморазвитию личности [4]. Поэтому целенаправленное развитие творческих способностей у детей с ЗПР обогащает их личность и является мощным инструментом коррекции и компенсации первичных нарушений.

Список литературы

1. Абдурахманова, М. А. К вопросу развития творческих способностей младшего школьника / М. А. Абдурахманова, А. М. Муталимова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2019. – Т. 2, № 2. – С. 17–25.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Дубровина, И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. – М. : Когито-Центр, 2018. – 57 с.
4. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития : учебное пособие / О. В. Защиринская. – СПб. : Речь, 2007. – 411 с.
5. 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.
6. Лапшина, Л. М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
7. Саидова, З. Х. Становление и развитие проблемы творческого мышления в отечественной и зарубежной науке / З. Х. Саидова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 49-2. – С. 85–91.

УДК 376.356

РОЛЬ ТЬЮТОРА В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Супруненко М.В.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлены результаты собственного теоретико-экспериментального исследования роли тьютора в формировании познавательной деятельности обучающихся с нарушениями слуха. Показана важность профессиональной компетентности тьютора для обеспечения эффективного развития познавательной деятельности данной категории обучающихся.
Ключевые слова*:* дети с нарушениями слуха, познавательная деятельность, тьюторская деятельность, коррекционно-педагогическая программа, тьютор.

Проблема развития познавательной деятельности у обучающихся с нарушениями слуха является одной из актуальных в современной сурдопедагогике. Исследователи отмечают, что дети с данной категорией ограничений здоровья сталкиваются с рядом трудностей, связанных с особенностями восприятия и переработки информации [4]. Нарушение слуховой функции приводит к ограничению социальных контактов,

снижению познавательной активности и затрудняет процесс усвоения учебного материала [1]. В связи с этим возрастает роль тьютора, деятельность которого направлена на создание специальных условий для обучения и развития познавательных возможностей учащихся.

Как отмечает Е. Г. Речицкая, «нарушение слуховой функции приводит к ограничению социальных контактов, снижению познавательной активности и затрудняет процесс усвоения учебного материала» [5]. По мнению О. А. Козыревой, «дети с нарушением слуха испытывают трудности в овладении словесной речью, что существенно сказывается на развитии их познавательных процессов». В связи с этим возрастает роль тьютора, деятельность которого направлена на создание специальных условий для обучения и развития познавательных возможностей данной категории учащихся [3].

Объекты и методы. Объектом данного исследования выступает познавательная деятельность обучающиеся с нарушениями слуха, а предметом – деятельность тьютора по развитию познавательной деятельности обучающихся с нарушениями слуха. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, обобщение передового педагогического опыта, метод экспертных оценок, а также методы математической статистики. Исследование проводилось на базе МКСОУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних г. Челябинска» для детей с нарушениями слуха. В нем приняли участие 20 обучающихся с нарушениями слуха в возрасте 10-15 лет, а также 5 тьюторов, работающих с данной категорией детей.

Обсуждение результатов. Анализ данных свидетельствует о том, что эффективность работы тьютора определяется комплексным подходом, включающим создание специальных образовательных условий, применение адаптированных методик и средств обучения, а также организацию индивидуального сопровождения ученика [7].

Результаты исследования показали, что 92% тьюторов уделяют особое внимание созданию специальной предметно-пространственной среды, обеспечивающей доступность и наглядность учебного материала. Так, 88% тьюторов используют современные технические средства обучения, такие как компьютеры, интерактивные доски, мультимедийные презентации, что способствует активизации познавательной деятельности учащихся. Кроме того, 79% тьюторов организуют специальные рабочие места с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, оснащая их индукционными петлями, индивидуальными FM-системами и другими техническими средствами, повышающими эффективность восприятия информации.

Важным аспектом деятельности тьютора является применение адаптированных методик и средств обучения. Результаты исследования

демонстрируют, что 85% тьюторов используют специальные дидактические пособия с визуальной и тактильной наглядностью, способствующие лучшему усвоению учебного материала. Кроме того, 81% тьюторов применяют различные виды словесной наглядности, такие как опорные схемы, алгоритмы действий, мнемотаблицы, что позволяет компенсировать ограничения в восприятии звуковой информации. При этом 74% тьюторов активно используют невербальные средства коммуникации, включая жестовую речь, дактилологию и чтение с губ.

Особое внимание в деятельности тьютора уделяется организации индивидуального сопровождения учащихся с нарушениями слуха. 92% тьюторов разрабатывают и реализуют индивидуальные образовательные маршруты [2], учитывающие особые образовательные потребности и возможности каждого ребенка. При этом 88% тьюторов осуществляют регулярный мониторинг динамики развития познавательных процессов обучающихся и вносят своевременные коррективы в процесс обучения. Кроме того, 85% тьюторов активно взаимодействуют с другими специалистами (сурдопедагогами, психологами, логопедами), что позволяет обеспечить комплексное сопровождение ребенка и повысить эффективность его познавательной деятельности.

Основная роль тьютора в развитии познавательной деятельности обучающихся с нарушением слуха заключается в [6]:

- создании специальных образовательных условий, обеспечивающих доступность и наглядность учебного материала, а также использование современных технических средств обучения;

- применении адаптированных методик и средств обучения, способствующих компенсации ограничений в восприятии информации и активизации познавательных процессов;

- организации индивидуального сопровождения каждого ученика, разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, регулярном мониторинге динамики развития познавательной деятельности;

- обеспечении комплексного подхода к сопровождению обучающихся, включающего взаимодействие с другими специалистами.

Таким образом, проведенное исследование демонстрирует, что деятельность тьютора играет важную роль в формировании познавательной деятельности обучающихся с нарушениями слуха. Полученные результаты могут быть использованы в практике инклюзивного образования [1] для повышения эффективности обучения и социализации данной категории детей.

Список литературы

1. Баринова, Е. Б. Инклюзивное образование. Тьюторское сопровождение обучающихся / Е. Б. Баринова. – М. : Юрайт, 2025. – 112 с.
2. Борщевская, Е. В. Индивидуализация коррекционной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ОВЗ как условие психического благополучия "особого

ребёнка" / Е. В. Борщевская, Л. М. Лапшина // Психологическое благополучие современного человека : Материалы Международной заочной научно-практической конференции, Екатеринбург, 11 апреля 2018 года / Отв. ред. С.А. Водяха. Том 2. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. – С. 119-123. – EDN XUDBTV.
3. Козырева, О. А. Современные проблемы науки и специального (дефектологического) образования : учебник для вузов / О. А. Козырева. – М. : Юрайт, 2025. – 211 с.
4. Лапшина, Л. М. Тьюторские практики в сопровождении школьников с ОВЗ / Л.М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2022. – С. 272-274. – EDN LQSUEG.
5. Речицкая, Е. Г. Специальная психология и коррекционная педагогика: межличностные отношения младших школьников с нарушением слуха : учебник для вузов / Е.Г. Речицкая, Ю. В. Гайдова. – М. : Юрайт, 2025. – 138 с.
6. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья / под ред. Л. В. Мардахаева, Е. А. Орловой. – М. : Юрайт, 2025. – 273 с.
7. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support / V. S. Tsilitsky, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina [et al.] // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : 3 rd International Scientific Conference “Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism” dedicated to the 80th Anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich, Grozny, 27–29 февраля 2020 года. – European Publisher: European Publisher, 2020. – P. 2554-2560. – DOI 10.15405/epsbs.2020.10.05.338. – EDN CXVNJY.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМА ПЕРВОКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Татаринцева Д.Д.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-экспериментального изучения особенностей формирования письма у первоклассников с нарушением интеллекта. Выявлены трудности овладения техникой письма. Выявленные трудности связаны как со своеобразием развития мелкой моторики, так и с недостатками контролирующей функции головного мозга.
Ключевые слова: нарушение интеллекта, коммуникативные навыки, письменная речь, письмо.

Проблема формирования навыков чтения и письма у младших школьников с нарушением интеллекта является актуальной и значимой, так как эти базовые учебные умения выступают фундаментом для дальнейшего обучения и развития ребенка. Как отмечают исследователи, овладение

чтением и письмом является одной из важнейших задач начального образования детей с интеллектуальными нарушениями (Д.Н. Исаев, Т.А. Колосова) [2].

В соответствии с требованиями ФАОП для обучающихся с умственной отсталостью, одним из основных направлений коррекционно-развивающей работы является формирование у детей с нарушением интеллекта речевых умений, в том числе навыков чтения и письма. Овладение данными навыками позволяет этим учащимся более успешно адаптироваться как в образовательном пространстве, так и социуме в целом.

Вместе с тем, психолого-педагогические исследования показывают, что первоклассники с нарушением интеллекта испытывают значительные трудности в процессе обучения письму и чтению (Л.В. Годовникова, Т.А. Колосова, Е.И. Тихеева). Это обусловлено особенностями их познавательной деятельности, в частности недостаточным развитием зрительного и слухового восприятия, фонематического слуха, пространственной ориентации, мелкой моторики и др. Поэтому изучение специфики формирования навыков чтения и письма у детей данной категории представляется важной научно-практической задачей [1; 2; 6].

Объекты и методы. Объектом является процесс письма первоклассников с нарушением интеллекта, обучающихся в МКУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» Металлургического района г. Челябинска (ул. Трудовая, 35А). В исследовании приняли участие 12 детей в возрасте 7-9 лет, имеющих диагноз «F_{70}». В ходе исследования были использованы следующие методы: наблюдение за учебной деятельностью первоклассников с нарушением интеллекта на занятиях по обучению письму; беседа с педагогами; анализ продуктов учебной деятельности детей (тетради, рабочие листы); стандартизированные методики для оценки уровня сформированности навыков письма.

Обсуждение результатов. Исследование особенностей процесса формирования навыков письма у первоклассников с нарушением интеллекта позволило получить следующие результаты.

Результаты диагностики навыков письма у первоклассников с нарушением интеллекта выявили преобладание низкого уровня их сформированности (67% детей). Эти учащиеся с большим трудом овладевают графическим образом букв, наблюдаются нарушения пространственной ориентации при письме, низкая координация движений мелкой моторики. Их письмо характеризуется наличием ошибок на замены, пропуски, искажения букв, нарушениями соединений букв в слогах и словах. 25% первоклассников продемонстрировали средний уровень сформированности навыков письма: эти дети пишут разборчиво, но с ошибками, как правило, со значительным количеством ошибок различного характера. И лишь 8% детей данной категории показали высокий уровень

письма, их графические навыки приближены к норме, хотя процесс овладения навыками письма все равно отстает от возрастной нормы, в частности овладение навыком замедленно.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что первоклассники с нарушением интеллекта испытывают значительные трудности в овладении базовым навыком письма. Все это обусловлено особенностями их психического развития, в частности недостаточной сформированностью познавательных процессов, лежащих в основе данного навыка.

Недостатки развития мелкой моторики и зрительно-моторной координации обуславливают трудности овладения графическим образом букв и их соединением в процессе письма. Дети данной категории с большим трудом удерживают строку, правильно располагают элементы букв, соблюдают размер и наклон письменных знаков.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Первоклассники с нарушением интеллекта испытывают значительные трудности в овладении базовым навыком письма. Большинство детей данной категории (67%) находятся на низком уровне их сформированности.

2. Недостатки развития мелкой моторики и зрительно-моторной координации у первоклассников с нарушением интеллекта затрудняют процесс овладения графическим образом букв, их соединением в слова. Это приводит к большому количеству ошибок на замены, пропуски, искажения букв в процессе письма. В работах детей отмечено большое количества ошибок самого разного характера. Также письменные работы можно охарактеризовать как неаккуратные и небрежные: дети «не выдерживают строку» и легко «выходят за поля».

3. Выявленные особенности освоения письма первоклассниками с нарушением интеллекта свидетельствуют о необходимости организации целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление этих трудностей.

4. Коррекционно-развивающая работа должна строиться с учетом структуры дефекта – тотальное недоразвитие головного мозга с преимущественным поражением коры больших полушарий [4], включать развитие познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, мелкой моторики), формирование фонематического слуха, пространственной ориентации, мелкой моторики. Это позволит создать прочную основу для успешного овладения навыком письма данной категорией учащихся.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке адаптированных образовательных программ, методических рекомендаций для родителей [3] по обучению письму первоклассников с нарушением интеллекта в условиях домашнего обучения [7] и при отработке навыка при выполнении домашнего задания.

Список литературы

1. Годовникова, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ / Л. В. Годовникова. - Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 218 с.
2. Колосова, Т. А. Психология детей с нарушением интеллекта : учебник для вузов / Т. А. Колосова, Д. Н. Исаев ; под общей редакцией Д. Н. Исаева. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 151 с.
3. Лапшина, Л. М. Взаимодействие учителя и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья при организации обучении 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.
4. Лапшина, Л. М. Визуальный анализ основных реографических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8. – С. 252-261. – EDN XGOQPU.
5. Методика обучения литературному чтению : учебник и практикум для вузов / под редакцией Т. И. Зиновьевой. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 263 с.
6. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 161 с.
7. Tutoring in a family raising an infant with special health needs / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina [et al.] // Espacios. – 2018. – Vol. 39, No. 2. – P. 32. – EDN XXGLDF.

УДК 376.42

АДАПТИВНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА К ШКОЛЕ

Тахмезова А.Т.
Научный руководитель: Мартынова И. С. ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Тульская обл., РФ

Аннотация. Статья посвящена вопросам адаптивной подготовки детей с синдромом Дауна к школьному обучению. Рассматривается комплексный психолого-педагогический подход, основанный на визуальной поддержке, развитии коммуникативных навыков и социального взаимодействия. Особое внимание уделяется методам, опирающимся на сильные стороны детей для успешной интеграции в инклюзивную среду.

Ключевые слова: синдром Дауна, адаптивная подготовка, инклюзивное образование, визуальная поддержка, коммуникативные навыки.

Синдром Дауна – это хромосомное нарушение, вызванное наличием дополнительной 21-й хромосомы (трисомия 21-й пары), что обусловливает специфические фенотипические признаки и вариативную степень задержки психомоторного развития. [3] Дети с синдромом Дауна обладают уникальным комплексом психофизиологических особенностей, оказывающих существенное влияние на их познавательную деятельность, коммуникативные навыки и социальную адаптацию. В частности, отмечается замедленный темп психических процессов, трудности в формировании абстрактного мышления и обобщений, а также специфика восприятия информации: зрительная память, как правило, развита лучше слуховой. Нарушения речевого развития, включающие фонетико-фонематические дефекты и задержку формирования активной речи, значительно затрудняют вербальное взаимодействие и усвоение учебного материала, где преобладает устное объяснение. Тем не менее, для таких детей характерна выраженная социальная мотивация, доброжелательность и способность к подражанию, что является важным потенциалом для их развития и обучения в инклюзивной среде [1].

В условиях развития инклюзивного образования, целью которого является создание равных возможностей для всех учащихся, вопрос целенаправленной адаптивной подготовки детей с синдромом Дауна к школе приобретает первостепенное значение.

Изложение основного материала. Адаптивная подготовка детей с синдромом Дауна к школе представляет собой комплексную психолого-педагогическую систему, направленную на формирование базовых учебных, коммуникативных и социальных навыков, необходимых для успешной интеграции в общеобразовательную среду. Главное место в данной системе занимает индивидуальный подход к образовательному процессу, учет специфических особенностей развития каждого ребенка и создание условий, максимально соответствующих его потребностям и возможностям. Особое значение приобретает применение методов и технологий, опирающихся на сильные стороны детей с синдромом Дауна, в частности, на их развитое зрительное восприятие, конкретно-образное мышление, мотивацию к общению и способность к подражанию. Эти качества позволяют эффективно использовать визуальные и структурные подходы, которые помогают детям осмыслять, упорядочивать информацию и формировать логические связи.

В работе с детьми можно выделить ключевые направления адаптивной подготовки и соответствующие им методы и технологии:

1. Развитие коммуникативных навыков и социального взаимодействия посредством визуальной поддержки. Учитывая задержку речевого развития, артикуляционные трудности и преимущества зрительного канала восприятия, использование визуальных средств

является основой для развития эффективной коммуникации и понимания социальных ситуаций.

Социальные истории и ролевые игры с опорой на школьные ситуации: Этот метод включает краткое, последовательное описание конкретных социальных ситуаций или событий, но с акцентом на сценарии, непосредственно связанные со школьной жизнью. С помощью социальных историй ребенок учится понимать правила поведения в классе, во время перемены, в столовой, библиотеке, осваивает алгоритмы взаимодействия с учителями и сверстниками (например, «Как попросить помощь у учителя», «Что делать, если кто-то взял мои вещи», «Как правильно сидеть за партой», «Как вести себя во время занятия»).

2. Развитие наглядно-образного мышления и логических операций через визуальное структурирование и последовательности. Для детей с синдромом Дауна характерна сильная опора на конкретное, образное мышление. Использование этого канала для развития логики и причинно-следственных связей является высокоэффективным.

Создание и анализ логических цепочек из картинок, отображающих последовательность действий, событий или сюжетных линий, напрямую связанных со школьной деятельностью (например, «как собрать рюкзак», «урок математики", «путь из дома в школу», «поездка на школьном автобусе»). Это помогает ребенку выстраивать временные и причинно-следственные связи, развивает понимание рассказа и способность к его пересказу, ориентируя его в школьном дне.

Тематические фото-книжки и альбомы «Моя школа», «Мой класс»: Создание книг, объединенных общей темой, с использованием реальных фотографий школы, учителей, одноклассников, учебных принадлежностей. Это не только расширяет кругозор и словарный запас, но и помогает систематизировать знания об окружающем мире школы, развивает способность к классификации и формированию категорий на основе визуального материала, а также формирует чувство принадлежности.

Сенсорные и практические игры с логическим компонентом: игры с сортировкой школьных принадлежностей по признакам (цвет, форма, назначение), составлением пазлов с изображениями школьных объектов, конструкторов по образцу школьных предметов. Такие занятия позволяют формировать элементарные математические представления через непосредственное взаимодействие с предметами, имеющими отношение к школе.

3. Формирование навыков самообслуживания и бытовой ориентации с применением визуальных алгоритмов и школьного контекста.

Визуальные алгоритмы действий для школьной среды: для освоения навыков самообслуживания и следования правилам в школе создаются подробные визуальные алгоритмы (например, «Как подготовиться к уроку», «Как пройти в столовую», «Как спросить разрешения»). Каждый шаг

представлен картинкой или фотографией, что позволяет ребенку последовательно выполнять действия, опираясь на зрительный образ, формируя привычки и самостоятельность в школьных условиях.

Таким образом, представленный мультимодальный и индивидуализированный подход является эффективным методом коррекционной работы с детьми с синдромом Дауна. Он, благодаря своему преимуществу в виде опоры на конкретные объекты, естественные способы выражения и гибкость адаптации к индивидуальным потребностям, стимулирует и побуждает ребенка к активной коммуникации и взаимодействию. Это влияет на улучшение понимания социальных норм и развитие функциональной речи, способствует снижению тревожности через предсказуемость среды и учит ребенка наглядно и самостоятельно формулировать свои потребности и желания, развивая общую адаптивность и самостоятельность.

Список литературы

1. Жиянова П. Л. Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна : пособие для родителей / фото Е. Гросман, Е. Зотова, А. Португалова. – 4-е изд. – М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2020. – 144 с.
2. Киртоки, Алла Евгеньевна. Ребенок родился с синдромом Дауна [Текст] : беседы психолога / А. Е. Киртоки, Н. В. Ростова. — Изд. 3-е — Москва : Даунсайд Ап, 2018. — 53, [2] с.
3. Ребенок с синдромом Дауна. Первые годы : новое руководство для родителей / под ред. Сьюзан Дж. Скаллерап ; пер. с англ. О. К. Васильевой, М. Л. Шихиревой. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2019. – 416 с.

УДК 376.112.4

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ РОЛИ ТЬЮТОРА ОТ ПОМОЩНИКА К ФАСИЛИТАТОРУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тельнова В.Ю.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье обосновывается переход от модели тьютора-помощника к тьютору-фасилитатору в инклюзивном образовании. Раскрываются ключевые компетенции фасилитатора и предлагается четырёхэтапная модель сопровождения, направленная на развитие самостоятельности и субъектности обучающегося с ОВЗ.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, инклюзивное образование, тьютор-фасилитатор, обучающиеся с ОВЗ.

Актуальность вопроса тьюторской деятельности обусловлена неизменным развитием инклюзивных процессов в отечественной и мировой педагогической системе. Внедрение образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) подчеркнуло важность создания комплекса условий для успешной социализации и обучения данной категории детей [4]. Ключевым элементом таких условий выступает институт тьюторского сопровождения. Однако на практике часто наблюдается противоречие между декларируемой целью инклюзии – развитием автономии, учебной самостоятельности ребенка – и реальной функцией тьютора, которая нередко редуцируется до роли технического помощника, выполняющего действия за ребенка.

Цель статьи – теоретическое обоснование и раскрытие сущности трансформации роли тьютора в современном инклюзивном образовании от модели «помощника» к модели «фасилитатора образовательного процесса».

Тьюторство – технология, активно используемая в современной системе образования; будучи востребованной в реальной практике инклюзивного обучения, она имеет много моделей и вариантов реализации [1]. Одна из базовых – модель «Тьютора-помощника». В ситуации помощи фокус смещается на дефициты. Действия тьютора направлены на компенсацию конкретных недостатков ребенка (участие в письме, передвижении, соблюдении режима). Помимо акцента на трудностях, «тьютор-помощник» вмешивается по мере возникновения проблем, действуя по принципу «сиюминутной помощи». Его целью является интеграция ребенка в существующие условия. Главная задача – вклад в усвоение программного материала и соблюдение правил, принятых в учреждении. Риски формирования у ребенка «выученной беспомощности» обуславливаются взрослым. В результате создается зона, препятствующяя прямым контактам ребенка с ОВЗ с педагогом и сверстниками, т.к. является зоной ответственности тьютора [2].

Совсем другая модель – «Тьютор-фасилитатор» – базируется на групповом подходе к инвалидности и концепции универсального дизайна обучения. В данной модели в фокусе тьютора находятся ресурсы и потенциал ребенка. Тьютор устанавливает сильные стороны ребёнка и опирается на них для преодоления затруднений [5]. Здесь присутствует проактивная позиция специалиста: заранее проектируется образовательная среда и ситуация успеха, создавая «опоры» для автономии. Цель при таком подходе – развитие самостоятельности и субъектности. Ключевая задача заключается в постепенной передаче ответственности за учебный процесс самому подопечному. Главный принцип – «помоги мне это сделать самостоятельно». Тьютор не выполняет задания за ребёнка, а создаёт условия, при которых он сможет действовать сам, т.к. в данном случае он инициатор учебной среды, который гибко поддерживает ученика, планомерно уменьшая свою помощь по мере роста его компетенций [3].

Следовательно, сущность компетенции тьютора-фасилитатора – это создания условий для осознанного и самостоятельного выбора, планирования и реализации персонализированного образовательного маршрута ученика с ОВЗ. Обозначенная компетентность такого тьютора включает: умение проводить педагогическую диагностику для определения интересов, потенциала и зоны ближайшего развития ребёнка. Сопровождающий должен смочь спроектировать индивидуальные образовательные пути с использованием средств всей образовательной среды. Кроме того, важны и коммуникативные навыки. Владение приёмами активного слушания, вопросами открытого типа, наталкивающими ребенка на рефлексию («Что ты любишь?», «Какой способ решения ты выбрал?»), умение выстраивать партнёрские взаимоотношения с ребёнком, педагогом и родителями. Нельзя не упомянуть и средовые компетенции. Важно, чтобы тьютор мог подстраивать учебные материалы, организовывать пространство класса и инициировать сотрудничество ребёнка с ровесниками, выполняя роль «моста», а не «барьера». Навык «дозирования поддержки» - ключевое умение гибко регулировать уровень своего участия от прямого показа до косвенной подсказки и самостоятельного наблюдения, основываясь на текущих свершениях ребёнка [6].

Для успешной реализации роли фасилитатора специалистами предлагается теоретическая модель, представляющая собой последовательную реализацию четырёх этапов [3; 5; 6].

Этап 1 «Совместное действие»; его целью является демонстрация алгоритма деятельности и снятие тревожности подопечного.

Этап 2 «Поддержание действия»: ученик выполняет действие самостоятельно, а тьютор оказывает точечную, умеренную помощь, только при возникновении затруднений у ребёнка.

Этап 3 «Закрепление действия»: ребёнку следует действовать самостоятельно, а тьютору находиться в позиции наблюдателя. Его главная задача –положительная обратная связь по результату подопечного.

Этап 4 «Трансляция опыта». Ученик, эффективно освоив навык, становится носителем этого умения, помогая другим (например, объясняя задание однокласснику). На данном этапе физическое присутствие тьютора становится необязательным.

Представленная модель является универсальной и может быть применена для овладения разными учебными и социальными навыками.

Теоретический анализ современной специальной литературы свидетельствует о том, что эффективность тьюторского сопровождения в инклюзивном процессе обучения напрямую зависит от занимаемой тьютором профессиональной позиции. Смена модели своей работы от «помощника» к «фасилитатору» представляет собой фундаментальное переосмысление целей и методов тьюторского сопровождения.

Список литературы

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 1. — С. 136–145.
2. Ковалева, Т.М. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова [и др.]. — Москва ; Тверь : СФК-офис, 2012. — 246 с.
3. Кутепова, Е.Н. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особыми образовательными потребностями / Е.Н. Кутепова // Справочник педагога-психолога. Школа. — 2017. — № 1. — С. 58–67.
4. Лапшина, Л.М. Междисциплинарный подход в сопровождении образования школьников с ОВЗ / Л.М. Лапшина. – Текст непосредственный // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации : Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года / Под общей редакцией О.Н.Усановой. – Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. – С. 351-354. – EDN RCWOQB.
5. Лапшина, Л.М. Тьюторские практики в сопровождении школьников с ОВЗ / Л.М. Лапшина. // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования, Челябинск, 15–25 февраля 2022 года. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2022. – С. 272-274. – EDN LQSUEG.
6. Чередилина, М.Ю. Тьюторское сопровождение как ресурс для формирования инклюзивной образовательной среды / М.Ю. Чередилина, О.В. Карасева // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Москва, 20–22 июня 2019 г. / Министерство науки и высшего образования РФ, Московский государственный психолого-педагогический университет. — Москва : МГППУ, 2019. — С. 210–215.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Терентьева О.Г.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье анализируется проблема формирования связной речи как одна из центральных задач обучения и воспитания в младшем школьном возрасте. Именно связная речь выступает важнейшим показателем уровня речевого и общего психического развития ребенка, основным средством коммуникации и обучения. Для детей с нарушением интеллекта овладение связной речи представляет значительную трудность, но является ключевым условием их социальной адаптации и интеграции в общество.
Ключевые слова: нарушение интеллекта (лёгкая умственная отсталость), особенности связной речи, связная речь, дети младшего школьного возраста.

Нарушение интеллекта (легкая умственная отсталость) – это врожденное или приобретенное в раннем детстве состояние задержки или недоразвития психики, центральным дефектом которого является снижение интеллектуальных функций, интеллект 50-70 баллов IQ, вызванное органическим поражением головного мозга [4].

О. С. Березовская считает, что «связная речь – «это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки» [1, С. 32].

Проблема речевых нарушений, а именно особенностей развития связной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта является предметом многих исследований. Нарушения связной речи у таких школьников носит системный характер и препятствуют успешному усвоению программного материала, а так как связная речь – это сложная форма речевой деятельности, представляющая собой развернутое, последовательное, логически связное изложение мыслей, то она не сводится к простой сумме отдельных предложений, а представляет собой единое смысловое и структурное целое [3].

Выделяют две основные формы связной речи: диалогическая речь – форма, речи при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или более собеседниками и монологическая речь – развернутая речь одного лица, направленная на слушателей или на себя. Она требует большей смысловой и грамматической организованности, последовательности, логичности и завершенности.

Речевое развитие детей с нарушением интеллекта характеризуется системным нарушением, обусловленным органическим поражением центральной нервной системы [4]. Это выражается в многочисленных аспектах, так, например, у них прослеживается бедность словарного запаса, преобладает обиходная лексика, неточное употребление слов, трудности актуализации словаря. Присутствует несформированность грамматического строя речи, аграмматизмы, ошибки в согласовании и управлении, упрощение сложных синтаксических конструкций. Отмечаются нарушения звукопроизношения и фонематических процессов, замедленный темп речевого развития. Эти базовые нарушения создают серьезные препятствия для формирования высшей речевой функции – связной речи [6].

У младших школьников с нарушением интеллекта диалогическая речь оказывается более сохранной, чем монологическая, так как она опирается на ситуацию и поддержку собеседника. Однако и здесь наблюдаются выраженные особенности такие, как пассивность в общении, дети часто не инициируют диалог, ждут вопросов от взрослого. Прослеживаются трудности в понимании сложных вопросов, могут отвечать не по теме или повторять вопрос. Краткость, односложность ответов, школьники не умеют адекватно реагировать на реплики собеседника, поддерживать и развивать тему разговора, нарушают логическую последовательность изложения.

Монологическая речь у детей младшего школьного возраста страдает сильнее. Ее нарушения носят стойкий и комплексный характер. Отмечается нарушение смысловой целостности высказывания, рассказ распадается на отдельные, слабо связанные между собой фрагменты, сложно выстроить цепочку событий в правильно порядке. Не прослеживается логическая последовательность, возникают лексико-грамматические трудности, бедность и стереотипность языка, однообразие используемых синтаксических конструкций, сужение объема высказываний, рассказ состоит из 2-3 коротких грамматически неправильных фраз. Отмечаются сложности при составлении рассказа по серии сюжетных картинок, трудности в установлении причинно-следственных связей между событиями, нарушение порядка картинок при составлении рассказа [3].

Различные авторы рассматривают вопрос об особенностях развития связной речи у данной категории детей по-разному. Так, Л.С. Выготский писал, что ведущей причиной нарушения связной речи является не столько сам биологический дефект, сколько социальная депривация, вызванная им. Интеллектуальная недостаточность приводит к нарушению взаимодействия с взрослым. Ребенок меньше и хуже общается, что замедляет его развитие речи как средство коммуникации. Связная речь – это сложная высшая психическая функция, у детей с лёгкой умственной отсталостью нарушены основы высшей психических функций, именно поэтому им так сложно произвольно строить развернутое высказывание, планировать его и в результате воспроизводить для окружающих.

М.С. Певзнер и В.И. Лубовский говорили, что структура дефекта при лёгкой умственной отсталости сложна и нарушения связной речи напрямую связано с особенностями познавательной деятельности. Дети с трудом выделяют главное, слова в предложениях непоследовательные. Отмечают трудности в переключении с одной мысли на другую, что приводит к повторению слов в речи. Внутренняя речь не выполняет своей регулирующей функции, возникает невозможность составления внутреннего плана высказываний [2].

В.Г. Петрова исследовала речь как средство мышления, дети с нарушением интеллекта опираются на наглядность. Если их речь вне опоры на картинку или что-то конкретное, то она беднеет и становится малопонятной [6]. Самостоятельное составление рассказа практически недоступно без постоянной помощи педагога. Так, установлено, что дети длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Переход к самостоятельному высказыванию протекает очень трудно и затягивается на долгие годы. В процессе связной речи ученик с нарушением интеллекта нуждается в постоянной стимуляции со стороны педагогов, в систематической помощи, которая проявляется либо в форме вопросов, либо в подсказках слов, правильности построения предложения. Такая работа должна быть поддержана и в семье [5].

Таким образом, развитие связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта имеет глубокую специфику. Успешное формирование связной речи является важнейшим условием преодоления вторичных отклонений в развитии и социальной адаптации таких детей.

Список литературы

1. Березовская, О.С. Текст как основная единица обучения и развития всех видов речевой деятельности (образовательные ресурсы УМК С.И. Львовой) – URL: http://conference.nspu.ru/course/view.php?id=12&topic=2.] (дата обращения: 04.10.2025).
2. Воронкова, В.В. Олигофренопедагогика / В.В. Воронкова, И.В. Евтушенко. – М. : Владос, 2024. – 447 с. – ISBN 978-5-907660-74-8.
3. Глухов, В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография / В. П. Глухов. – М. : В. Секачев, 2014. – 537 с.
4. Лапшина, Л.М. Визуальный анализ основных реографических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью / Л.М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8. – С. 252-261. – EDN XGOQPU.
5. Малышева, С.Б. Взаимодействие семьи и школы в воспитании обучающихся с нарушением интеллекта как приоритетное направление работы современной коррекционной образовательной организации / С.Б. Малышева, Л.М. Лапшина // 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. 36-40. – EDN DYDELW.
6. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М. : Академия, 2004. – 160 с.

УДК 37.013

ПРОИЗВЕДЕНИЕ В.В. МАЯКОВСКОГО «ЧТО ТАКОЕ ХОРОШО И ЧТО ТАКОЕ ПЛОХО» КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Тесленко М.А.
Научный руководитель: Савенкова Ю.Я., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В тезисах показано, что нравственность формируется в специально организованном процессе, составными частями которого являются нравственное

просвещение, выработка этических убеждений, совершенствование нравственных чувств, формирование нравственного поведения, этических оценок, отношений, мировоззрения по средствам произведения В.В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо».
Ключевые слова: средства нравственного воспитания, старшие дошкольники с задержкой психического развития, художественная литература.

Дошкольный возраст – это время, когда у детей начинается активное формирование их нравственных качеств и отношений, а также усвоение основных норм морали и поведения. Нравственное воспитание имеет огромное значение для дальнейшего развития личности, поскольку оно влияет на различные аспекты воспитания: умственное, трудовое, физическое и эстетическое. Нравственность предполагает осознание детьми различий между хорошим и плохим, дозволенным и недозволенным, что помогает им развивать навыки правильного поведения [1].

Следовательно, особую актуальность принимает вопрос, рассмотрения средств коррективного воздействия на нравственное воспитание детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Целый ряд исследований посвящено изучению особенностей нравственного развития и воспитания детей дошкольного возраста: А.М. Виноградовой, В.И. Долговой, Т.Р. Масюра, А.С. Самохиной, О.В. Суворовой и других ученых.

Художественная литература всегда выступала эффективным средством для развития нравственных представлений и поведенческих навыков.

Стихотворение Владимира Владимировича Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо» (1925) [2], в доступной, ритмичной форме объясняет базовые понятия добра и зла через яркие, контрастные образы.

Построено в форме диалога между отцом и сыном, где отец простыми, выразительными строками отвечает на вопросы ребенка о нравственных нормах.

Поэтический стиль Маяковского делает текст лёгким для восприятия детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР по нескольким причинам:

- **простота и доступность** (стихотворения Маяковского ясны и понятны, в них много простых сравнений и образных выражений);
- **использование приёмов и средств художественной выразительности** (в произведениях для детей Маяковский применяет метафоры, сравнения, гиперболу, противопоставление (контраст));
- **разговорная интонация** (характерна непринуждённая манера повествования, что делает их интересными для детей с ЗПР);
- **дидактический характер** (мораль, которая подкреплена большим количеством конкретных, поэтических картин и примеров, вывод как будто напрашивается сам по себе);

- ритм (дети дошкольного возраста с ЗПР легче воспринимают ритм, так как их интересует игра со звуками, ритмичный рисунок, повтор).

Именно для детей с ЗПР, характеризующихся замедленным темпом психического развития, сниженной способностью к обобщению и эмоциональной неустойчивостью, такой способ подачи информации будет наиболее эффективным, так как опирается на наглядно-образное мышление и эмоциональное восприятие, а не на абстрактные рассуждения.

Произведение способствует развитию трех компонентов нравственной сферы: когнитивного (знания норм), аффективного (эмоциональное отношение) и поведенческого (применение в действиях).

Поэтому нравственное воспитание интегрируется во все виды деятельности: игру, общение и творчество.

Поэтический текст с его ритмом и рифмой активирует сенсорные каналы восприятия, способствуя формированию устойчивого положительного отношения к нравственным нормам. Интеграция текста в образовательные ситуации повышает уровень нравственного поведения за счет эмоционального и образного воздействия.

Занятие построенное на основе стихотворения Маяковского включает три этапа: ознакомительный, основной и завершающий.

На ознакомительном этапе (формирование знаний) может осуществляться просмотр мультфильма по произведению с последующей беседой, где дети с ЗПР обсуждают положительное социальное поведение. Особенно эффективно в сочетании с дидактической игрой «Подбери пару: "Это — плохо, а как — хорошо?"», где визуальные пособия (картинки с ситуациями) помогают детям классифицировать поступки.

В основной этап (анализ поведения) вводится театрализация стиха и нравственная беседа «Добрые сказки», развивающая навык установления причинно-следственных связей между поступком и результатом. Для детей с ЗПР важно использовать наглядные методы: рассмотрения иллюстраций, физминутки с движениями под ритм стиха и совместную творческую деятельность, такую как рисование «Что такое хорошо» с последующим рассказом о рисунке.

Завершающий этап фокусируется на применении норм в жизни через игры-тренинги «Помоги сверстнику» и викторину «Это — хорошо, это — плохо», где дети демонстрируют коммуникативные навыки и желание совершать нравственные поступки.

Рефлексия проводится через игру «Хлоп-топ»: хлопки за хорошие поступки, топанье за плохие, что усиливает эмоциональное закрепление.

Методы работы сочетают словесные (беседа, чтение), наглядные (картинки, мультфильм) и практические (игры, творчество) подходы, адаптированные к особенностям ЗПР: короткие инструкции, повторения и положительное подкрепление.

Произведение В.В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо» как средство нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, способствует гармоничному развитию когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов нравственной сферы. Учит не только различать добро и зло, но и воспитывает в детях стремление к нравственному выбору, закладывая основу для успешной социализации.

Использования этого произведения для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), подчеркивающими необходимость формирования духовно-нравственного развития [3].

Список литературы

1. Богданова, О.С. Азбука нравственного воспитания: Пособие для учителя / ред. И.А. Каиров, О.С. Богданова. - М.: Просвещение, 2018. - 318 с.
2. Маяковский, В.В. Что такое хорошо и что такое плохо: стихи / В. В. Маяковский. — Москва: АСТ: Малыш, 2021. — 64 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. – Москва : [б. и.], 2013. – 30 с.

УДК 376

ИССЛЕДОВАНИЕ НОМИНАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Томулянис А.И.
Научный руководитель: Китаева Н.Н., канд. пед. наук, доцент
АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»,
г. Санкт-Петербург, Ленинградская обл., РФ

Аннотация. Исследование посвящено анализу номинативной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. В работе представлены результаты диагностики морфологических навыков, тематической классификации и актуализации признаков предметов. Выявлены системные нарушения лексической организации, требующие дифференцированной коррекционной работы.

Ключевые слова: номинативная лексика, общее недоразвитие речи, *дошкольники,* логопедическая работа.

Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью общего недоразвития речи у детей дошкольного

возраста и необходимостью своевременной диагностики нарушений номинативной лексики как базового компонента речевого развития [2]. Недостаточная сформированность номинативной лексики препятствует полноценному освоению образовательной программы и социализации ребенка, что определяет важность раннего выявления специфических особенностей лексического развития для построения эффективной коррекционно-логопедической работы [4].

Исследование проводилось на базе ГБОУ ЛО «Школа-интернат «Красные Зори», 0 коррекционный класс, с использованием методики Р.И. Лалаевой для изучения номинативной лексики [1]. В эксперименте приняли участие 30 детей: экспериментальная группа (15 детей с ОНР III уровня) и контрольная группа (15 детей с нормальным речевым развитием).

Методика включала семь диагностических заданий: дифференциация единственного и множественного числа существительных; классификация по тематическим группам; называние признаков предметов; подбор слов по тематическим признакам; определение функционального назначения; называние частей целого; определение профессий по атрибутам.

Анализ результатов выявил характерные нарушения у детей с ОНР III уровня:

1. Тематическая классификация. Дети с ОНР (средний балл 2,5) демонстрировали смешение групп по внешним признакам, неспособность выделить обобщающие понятия. Характерны объединения яблока и мяча как «круглых», кошки с игрушками как «пушистых». После правильной сортировки не могли назвать категории, используя описания «это что едят» вместо «фрукты». Пятеро детей выполнили задание с наводящими вопросами. Контрольная группа: средний балл 4,5.

2. Называние признаков предметов. Экспериментальная группа (средний балл 2,4) заменяла качественные признаки функциональными характеристиками: вместо цвета мяча отвечали «он прыгает». Использовали описательные конструкции: «как помидор» вместо «красный». Затруднялись с геометрическими формами, называя книгу «длинной» вместо «прямоугольной». Шестеро детей справились при наводящих вопросах. Контрольная группа: 4,6 балла.

3. Подбор слов по тематическим группам. Дети с ОНР (средний балл 2,2) актуализировали ограниченное количество слов: при назывании фруктов только «яблоко» и «банан», мебели - «стул» и «кровать». Наблюдались замены видовых понятий родовыми: «зверюшки» вместо конкретных названий. Только трое детей назвали по 3-4 слова без помощи. Контрольная группа: 4,4 балла.

4. Функциональное назначение предметов. Экспериментальная группа (средний балл 2,1) демонстрировала буквальное понимание вопросов: «что помогает видеть в темноте» - отвечали «глаза» вместо «лампы». Заменяли искомые предметы функционально близкими:

«тарелкой» вместо «ложки» при вопросе о приборе для супа. Использовали обобщения: «чем-то острым» вместо «нож». Четверо детей справились без помощи. Контрольная группа: 4,5 балла.

5. Называние частей целого. Дети с ОНР (средний балл 2,3) существенно ограничивали количество называемых частей: у человека только «голова и руки». Заменяли специальную терминологию бытовой: «палка» вместо «ствол» дерева, «верх» вместо «крыша». Актуализировали функциональные характеристики вместо структурных компонентов. Использовали жесты вместо вербального обозначения. Пятеро детей назвали 3-4 части с подсказками. Контрольная группа: 4,6 балла.

5. Определение профессий по атрибутам. Экспериментальная группа (средний балл 2,0 - самый низкий) использовала описательные конструкции: «кто рисует» вместо «художник». Смешивала близкие профессии: «врача» и «медсестру». Заменяла профессиональные термины бытовыми: «тетя, которая готовит» вместо «повар». Только двое детей правильно назвали большинство профессий. Контрольная группа: 4,5 балла.

Качественный анализ позволил распределить испытуемых на три группы по уровню успешности (процент правильного выполнения) [1, 5]:

Высокий уровень (80-100%): 2 ребенка с ОНР и 12 детей контрольной группы. Характерны уверенное выполнение, точная актуализация, минимальные ошибки, развитая способность к самокоррекции.

Средний уровень (50-79%): 6 детей с ОНР и 3 ребенка контрольной группы. Наблюдаются единичные ошибки в нерегулярных формах, затруднения с обобщающими понятиями, периодические неточности, потребность в дозированной помощи.

Низкий уровень (менее 50%): 7 детей с ОНР. Характерны множественные морфологические нарушения, фрагментарные ответы, крайне ограниченный активный словарь, частые отказные реакции, преобладание описательных конструкций и жестов.

Исследование выявило системный характер нарушений номинативной лексики у дошкольников с ОНР III уровня, проявляющийся на всех уровнях языковой организации [2, 3, 4]. Установлены характерные особенности: недостаточная сформированность морфологической системы, ограниченность тематических групп, размытость семантических границ, трудности актуализации качественных признаков и функциональных связей, фрагментарность структурных представлений, ограниченность профессионального словаря.

Полученные данные свидетельствуют о значительном отставании детей с ОНР III уровня от сверстников с нормальным речевым развитием и определяют необходимость дифференцированной коррекционно-логопедической работы с учетом выявленных индивидуальных особенностей каждой группы [1, 5].

Список литературы

1. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебное пособие / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб: Союз, 2001. — 224 с. — ISBN 5-94033-033-9.
2. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии: монография / Р. Е. Левина. — М.: Просвещение, 1968. — 367 с.
3. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 224 с.
4. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учебное пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. — 320 с.
5. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М.: Владос, 2004. — 288 с. — ISBN 5-691-00871-4.

УДК 372.32

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Тохтарова А.Е.,
Научный руководитель: Ковалёва М.А., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В работе рассматривается значение коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития в условиях дошкольных образовательных учреждений. Раскрывается их влияние на познавательное, эмоциональное и социальное развитие детей. Обозначены основные трудности в формировании общения и пути их преодоления. Подчёркивается необходимость коррекционной работы и сотрудничества специалистов и родителей для полноценного формирования коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития.
Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, коммуникативные навыки, общение, развитие, дошкольные образовательные учреждения.

Коммуникативные навыки — это неотъемлемая составляющая общего психического развития ребёнка. Они обеспечивают не только успешное речевое и социальное взаимодействие, но и выступают механизмом, через который происходит познание мира, усвоение норм поведения, формирование эмоционального опыта и построение личностных структур.

Дошкольный возраст — период активного освоения мира через взаимодействие с окружающими. Общение с взрослыми и сверстниками становится источником новых знаний, эмоциональных переживаний, нравственного опыта. М.И. Лисина отмечает, что в течение дошкольного

возраста ребенок овладевает последовательно ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной формой общения и переходит к внеситуативно-личностной [5].

Дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР) испытывают трудности в формировании коммуникативных навыков. Е.Е. Дмитриевой установлено, что у старших дошкольников с ЗПР доминирует ситуативно-деловая форма общения со взрослыми, которая у детей с нормальным психическим развитием имеет место в раннем и младшем дошкольном возрасте. У таких детей низкий уровень развития познавательных мотивов общения, затруднены личностные контакты со взрослым [1].

У детей с ЗПР характерны такие особенности, как замедленное развитие речи, бедный словарный запас, трудности в понимании обращённой речи, эмоциональная незрелость, недостаточная мотивация к взаимодействию [3]. Всё это приводит к снижению коммуникативной активности, затрудняет установление контактов со сверстниками и взрослыми, вызывает чувство изоляции.

Важную роль коммуникативные навыки играют в эмоциональном развитии. Через общение ребёнок учится распознавать свои чувства и чувства других людей, осваивает нормы поведения, учится сочувствию, сопереживанию, принятию. У детей с ЗПР в силу особенностей развития наблюдаются трудности в этом аспекте. Недостаток общения ведёт к накоплению негативных эмоций, снижению самооценки, развитию тревожности или агрессии. В то же время развитие коммуникативных способностей способствует эмоциональной разрядке, формированию положительного эмоционального фона.

Немаловажным является влияние коммуникативных навыков на формирование социального опыта. Взаимодействуя с другими, ребёнок осваивает правила поведения в коллективе, учится соблюдать очередность, договариваться, выражать просьбы и отказы, решать конфликты [2]. Для детей с ЗПР эти задачи представляют особую сложность. Не владение простыми формами социального взаимодействия приводит к частым недоразумениям, конфликтам, изоляции, а порой — и к негативному отношению со стороны сверстников. Слабость коммуникативной сферы становится барьером на пути социализации ребёнка и препятствует его интеграции в общество.

Роль коммуникативных навыков проявляется и в развитии самостоятельности. В условиях детских дошкольных учреждений ребёнок сталкивается с необходимостью выражать свои желания, сообщать о трудностях, обращаться за помощью. Если ребёнок с ЗПР не владеет необходимыми коммуникативными средствами, он может проявлять пассивность или, напротив, поведенческие нарушения. Это нарушает его адаптацию к образовательной среде и тормозит развитие инициативности, уверенности в себе, ответственности за собственные действия.

В условиях дошкольного образовательного учреждения коммуникативные навыки выполняют комплексную функцию: они обеспечивают включение ребёнка в образовательный процесс, способствуют социализации, эмоциональному развитию и личностному становлению. От уровня их развития зависит успешность всей образовательной траектории ребёнка с ЗПР.

Для успешного развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР в дошкольных образовательных учреждениях необходима целенаправленная коррекционно-развивающая работа, проводимая в тесном сотрудничестве педагогов, логопеда, дефектолога и психолога [4].

Развитие коммуникативных навыков происходит на протяжении всего пребывания ребенка в детском саду, пронизывает все виды деятельности дошкольников: игровую, конструктивную, учебную, изобразительную. Эффективной формой работы является проведение специальных занятий по развитию речи и коммуникативных навыков, направленных на расширение словарного запаса, формирование грамматически правильной речи, умения слушать собеседника, поддерживать беседу. Использование игровых методов, сюжетно-ролевых игр, театрализации, дидактических и коммуникативных игр позволяет создавать естественные ситуации общения, в которых ребёнок мотивирован использовать речь. Такие занятия должны проходить регулярно, с учётом индивидуальных особенностей детей и в доступной форме.

Большую роль играет включение социальных сказок, эмоциональных тренингов и упражнений на распознавание чувств, что помогает детям с ЗПР лучше понимать себя и других, снижать агрессивность и тревожность, развивать эмпатию. Кроме того, необходимо активно вовлекать родителей в процесс развития коммуникативных навыков, консультировать их по вопросам развития, предлагать домашние задания и игровые упражнения. Только при согласованной работе семьи и педагогов возможно полноценное развитие коммуникативной сферы ребёнка.

Выводя на первый план роль коммуникативных навыков, необходимо признать, что их наличие является ключевым условием эффективной коррекционно-педагогической работы в дошкольных образовательных учреждениях. Без коммуникативных навыков достаточного уровня ребёнок с ЗПР оказывается исключённым из ведущих видов деятельности, теряет возможность получения полноценного образовательного и социального опыта. Именно поэтому в условиях дошкольного учреждения коммуникативные навыки рассматриваются не как частный компонент развития, а как центральный элемент всей системы поддержки ребёнка с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития: автореф. дис. д. п. наук / Е.Е. Дмитриева. – Н. Новгород: НГПУ, 2005. – 53 с.
2. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 136 с.
3. Литвиненко, И.В. Задержка психического развития / И.В. Литвиненко – М. : Академия, 2009. – 175 с.
4. Микляева, Н. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с задержкой психического развития : учебник и практикум для вузов / Н. В. Микляева. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2025. — 328 с. — ISBN 978-5-534-15318-7.
5. Смирнова, Е.О. Концепция генезиса общения М. И. Лисиной // Теоретическая и экспериментальная психология, 2009. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-genezisa-obscheniya-m-i-lisinoy (дата обращения: 19.10.2025).

УДК 376

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ УПОТРЕБЛЯТЬ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫЕ КОНСТРУКЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Третьякова П.А.
Научный руководитель: Хмелькова Е.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. Статья раскрывает актуальность развития умения употреблять предложно-падежные конструкции у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Описываются особенности предложно-падежных конструкций дошкольников, ключевые направления и этапы логопедической работы. Представлен современный методический инструментарий, обеспечивающий эффективность коррекционного воздействия через интеграцию визуальных, практико-ориентированных и интерактивных приемов.
Ключевые слова: предлоги, предложно-падежные конструкции, общее недоразвитие речи, дошкольники.

На этапе дошкольного детства одним из основных векторов развития детей согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования является речевое развитие. Важное направление работы в рамках данной образовательной области – это развитие грамматически правильной речи [1].

Овладение грамматикой помогает ребенку строить верные синтаксические конструкции, понимать значения слов в предложении и

контролировать свою речь. Формирование грамматического строя включает освоение таких аспектов, как род, число, падеж, склонение, а также управление предложениями с помощью предлогов [3]. Предлоги связывают слова, при этом обозначая отношения между ними и уточняя их семантическое значение. Каждый предлог требует использования имени существительного в конкретном падеже, что определяет общую структуру фразы и ее смысл. Таким образом, предложно-падежные конструкции обеспечивают грамматическую правильность речи, организуя временные, пространственные, причинно-следственные связи слов в словосочетаниях и предложениях.

Развитие умения употреблять предложно-падежные конструкции у дошкольников с общим недоразвитием речи является актуальной проблемой теории и практики логопедии, т.к. дети указанной категории испытывают значительные трудности в освоении грамматического строя речи родного языка.

Р.Е. Левина под общим недоразвитием речи понимает такую форму речевой аномалий, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы (звуковой и смысловой сторон речи), у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [2].

Развитие предложно-падежных конструкций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характеризуется определенными особенностями, которые обусловлены значительными трудностями в понимании грамматических форм. Дети имеют замедленный темп усвоения предложно-падежных конструкций, что проявляется в замене, пропуске или неверном употреблении предлогов и падежных окончаний. Данные ошибки свидетельствуют о недостаточной сформированности грамматики и могут быть следствием различных причин: ограниченного словарного запаса, недостаточной осведомленности о грамматических правилах, а также нехватки внимания к грамматическим особенностям языка. Вышеперечисленные особенности оказывают негативное влияние на процесс формирования полноценной речевой деятельности, что, в свою очередь, может привести к снижению эффективности коммуникации и затруднению процесса усвоения знаний.

Цель логопедической работы заключается в развитии у детей с общим недоразвитием речи правильного представления о лексическом и синтаксическом значении предлога, как средства выражения связи между словами в словосочетании.

Коррекционная логопедическая работа по развитию умения употреблять предложно-падежные конструкции при общем недоразвитии речи включает в себя следующие направления: овладение детьми пространственными представлениями, соответствующими их возрасту, как в импрессивной, так и в экспрессивной речи; усвоение предложно-падежных конструкций с пространственным значением в синтаксических

конструкциях разной сложности; развитие умения правильно применять предлоги в речи [5].

Логопедическая работа над предложно-падежными конструкциями проводится в два этапа. Первый этап включает наблюдения над смысловым значением предлогов и уточнение представлений детей о предлоге как отдельном слове. Второй этап представляет собой ознакомление с синтаксической ролью предлогов.

На первых занятиях работа проводится над уточнением значений предлогов в импрессивной речи. Рекомендуется осуществлять изучение предлогов в следующем порядке: предлоги «в», «на», «у», «под», «над», «перед», «за», «около», «между», обозначающие местоположение; предлоги «в», «из», «к», «от», «по», «с(со)», «до», «через», предназначенные для обозначения направления движения; сложные предлоги «из-за», «из-под» [4].

Первоначально предлоги изучаются в отдельности, после чего проводится работа по различению значений и употребления нескольких предлогов, имеющих сходные или противопоставленные значения [5].

При неправильном употреблении предложно-падежных конструкций дети часто ошибаются не только в употреблении предлогов, но и в использовании падежных окончаний. В связи с этим коррекционная работа предполагает не только освоение предлогов, но и овладение правилами оформления флексий в предложно-падежных конструкциях.

Современный методический инструментарий по развитию умения употреблять предложно-падежные конструкции включает комплекс визуальных, практико-ориентированных и интерактивных приемов. К их числу относятся: визуализация грамматических значений с помощью графических обозначений, опорных схем и пиктограмм, облегчающих понимание и усвоение семантики падежей и предлогов; практико-ориентированные техники, такие как моделирование реальных ситуаций с предметами и выполнение заданий на пространственную ориентировку, которые обеспечивают связь грамматической формы с конкретным действием; использование цифровых образовательных ресурсов, что способствует повышению мотивации к обучению.

Таким образом, развитие умения употреблять предложно-падежные конструкции у дошкольников с общим недоразвитием речи представляет собой многоаспектный процесс, требующий целенаправленного коррекционного воздействия. Эффективность коррекции обеспечивается последовательным переходом от усвоения семантики предлогов к овладению их синтаксической функцией, а также комплексным использованием визуальных, практико-ориентированных и интерактивных методик, интегрирующих развитие пространственных представлений и грамматического строя речи, что способствует ускорению процесса усвоения предложно-падежных конструкций.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 20.10.2025)
2. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. - Москва: Просвещение, 1967. - 117 с. — Текст : непосредственный.
3. Парфенова, Т. А. Организация и результаты исследования сформированности предложно-падежных конструкций дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. А. Парфенова // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 2. – С. 136-141.
4. Серебрякова, Н. В. Формирование предложно-падежных конструкций в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. В. Серебрякова, Г. Р. Шашкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-1. – С. 195-199.
5. Чигвинцева, А. В. Коррекционно-логопедическая работа по формированию предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи / А. В. Чигвинцева, Е. В. Исабекова, И. А. Сотникова // Актуальные исследования. – 2022. – № 44 (123). – С. 101-103.

УДК 373.216.1

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Труфанова К. А.
Научный руководитель: Савельева А.В., ассистент
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»,
г. Ярославль, РФ

Аннотация. Данная статья рассматривает проблему развития цветовосприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Актуальность исследования связана с важностью своевременного формирования правильного восприятия цвета, являющегося основой для успешного освоения учебного материала и общей социализации ребёнка. В статье описаны методы диагностики и организации коррекционного процесса, направленные на развитие цветовосприятия у детей с ЗПР. Представлены результаты эмпирического исследования, выявившие средний и низкий уровни цветовосприятия у испытуемых. Авторы подчеркивают необходимость регулярного внедрения специальных занятий, способствующих улучшению способности детей воспринимать и различать цвета. Особое внимание уделено созданию оптимальных условий для обучения детей, проявляющих затруднения в обучении и социальном взаимодействии.

Ключевые слова: детское творчество, восприятие цвета, изобразительное искусство, педагогическое сопровождение, развитие творческих способностей.

Дети с задержкой психического развития часто испытывают трудности в восприятии окружающей среды, включая восприятие цвета. Однако именно цвет является важным инструментом познания мира, позволяя ребёнку ориентироваться в пространстве, выделять объекты и формировать эмоциональное отношение к ним. Работа над развитием цветовосприятия помогает таким детям лучше понимать окружающую действительность, развивает воображение, мышление и речь [2].

Современные педагоги и психологи уделяют большое внимание вопросам раннего развития ребёнка, особенно если речь идёт о детях с особенностями развития. Одним из важных направлений работы является развитие цветовосприятия. Исследования подтверждают, что специальные занятия помогают сформировать у детей устойчивые представления о цвете, способствуют развитию зрительного внимания и наблюдательности, что крайне важно для дальнейшего успешного освоения школьной программы [1].

Цель нашей работы заключается в создании специального курса занятий, направленного на развитие цветовосприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Чтобы достичь поставленную цель, мы определили следующие задачи:

- Изучение литературы, посвящённой особенностям цветовосприятия у детей с задержкой психического развития.
- Подбор методов диагностики уровня цветовосприятия у наших воспитанников.
- Организация эксперимента для выявления исходного уровня цветовосприятия у детей.
- Создание циклов специальных занятий, направленных на развитие цветовосприятия и формирование правильных ассоциаций цвета с окружающим миром.

Восприятие цвета оказывает значительное влияние на общее развитие ребёнка. Для детей с задержкой психического развития способность воспринимать и распознавать цвета имеет особое значение, поскольку именно этот процесс стимулирует развитие когнитивных функций мозга, улучшает память и концентрацию внимания. Регулярные занятия, построенные вокруг визуализации объектов и явлений с использованием ярких цветов, способствуют повышению мотивации к обучению и активному познанию окружающего мира. Изобразительная деятельность, в частности рисование, играет ключевую роль в совершенствовании психики ребенка, способствуя гармонизации межполушарного взаимодействия. Таким образом, недостаточная мотивация к изобразительной деятельности в дошкольном возрасте может оказать негативное влияние на целостное развитие ребенка [3,5].

В рамках данного исследования для диагностики развития цветовосприятия у детей старшего дошкольного возраста применяелся комплекс методик, направленный на определение уровня умения детей дифференцировать цвета и их оттенки.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Шопшинский детский сад» Гаврилов-Ямского МР Ярославской обл.

В нём приняли участие 11 детей с посещающие старшую (подготовительную) группу, часть из них составили дети с задержкой психического развития.

Методический аппарат включал в себя методики: «Разложи кружочки по коробочкам» (Л.В. Шарохина), «Цвета». (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева) и «Цветовые образцы 7 цветов спектра» (З.Н. Истомина). Использование комплекса различных методик позволило всесторонне определить способности детей различать и называть цвета, а также их оттенки, что важно для формирования у них правильного восприятия цветовой гаммы.

По результатам исследования можно сделать вывод, что уровень цветовосприятия у старших дошкольников демонстрирует вариативность, однако преобладают показатели среднего и низкого уровней. Результаты свидетельствуют о наличии потенциала для развития цветовосприятия и требует дополнительной работы по развитию данного процесса.

Мы составили цикл занятий, разработанных на основе теоретического анализа и нашего опыта работы с детьми старшего дошкольного возраста. Эти занятия направлены на развитие цветовосприятия и раннее эстетическое воспитание. Все задания и творческие упражнения подобраны с учетом возрастных и психологических особенностей дошкольников. Каждое занятие построено таким образом, чтобы ребенок мог освоить новые знания о цвете постепенно и последовательно, закрепляя пройденный материал через разнообразные практические упражнения. Особое внимание уделяется работе с красками и графическими материалами, позволяющими почувствовать богатство палитры и выразить свои мысли и чувства через цвет.

Используя игровые формы и творчество, дети знакомятся с основными и дополнительными цветами, приобретают опыт смешивания красок, учатся видеть разнообразие оттенков в природе и передавать собственные впечатления и эмоции с помощью цвета. Каждое занятие решает конкретную образовательную задачу — от изучения техники рисования до формирования представлений о теплых и холодных цветах [4].

Список литературы

1. Зимина Е.О., Шешукова Е.И. Развитие чувства цвета у младших школьников средствами пейзажа // Педагогический вестник. 2022. №22. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-chuvstva-tsveta-u-mladshih-shkolnikov-sredstvami-peyzazha (дата обращения: 10.03.2025).
2. Ипполитова О. В., Поташева Н. Г. Цветовосприятие и цветоразличение у детей с нормальным речевым развитием и с ТНР // Специальное образование. 2015. №XI. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsvetovospriyatie-i-tsvetorazlichenie-u-detey-s-normalnym-rechevym-razvitiem-i-s-tnr (дата обращения: 03.04.2025).
3. Меньшикова Е.А., Макарова А.А. Использование нетрадиционных техник рисования для развития творческих способностей детей младшего школьного возраста // Ped.Rev.. 2024. №2 (54). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-netraditsionnyh-tehnik-risovaniya-dlya-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 28.03.2025).
4. Ширинов А.Л., Батиров Д.С., Шомуродов О.Н. Важность цветоведения в изобразительном искусстве // Наука и образование сегодня. 2021. №5 (64). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vazhnost-tsvetovedeniya-v-izobrazitelnom-iskusstve
(дата обращения: 10.03.2025).
5. Савельева, А. В. Формирование самооценки младших школьников посредством изобразительной деятельности / А. В. Савельева, А. М. Трофимова // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость : Материалы IV Международной научно-практической конференции, Донецк, 26 июня 2025 года. – Донецк: Донецкий государственный университет, 2025. – С. 214-219.

УДК 376.2

ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Хайбуллина Д.Р.
Научный руководитель: Исхакова Р.Р., канд. филол. наук, доцент
Сибайский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»,
г. Сибай, Республика Башкортостан, РФ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к обучению и воспитанию детей с нарушениями психофизического развития в республике Башкортостан. В работе освещается региональный опыт инклюзивного образования, проблема взаимодействия педагогов и родителей, а также роль специальных методик в формировании социальной адаптации обучающихся.
Ключевые слова: инклюзивное образование, коррекционная педагогика, республика Башкортостан, дети с ОВЗ, воспитание.

Нарушения психофизического развития детей представляют собой обобщенное понятие, которое охватывает широкий спектр отклонений и трудностей, возникающих в период развития ребенка. К данному разряду можно отнести разнообразные дефекты, затрагивающие слух и зрение,

речевое развитие, опорно-двигательный аппарат, а также эмоциональную и интеллектуальную сферы.

В современной трактовке к данной категории относятся лица, у которых из-за врожденных особенностей или приобретенных повреждений органов чувств, двигательной системы или головного мозга появляются отклонения от нормального развития. В отдельных случаях отклонения в развитии могут быть обусловлены не только биологическими, но и социальными, психическими или средовыми факторами, т.е. они возникают под влиянием неблагоприятных условий жизни. К таким причинам можно отнести неблагоприятные типы семейного воспитания, эмоциональное и социальное ограничение, а также другие негативные воздействия малых социальных групп.

Проблема нарушения психофизического развития детей на протяжении многих лет является предметом исследования отечественных и зарубежных ученых. Среди них можно выделить Л.С. Выготского, Т.А. Власову, В.И. Лубовского, В.В. Лебединского, Ж. Итар, Э. Сеген, М. Монтессори, Ж. Пиаже и т.д., изучающих закономерности психического и физического развития. Они позволили понять, как развивается ребенок, имеющий различного рода отклонения, и определить основные способы его поддержки. Их труды заложили основы современных подходов к изучению, коррекции и обучению детей с особенностями развития.

Теория и методика обучения детей с психофизическими нарушениями базируется на принципах гуманистической педагогики, индивидуализации и дифференциации образовательного процесса. Согласно концепции Л.С. Выготского, развитие ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) должно рассматриваться не через призму дефицита, а через потенциал его компенсаторных возможностей. Он различал первичные и вторичные нарушения развития. Первичные нарушения включают в себя биологические повреждения (дефекты) органов или систем, такие как нарушение слухового, зрительного анализаторов. Они могут быть как врожденными, так и приобретенными. Вторичные же появляются во время социального развития ребенка, его взаимосвязи с миром [3].

Современное образование направлено на создание равных возможностей для всех обучающихся, включая детей с ОВЗ и с нарушениями психофизического развития. В условиях реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» особое внимание уделяется вопросам инклюзии, что требует от педагогов высокого уровня профессиональной подготовки и владения методикой коррекционно-развивающего обучения [6].

Республика Башкортостан является одним из регионов России, где активно внедряются инновационные подходы в сфере специального и инклюзивного образования. Здесь накоплен значительный опыт организации педагогического сопровождения детей с различными

нарушениями развития — от интеллектуальных и речевых до эмоционально-волевых и двигательных. В практике коррекционной педагогики эти идеи реализуются через создание специальных условий обучения, в том числе адаптированных образовательных программ, психолого-педагогического сопровождения и ранней диагностики особенностей развития. Важнейшую роль играет комплексный подход, объединяющий усилия педагогов, дефектологов, логопедов и родителей.

В республике действуют специализированные коррекционные школы, ресурсные центры и инклюзивные площадки при общеобразовательных учреждениях. Так, по данным Министерства образования и науки Республики Башкортостан, на 2024 год в регионе функционировало более 200 школ, реализующих адаптированные программы для детей с ОВЗ, включая программы для детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта и опорно-двигательного аппарата [1, с. 82-88]. Особое внимание уделяется подготовке педагогов-дефектологов и тьюторов. Например, на базе Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы и Института развития образования Республики Башкортостан проводятся курсы повышения квалификации, где специалисты осваивают современные методики коррекционного обучения, цифровые технологии и инструменты сопровождения инклюзивного процесса [1, с. 82-88].

Воспитание детей с нарушениями психофизического развития в условиях инклюзии предполагает комплексное воздействие на когнитивную, эмоциональную и социальную сферы личности ребёнка. Важным компонентом методики является социально-бытовая адаптация — формирование навыков самообслуживания, общения и взаимодействия в коллективе. Педагоги используют игровые, арт-терапевтические и сенсорные технологии, которые позволяют стимулировать познавательную активность и эмоциональную сферу детей. Например, в коррекционных школах Баймакского и Белорецкого районов внедрены программы сенсорного воспитания, направленные на развитие мелкой моторики и коммуникативных навыков [1, с. 82-88].

Эффективность обучения и воспитания детей с нарушениями психофизического развития во многом зависит от сотрудничества педагогов с родителями. В республике успешно реализуются семейно-ориентированные модели сопровождения, включающие участие родителей в коррекционных занятиях и консультативную поддержку специалистов [4, с. 15-21].

Таким образом, опыт республики Башкортостана показывает, что качественное образование детей с нарушениями психофизического развития возможно только при условии междисциплинарного взаимодействия специалистов, использования современных методик и активного участия семьи. Воспитание и обучение таких детей — не только

педагогическая, но и социальная задача, требующая внимания всего общества.

Список литературы

1. Абдрахманова, Г.Р. Современные технологии сенсорного воспитания детей с ОВЗ // Вестник Башкирского государственного педагогического университета / Г.Р. Абдрахманова. – 2022. – № 4. – С. 82-88.
2. Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы : Программы повышения квалификации по направлению «Коррекционная педагогика» [Электронный ресурс]. – Уфа, 2023. – Режим доступа: https://bspu.ru/education/additional. – Дата обращения: 25.10.2025.
3. Выготский, Л.С. Проблемы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1996. – 416 с.
4. Ишмухаметова, Л.Ф. Семейно-ориентированные модели сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология / Л.Ф. Ишмухаметова. – 2023. – № 5. – С. 15-21.
5. Министерство образования и науки Республики Башкортостан. Инклюзивное образование в Башкортостане: статистика и практика [Электронный ресурс]. – Уфа, 2024. – Режим доступа: https://edu.bashkortostan.ru/activity/inclusive-education/ – Дата обращения: 25.10.2025.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. I). – Ст. 7598.

УДК 376.4

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ И НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Холина Е.А.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье проанализирована проблема взаимосвязи кратковременной (рабочей) памяти и наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Описаны специфические особенности познавательных процессов у данной категории детей и выявлен характер их взаимного влияния. Показано, что недостатки слухоречевой и зрительной кратковременной памяти являются одним из ключевых факторов, тормозящих развитие наглядно-образного мышления. В результате предложены общие направления коррекционной работы по развитию когнитивной сферы детей с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, младшие школьники, кратковременная память, наглядно-образное мышление, коррекционно-развивающая работа.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для интенсивного развития высших психических функций, среди которых фундаментальную роль играют память и мышление – они составляет основу успешного овладения учебной деятельностью. Для детей с задержкой, которая характеризуется замедленным формированием познавательной сферы, этот процесс сопряжен со значительными трудностями [6].

ЗПР – это замедление темпа психического развития, при котором отдельные психические функции отстают в развитии от норм данного возраста. В рамках учебной деятельности младшие школьники с ЗПР испытывают наибольшие сложности при работе с абстрактным материалом, решении задач, требующих внутреннего плана действия, оперирования образами и удержания в уме нескольких условий одновременно. Эти трудности во многом связаны с наглядно-образным мышлением и кратковременной памятью [1].

Кратковременная память как память рабочая, является когнитивной системой, ответственной за временное хранение и манипулирование информацией, необходимой для решения сложных задач. Именно она обеспечивает удержание условий задачи, промежуточных результатов и конечной цели [4].

У младших школьников с ЗПР наблюдаются выраженные своеобразия кратковременной памяти (вне зависимости от модальности) [5]:

- сниженный объем – количество элементов, которые ребенок может удержать и воспроизвести после однократного предъявления, значительно ниже возрастной нормы;
- низкая скорость и прочность запоминания – для усвоения информации детям с ЗПР требуется больше повторений, однако и это не гарантирует длительного и прочного сохранения;
- недостаточная избирательность – дети затрудняются в выделении главного, существенного для запоминания, часто фиксируясь на случайных, незначительных деталях;
- низкая активность и произвольность процесса запоминания – дети с ЗПР редко используют рациональные мнемические приемы самостоятельно.

Эти особенности приводят к тому, что оперативное пространство мышления ребенка с ЗПР становится крайне ограниченным. Наглядно-образное мышление предполагает решение задач в умственном плане через оперирование образами, именно оно лежит в основе понимания учебного материала, решения арифметических задач и т.д. У детей с ЗПР младшего школьного возраста этот вид мышления имеет свои особенности [3]:

- затруднения в создании и манипулировании целостными образами – дети могут схватывать и воспроизводить отдельные детали образа, но испытывают большие трудности с созданием целостной репрезентации;

- зависимость от наглядной ситуации – мышление часто остается привязанным к конкретной ситуации;
- трудности в установлении пространственных и логических связей – дети с трудом представляют себе расположение объектов в пространстве, последовательность событий и т.д., отраженные в образном плане.

В результате, задачи, требующие мысленного преобразования образов, становятся для детей с ЗПР невыполнимыми без внешней опоры. Отмеченная в исследовательской литературе взаимосвязь между кратковременной памятью и наглядно-образным мышлением является двусторонней и проявляется у детей с ЗПР своеобразной [6].

Для успешного оперирования образами необходимо удержание элементов, плана действия, а также их обработка и манипулирование. Недостатки памяти напрямую блокируют эти процессы. В результате ребенок забывает с чего начать, теряет часть задачи по ходу ее решения, не может удержать в уме промежуточный итог, поэтому процесс построения и преобразования мысленного образа останавливается [1].

С другой стороны, наглядно-образное мышление, будучи более развитым, может выступать мощным инструментом для компенсации недостатков памяти. Использование таких мнемических приемов, как визуализация, структурирование опирается на способность к образному мышлению. Таким образом, низкий уровень развития наглядно-образного мышления лишает ребенка эффективных стратегий запоминания.

Преодоление указанных трудностей требует подхода, направленного на одновременное и взаимосвязанное развитие обоих процессов. Так, для развития кратковременной памяти могут использоваться упражнения на увеличение ее объема, задания на удержание инструкции, игры на развитие слухоречевой памяти, тренировки зрительной памяти [5].

Для развития наглядно-образного мышления нужны задания на мысленное преобразование образов, работа со схемами и планами, конструирование, графические диктанты и т.д. [1].

Обязательной частью коррекционной работы должны стать задания, направленные на развитие обоих процессов одновременно [2]:

- запомнить последовательность из 3-4 картинок, а затем мысленно переставить их и рассказать, что получилось;

- услышать короткий рассказ, представить его в виде картинки (мысленно нарисовать), а затем описать по памяти;

- запомнить расположение фигур на доске, а после того, как они будут убраны, ответить на вопросы об их пространственном расположении.

Таким образом, между памятью и наглядно-образным мышлением у детей с ЗПР существует тесная взаимосвязь: недостатки кратковременной памяти создают препятствия для формирования полных образов, лежащих в основе наглядно-образного мышления, а недостаточность наглядно-

образного мышления ограничивает возможность использования эффективных мнемических приемов.

Коррекционная работа должна быть систематической и поэтапной. Педагогическое воздействие должно быть нацелено не на изолированную тренировку памяти и мышления, а на их взаимосвязанное развитие через специально подобранные игры и задания. Это создаст необходимую когнитивную основу для профилактики и преодоления учебных трудностей.

Список литературы

1. 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.
2. Коррекционно-педагогическая работа в школе для детей с задержкой психического развития / Под ред. Л.И. Романовой. – Самара: СГПУ, 2008. – 168 с.
3. Лапшина, Л. М. Некоторые особенности усвоения ритма фотостимуляции младшими школьниками с нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. // Вестник Уральской медицинской академической науки. – 2009. – № 2(25). – С. 183-184. – EDN ZXRSIX.
4. Лурия, А. Р. Внимание и память / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 264 с.
5. Поддубная, Н. Г. Некоторые особенности непроизвольного запоминания у детей с задержкой психического развития / Н. Г. Поддубная // Дефектология. – 1977. – № 3. – С. 28-34.
6. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – Н. Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.

УДК 376.3

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ТЕМПА И РИТМА РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Чебан С.А.
Научный руководитель: Башмакова С. Б., канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В статье рассматривается проблема коррекции темпо-ритмических нарушений речи у дошкольников с дизартрией. Освещены роль просодики в коммуникации, проявления темпо-ритмических дефектов и патогенетические механизмы нарушений. Представлена структура коррекционной работы: описаны основополагающие принципы, выделены три этапа воздействия с указанием целей и содержания.

Ключевые слова: дизартрия, старшие дошкольники, темпо-ритмическая организация речи, темп речи, ритм речи, просодика, речевая моторика, логоритмика.

Проблема коррекции темпо-ритмических нарушений речи у дошкольников с дизартрией сохраняет высокую актуальность в современной логопедии. Это обусловлено прежде всего значительной распространенностью дизартрических расстройств, выявляемых у 7–15% детей дошкольного возраста. При этом в большинстве случаев наблюдаются стёртые и минимальные формы, где доминируют именно просодические дефекты.

Просодика играет ключевую роль в речевой коммуникации, поскольку темпо-ритмическая организация обеспечивает чёткость восприятия речевого сообщения, придаёт высказыванию эмоциональную выразительность, способствует смысловому членению фразы и в целом повышает успешность социального взаимодействия [2]. Нарушения темпа и ритма негативно влияют на общее речевое развитие: затрудняют формирование фонематического восприятия, препятствуют освоению слоговой структуры слова, снижают эффективность логопедической работы по коррекции звукопроизношения и негативно сказываются на становлении связной речи.

Кроме того, дефекты темпо-ритмической организации порождают серьезные социально-психологические последствия. Они создают коммуникативные барьеры, способствуют формированию речевой неуверенности и могут провоцировать вторичные эмоционально-личностные нарушения. В связи с этим особую значимость приобретает разработка научно обоснованных методик коррекции, учитывающих современные нейрофизиологические данные о механизмах речевой регуляции, принципы дифференцированного воздействия при различных формах дизартрии, а также возможности интеграции традиционных и инновационных технологий.

Дизартрия представляет собой расстройство произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата, нарушениями нейромоторной регуляции и дискоординацией дыхательного, голосового и артикуляционного компонентов [1]. Среди многообразия проявлений данного нарушения особое внимание в рамках настоящего исследования уделяется темпо-ритмическим дефектам.

У старших дошкольников с дизартрией выявляются разнообразные темповые и ритмические нарушения. К темповым расстройствам относятся патологически замедленный темп речи, ускоренный темп, а также неравномерность темпа в пределах одного высказывания. Ритмические нарушения проявляются в искажении слогоритмической структуры, нечеткости акцентуации, нарушениях паузации и асинхронности речевых компонентов [4].

Патогенетические механизмы данных нарушений многофакторны. Они включают недостаточность проприоцептивной афферентации, нарушения сенсомоторной интеграции, дисфункцию подкорковых структур

и недоразвитие слухового контроля [1]. Понимание этих механизмов позволяет выстраивать коррекционную работу на патогенетической основе, что существенно повышает её эффективность.

Коррекционная работа базируется на ряде основополагающих принципов. Патогенетический принцип предполагает учет механизмов нарушения, онтогенетический – опору на закономерности нормального речевого развития. Принцип системности обеспечивает комплексное воздействие на все компоненты речи, а принцип поэтапности – последовательное усложнение заданий [5].

Теоретическую базу коррекционной работы составляют несколько ключевых научных подходов. Нейропсихологический подход (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова) позволяет понять мозговую организацию речевых процессов. Теория речевой деятельности (А.А. Леонтьев) даёт представление о речи как активном процессе. Концепция логоритмического воспитания (Г.А. Волкова) предлагает эффективные методы интеграции движения и речи [5].

Коррекционный процесс реализуется в три последовательных этапа, каждый из которых имеет свои специфические цели и содержание.

На подготовительном этапе основное внимание уделяется развитию общей и мелкой моторики, формированию пространственно-временных представлений, совершенствованию физиологического дыхания и активизации слухового внимания и памяти. В рамках этого этапа применяются упражнения на координацию и равновесие, задания на ориентировку в схеме тела и пространстве, дыхательная гимнастика с акцентом на диафрагмальное дыхание [2].

Основной этап нацелен на развитие неречевого темпа и ритма, а также координацию речи с движением. В рамках развития неречевого темпа и ритма используются такие приемы, как отхлопывание ритмических рисунков, маршировка с изменением темпа и музыкальные игры [3]. Формирование речевого темпа и ритма включает произнесение гласных звуков с разной деятельность, проговаривание слогов в заданном темпе, воспроизведение ритмических структур фраз и чтение стихов с соблюдением пауз [2].

Заключительный этап сосредоточен на автоматизации приобретенных навыков в спонтанной речи, развитии выразительности речи и формирование самоконтроля. На этом этапе дети учатся использовать темпо-ритмические структуры в диалогах, развивают интонацию и логическое ударение, а также осваивают навыки самоконтроля в различных коммуникативных ситуациях [4].

В коррекционной работе применяется комплекс взаимодополняющих методов и приемов. Логоритмические упражнения включают ритмические разминки и игры с предметами под музыку. Эти приемы способствуют

интеграции двигательных и речевых навыков, что особенно важно при дизартрии [5].

Игровые технологии занимают важное место в коррекционном процессе. Дидактические игры на ритм развивают слуховое восприятие и чувство ритма, а подвижные игры с речевыми командами интегрируют речевую деятельность в двигательную активность [3].

Таким образом, коррекция темпо-ритмических нарушений у старших дошкольников с дизартрией представляет собой сложный, многоэтапный процесс, требующий системного подхода и учета патогенетических механизмов нарушения. Эффективность коррекционной работы обеспечивается интеграцией мультисенсорных методов, регулярностью занятий, комплексностью воздействия и активным вовлечением родителей в процесс автоматизации навыков.

Список литературы

1. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия [Текст]: учебное пособие для вузов по специальности «Логопедия» / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова. — М.: ВЛАДОС, 2013. — 287 с.
2. Дедюхина Г.В. Работа над ритмом в логопедической практике [Текст]: методическое пособие / Г.В. Дедюхина. — М.: Айрис-пресс, 2009. — 64 с.
3. Жулина Е.В., Соловьёва Н.Н. Логопедическая ритмика как средство коррекции просодики у детей дошкольного возраста со стёртой дизартрией [Текст] / Е.В. Жулина, Н.Н. Соловьёва // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — С. 79–82.
4. Ларина Е.А., Артемьева В.Е. К вопросу о формировании темпо-ритмической организации речи у дошкольников со стёртой дизартрией [Текст] / Е.А. Ларина, В.Е. Артемьева // Педагогический журнал. — 2018. — С. 260–269.
5. Мананкова О.И. Технология формирования интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с речевыми патологиями [Текст]: учебное пособие / О.И. Мананкова. — Новосибирск: НГПУ, 2012. — 154 с.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Чистякова К.С.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье теоретико-экспериментального характера представлены результаты собственного исследования особенностей кратковременной памяти младших

школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Выявлено, что объем кратковременной памяти и скорость запоминания у детей снижены. Отмечены быстрая утомляемость и снижение продуктивности запоминания.
Ключевые слова: кратковременная память, дети младшего школьного возраста, скорость запоминания, объем памяти, задержка психического процесса.

В современной образовательной практике особую актуальность приобретает изучение особенностей кратковременной памяти у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Подобные изыскания являются основой для достижения двойной цели: они не только способствуют выводу развития ребенка на нормативный уровень, но и диктуют необходимость поиска оптимальных стратегий психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся [5]. Формирование у ребенка с ОВЗ целостного арсенала учебных умений, провозглашенное ФГОС НОО ключевой целью, не может быть достигнуто в отрыве от развития ВПФ. Особое значение в этом контексте приобретает целенаправленная работа над развитием памяти [3].

Эффективное овладение знаниями, умениями и навыками напрямую зависит от уровня развития памяти. Кратковременная память занимает особое место в процессах непосредственного восприятия и переработки учебной информации. Нарушения в ее функционировании, как показывают многочисленные исследования В.О. Долговой, являются одним из стержневых дефектов в структуре нарушений познавательной деятельности при ЗПР [1].

В своих работах А.Р. Лурия характеризует память, как запечатление, сохранение и воспроизведение следов прежнего опыта, предоставляющего человеку возможность накопить информацию и иметь доступ к следам прежнего опыта, после того как вызвавшие их явления исчезли. Способность к закреплению и применению знаний и навыков, определяемая памятью, проистекает из её тесной связи с различными аспектами психики. Мнемические процессы в равной степени затрагивают и эмоциональную сферу, и сенсорное восприятие, и формирование двигательных актов, и накопление интеллектуального опыта [3].

В.Л. Подобед отмечает недостаточный объем кратковременной памяти, сниженное нарастание продуктивности при повторных предъявлениях, повышенную тормозимость, нарушения порядка при воспроизведении и низкую избирательность. Низкая эффективность кратковременной памяти у учащихся с проблемами в обучении, по мнению американских психологов, это результат замедления приема и переработки информации. Невозможность консолидации следов памяти в долговременное хранилище без их первоначальной фиксации в кратковременной памяти закономерно ограничивает её объём. Современные нейрофизиологические исследования предоставляют исчерпывающее обоснование данной закономерности [2].

Для более детального изучения особенностей кратковременной памяти детей с ЗПР на базе МАОУ «СОШ № 74 г. Челябинска» было организовано собственное экспериментальное исследование. В качестве диагностического инструментария были использованы методики: «Запомни картинки» Л.А. Ясюковой, «Запомни фигуры» (вариант, описанный С.Я. Рубинштейн). Данные методики позволяет оценить объем, точность и устойчивость зрительного запоминания [4]. В исследовании приняли участие обучающиеся коррекционного 2 класса, в количестве 10 человек.

Результаты диагностики по методике Л.А. Ясюковой «Запомни картинки», свидетельствуют о том, что у 70% школьников, участвующих в диагностической работе выявлен средний уровень развития кратковременной памяти. Зрительная память все еще характеризуется как простая, ассоциативная. У 20% испытуемых выявлен низкий уровень. И только у 10% обучающихся выявлен высокий уровень.

Полученные результаты, свидетельствующие о преобладании среднего уровня развития памяти у большинства учащихся, указывают на актуальность организации целенаправленной коррекционно-развивающей работы по данному направлению.

Результаты проведенного эксперимента по методике «Запомни фигуры» примерно аналогичны. У 20% испытуемых очень высокий уровень объема кратковременной памяти, у 10% – высокий, у 60% – средний, и у 10% - низкий.

Дети, имеющие высокий и очень высокий уровень, успешно справились с заданием: они без труда запоминали и точно воспроизводили, демонстрируя объем памяти, близкий или соответствующий возрастной норме. Группа детей со средним уровнем является наиболее представленной в выборке, что подтверждает типичные для детей с ЗПР особенности памяти, описанные в литературе. [1].

Дети с низким уровнем демонстрируют наиболее выраженные трудности: учащиеся смогли правильно воспроизвести лишь незначительную часть стимульного материала, при воспроизведении испытывали трудности припоминания, привносили лишние элементы, которые не были представлены в первоначальном предъявлении.

По итогам диагностики у детей с ЗПР были зафиксированы следующие особенности: сниженный объем кратковременной памяти, недостаточная эффективность запоминания, а также быстрая истощаемость и снижение познавательной активности. Совокупность этих факторов определяет целесообразность проведения целенаправленной коррекции.

Полученные результаты могут служить основой для планирования коррекционной работы [4] и разработки индивидуальных образовательных маршрутов с учетом выявленных особенностей памяти каждого испытуемого [2]. Наличие в экспериментальной выборке детей с высокими

показателями развития кратковременной памяти свидетельствует о наличии определенного потенциала в развитии мнемических функций у детей с ЗПР.

Список литературы

1. Долгова, В. О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л. М. Лапшина // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015-2016 учебный год / Ответственная за выпуск Л.Б. Осипова; под научной редакцией Л.Б. Осиповой, Л.А. Дружининой. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54. – EDN WLMFDL.
2. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 11–13 октября 2018 года / Под ред. Д.З. Шибковой, П.А. Байгужина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. – С. 282-283. – EDN YPBNQL.
3. Лурия, А. Р. Маленькая книжка о большой памяти / А. Р. Лурия // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : АСТ, 2008. – С. 646.
4. Петухова, Г. В. Развитие памяти у детей / Г. В. Петухова. – М. : Владос, 2019. – 132 с.
5. Чистякова, М. А. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова, Л. М. Лапшина // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья : Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год / Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования "Челябинский государственный педагогический университет" (ФГБОУ ВПО "ЧГПУ"); Факультет коррекционной педагогики; Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик. – Челябинск : Цицеро, 2015. – С. 86-89. – EDN VUESSX.

УДК 376.3-056.263-053.5

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чугункова В.Д.
Научный руководитель: Лабезная Л.П., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ

Аннотация. В докладе представлена информация об особенностях пространственных представлений у слабовидящих младших школьников. Рассмотрен процесс

формирования пространственных представлений и развития пространственного мышления у обучающихся с нарушениями зрения. Обоснованы выводы об эффективности коррекционно-образовательного процесса в развитии пространственных представлений у слабовидящих младших школьников.
Ключевые слова: пространственные представления, младшие школьники, нарушение зрения, слабовидение, коррекционно-образовательный процесс.

Для того, чтобы ребенок успешно учился в школе, он должен свободно ориентироваться в пространстве и владеть основными пространственными понятиями. Пространственные представления необходимы для обучения ребенка счету, письму, рисованию, чтению и другим дисциплинам, которые основаны на установлении соотношений между предметами и явлениями, их последовательности, а значит, их пространственных взаимосвязей.

Пространственные представления – это представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях, величине, форме, относительном расположении объектов [2].

Нарушения пространственных представлений у младших школьников с дефектами зрения встречаются достаточно часто и представляют собой серьезную проблему, влияющую на общее развитие и обучение ребенка.

Важно отметить, что многие школьники демонстрируют задержку в овладении такими базовыми понятиями, как верх-низ, право-лево, что создает дополнительные сложности в обучении математике, чтению карт и другим предметам школьной программы.

Однако исследования подтверждают положительный эффект специально организованных коррекционных мероприятий: занятия помогают сократить число ошибок в ориентировании в пространстве приблизительно на 30–40%, способствуя улучшению общей успеваемости и социальной адаптации таких детей [1].

Изучение особенностей пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения проводилось такими известными отечественными учёными-тифлопедагогами, как: Л.И. Божович, А.А. Любимов, Н.М. Назарова, Л.В. Фомичева и Т.В. Шевырева и др. Эти исследователи внесли существенный вклад в разработку научных подходов и практических рекомендаций, направленных на диагностику, формирование и коррекцию пространственно-визуального восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья, связанными со зрением.

Большой вклад в развитее тифлопедагогики внес Литвак Александр Григорьевич. Его работы («Психология слепых и слабовидящих» и др.) заложили теоретическую базу для понимания всего психического развития, включая формирование пространственных представлений при нарушении зрения [3].

Младший школьный возраст является особо значимым периодом для формирования компенсаторных навыков пространственного ориентирования и мобильности обучающихся с нарушениями зрения. Целостные, полные и точные представления пространства, включающие помимо сенсорных компонентов логические, закладываются у обучающихся именно в начальной школе. Этот период характеризуется началом последовательного систематического обучения и освоением терминологии, обозначающей общие свойства и отношения объектов пространств. Процесс формирования пространственных представлений и развития пространственного мышления у обучающихся с нарушениями зрения подчиняется тем же закономерностям, что и у детей с сохранным зрением, но в тоже время отличается своеобразием, обусловленным особенностями развития сенсорно-перцептивной сферы.

Пространственная ориентировка слабовидящих и обучающихся с пониженным зрением носит, преимущественно, зрительный характер, но осуществляется на основе информации, получаемой с помощью нарушенного зрения. Трудности в зрительно пространственной ориентировке определяется состоянием зрительных функций и степенью слабовидения. Уровень развития компенсаторных навыков пространственной ориентировки у детей этой группы сильно зависит от качества и эффективности тифлопедагогического сопровождения в дошкольном возрасте. Для слабовидящих младших школьников характерно нарушенное восприятие как самих предметов, так и их расположения в пространстве. У обучающихся этой группы отмечается снижение уровня обобщённости и чёткости, а также фрагментарность зрительных представлений [1].

Зрительная пространственная ориентировка и зрительно-пространственное различение предметов определяются совокупностью деятельности целого ряда зрительных функций (острота зрения, поле зрения, цветоразличение, светоразличение, пространственное зрение). Значительное понижение остроты зрения при слабовидении (особенно тяжелой степени) приводит к снижению уровня предметного различения и темпа его развития. Это может проявляться в увеличении времени и снижении точности зрительного узнавания предметов. Нарушения поля зрения приводят к искажению и ограничению зрительного отражения пространства, которое в зависимости от характера нарушения либо сужается, либо деформируется.

Слабовидящие ученики, ориентируясь в пространстве, не всегда обращают внимание на информацию, получаемую с помощью слуха, осязания, обоняния и тактильно-вибрационной чувствительности. Эти данные могли бы дополнить их нечеткие, неполные и фрагментарные зрительные образы окружающего мира. Переоценка обучающимися собственных зрительных возможностей негативно влияет на их

самостоятельное пространственное ориентирование и мобильность, в связи с тем, что обучающиеся руководствуются ошибочными и неполными зрительными образами [3].

Таким образом, формирование навыков пространственной ориентировки и мобильности у младших школьников с нарушениями зрения представляет собой сложную и многогранную задачу, требующую комплексного подхода. Успешная адаптация этих детей в окружающем мире напрямую зависит от своевременной и качественной коррекционно-педагогической работы, учитывающей специфические особенности каждой категории зрительных нарушений. Важно понимать, что пространственная ориентировка – это не просто способность находить дорогу, но и основа для развития познавательной деятельности, социальной адаптации и самостоятельности ребенка. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы компенсаторных механизмов, позволяющих детям с нарушениями зрения эффективно взаимодействовать с окружающим миром. При организации образовательного процесса необходимо учитывать не только степень зрительных нарушений, но и индивидуальные особенности каждого ребенка, его исходный уровень развития, а также наличие сопутствующих нарушений. Только в этом случае можно обеспечить максимальную эффективность коррекционно-развивающей работы и помочь детям с нарушениями зрения стать полноценными членами общества.

Список литературы

1. Венедиктова, М. В. Коррекция пространственных представлений у слабовидящих младших школьников средствами адаптивной физической культуры / М. В. Венедиктова // Адаптивная физическая культура. – 2018. – № 2. – С. 29–31.
2. Ермаков, В П. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – Москва : Владос, 2010. – 240 с.
3. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Электронный ресурс] : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. Г. Литвак. – Санкт-Петербург : Каро, 2006. – Электронные данные. – Доступ из локальной сети СПб ГБУК ГБСС (чтение, печать). – URL: http://tlib.gbs.spb.ru/dl/2/. – Дата обращения: 29.10.2025. – Загл. с титул. экрана.

УДК 376.42

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Шафикова Р.Р.
Научный руководитель: Лапшина Л.М., канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ

Аннотация. В статье представлены описательные результаты собственного теоретико-экспериментального исследования особенностей внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Внимание охарактеризовано как специфический психический процесс, выделены некоторые особенности внимания детей с ЗПР, описанные по результатам экспериментального исследования как качественно, так и количественно.
Ключевые слова: внимание, свойства внимания, задержка психического развития, старший дошкольный возраст.

Изучение особенностей внимания и возможности оптимизации его развития в детском возрасте – традиционно актуальная тема возрастной и педагогической психологии. Это во многом, обусловлено той значительной ролью, которую играет данная психическая функция в общепсихическом развитии ребенка с самого начала онтогенеза, поэтому и развивать его необходимо с детства. Внимание помогает детям лучше осваивать образовательную программу, усваивать новую информацию, продуктивно использовать свои знания и ориентироваться в незнакомых ситуациях; оно лежит в основе умения сосредотачиваться и быть наблюдательными [2].

Обозначенная проблема еще более актуальна в отношении детей с задержкой психического развития (ЗПР) – они демонстрируют несоответствие требованиям дошкольной образовательной программы, что приводит к недостаточной сформированности предпосылок к школьному обучению к моменту поступления в первый класс [5]. Ранняя диагностика, комплексное обследование и коррекционная работа, направленная на развитие познавательных процессов, в частности, внимания, у старших дошкольников с ЗПР, является критически важным фактором, определяющим их дальнейшую академическую успешность [6].

По данным современных авторов, в детской популяции категория детей с ЗПР различного генеза составляет 6-11% от общего количества. Чаще всего, большая часть детей начинает классифицироваться, как ребенок с ЗПР в возрасте 5-6 лет, максимально близко к периоду обучения в школе, где составляют до 50 % от неуспевающих школьников. Стоит отметить, что данная категория детей может вполне успешно усвоить образовательную программу, но для этого необходимо создать особые педагогические

условия. И старший дошкольный возраст для этого – оптимальный период [5].

Специалисты у детей с ЗПР отмечают следующие особенности внимания [1]:

- неравномерность (мозаичность) нарушений различных свойств внимания; при всей их взаимосвязи и взаимозависиости, отдельные свойства внимания более сохранны (у дошкольников с ЗПР чаще отстают от возрастной нормы показатели объема и концентрации);

- недостаточное развитие избирательности внимания, выражающееся в неспособности концентрировать его на существенных признаках объектов; дифференцировать их существенные и несущественные;

- отставание в речевом развитии детей с ЗПР приводит к тому, что они становятся неспособны управлять вниманием по словесной инструкции педагога: затрудняются в переключении внимания с объекта на объект; распределении его на нескольких объектах (даже на двух!) при выполнении сравнения.

Однако, современная коррекционная педагогика при организации развивающего воздействия рекомендует делать акцент не только на отрицательные характеристики психических функций, но учитывать и сохранные составляющие психики. Поэтому необходимо отметить и положительные свойства внимания [3]:

- отсутствие патологической инертности всех психических процессов, в т.ч. и внимания;

- положительная реакция на педагогическую поддержку при активизации внимания;

- большая сохранность эмоциональной сферы психики по сравнению с когнитивной, соответственно при организации внимания дошкольников с ЗПР эффективно включать ребенка в эмоционально окрашенные виды деятельности, использовать приемы, опирающиеся на эмоциональные аспекты восприятия информации.

Для более детального изучения особенностей внимания старших дошкольников с ЗПР среди воспитанников группы компенсирующей направленности было проведено собственное эмпирическое исследование. Диагностический инструментарий представлен методикой «Проставь значки» Р.С. Немова, задания которой были адаптированы к возможностям детей с ЗПР [1]. Диагностика позволила оценить в определенной степень уровень развития всех свойств внимания, но, прежде всего, переключения и распределения у участников экспериментального исследования.

Выявлено, что у дошкольников с ЗПР переключение и распределение внимания сформированы ниже возрастной нормы. Большинство детей работали медленно, часто отвлекаясь, допускали большее количество ошибок, когда внимание нужно было переключить на следующий значок или распределить при сравнении образца и проставленного значка.

Количественные результаты выполненной диагностики показывают, что у детей с ЗПР имеются различные степени недостаточности развития внимания – доминируют следующие уровни развития внимания: низкий, ниже среднего, средний. Так же отмечаются определенные недостатки других свойств внимания: низкая концентрация, слабая устойчивость, резкое снижение продуктивности при переключении и распределении внимания. Необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на оптимизацию всех свойств внимания [1; 3]; данную работу необходимо начинать максимально рано, т.к. именно развитие внимания во многом определят готовность ребенка с ЗПР к началу обучения в школе.

Для повышения эффективности указанной работы необходимо использовать современные технологии, например, ИКТехнологии [4], проводить ее необходимо во всех режимных моментах пребывания ребенка в детском саду на протяжении всего периода обучения.

Список литературы

1. Ансерова, А.Б. Исследование внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / А.Б. Ансерова // Инновации. Наука. Образование, 2021. – № 29. – С. 816-819. – EDN YQJMAQ.
2. Выготский, Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте : психология внимания : хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – Москва : ЧеРо, 2001. – 506 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. Информационно-коммуникационные технологии в формировании образовательных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Лапшина // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования : сборник статей XI международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, 25–26 апреля 2019 года. Том Часть 2. – Челябинск: Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО, 2019. – С. 29-32. – EDN CSPGXF
5. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С. Лебединская // Дефектология, 2006. – № 3. – С. 15-27.
6. Чистякова, М.А. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М.А. Чистякова, Л.М. Лапшина // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья : Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год / Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования "Челябинский государственный педагогический университет" (ФГБОУ ВПО "ЧГПУ"); Факультет коррекционной педагогики; Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик. – Челябинск : Цицеро, 2015. – С. 86-89. – EDN VUESSX

УДК 376

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шевченко В.Д.
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В данных тезисах рассмотрены психолого-педагогические условия организации коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста. Проведен теоретический анализ основных факторов, влияющих на успешность коррекционного процесса.
Ключевые слова: задержка психического развития, психолого-педагогические условия, коррекционная работа, старший дошкольный возраст.

Задержка психического развития (ЗПР) у детей старшего дошкольного возраста представляет собой серьезную психолого-педагогическую проблему, обусловленную замедленным темпом развития психических функций и формирования личности. Это состояние существенно препятствует полноценному освоению образовательной программы, личностному развитию и успешной социальной адаптации. Для преодоления трудностей, возникающих у детей с ЗПР, необходимо комплексное коррекционное воздействие, предусматривающее медицинское, психологическое и педагогическое сопровождение. Эффективность коррекционной работы напрямую зависит от создания оптимальных психолого-педагогических условий, которые должны учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его потенциальные возможности и актуальные образовательные потребности [3].

Ключевым условием успешной коррекции является индивидуальный подход. Это предполагает не только детальный анализ уровня развития познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, речи), но и глубокое понимание эмоционально-волевой сферы ребенка. При этом важно учитывать особенности его эмоциональных реакций, способности к саморегуляции и уровень мотивации к обучению и взаимодействию. Также необходимо учитывать особенности поведения ребенка, такие как наличие гиперактивности, импульсивности, тревожности, агрессивности или других дезадаптивных проявлений. Индивидуальный план коррекционной работы целесообразно разрабатывать на основе результатов тщательной комплексной диагностики, проводимой квалифицированной командой

специалистов (психологом, дефектологом, логопедом, неврологом). Индивидуальный план должен содержать разнообразные методы и приемы, направленные на стимуляцию развития высших психических функций (например, использование специальных нейропсихологических упражнений для развития внимания и улучшения памяти), коррекцию имеющихся нарушений (например, систематическую логопедическую работу по развитию речи и формированию правильного звукопроизношения) и формирование необходимых социально-коммуникативных навыков (например, специальные тренинги, направленные на развитие социальных навыков и умения взаимодействовать с окружающими) [1].

Важно подчеркнуть, что индивидуальная программа должна быть достаточно гибкой и постоянно адаптироваться по мере прогресса ребенка и изменения его потребностей.

Еще одним важным условием является создание благоприятной и стимулирующей образовательной среды, которая способствует эмоциональному комфорту и чувству безопасности ребенка. В дошкольной группе или в классе должна царить атмосфера доброжелательности, взаимоподдержки и безусловного принятия. Педагог должен создавать условия для активной познавательной деятельности, организуя разнообразные развивающие игры (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные), которые стимулируют развитие мышления, воображения, речи и социальных навыков. Общение со сверстниками должно быть организовано таким образом, чтобы каждый ребенок чувствовал себя включенным в коллектив, мог проявлять свои индивидуальные способности и чувствовать себя значимым. Необходимо активно использовать наглядные пособия (картинки, схемы, модели), специально разработанные дидактические игры и другие учебные материалы, соответствующие возрасту и уровню развития детей, обязательно учитывая их особые образовательные потребности. Очень важно, чтобы среда была структурированной и предсказуемой, что помогает снизить тревожность и облегчает адаптацию ребенка к условиям обучения [3].

Взаимодействие и тесное сотрудничество с семьей ребенка является существенным фактором, напрямую влияющим на успешность коррекционной работы. Родители должны быть не просто информированы, а являться активными участниками коррекционного процесса, разделять цели и задачи обучения, оказывать ребенку поддержку и создавать дома благоприятные условия для его дальнейшего развития.

Педагоги и психологи должны регулярно проводить консультации с родителями, информировать их о достижениях и трудностях, с которыми сталкивается ребенок, давать конкретные рекомендации по организации домашних занятий, обучать эффективным приемам общения и воспитания. Важно создать атмосферу взаимного доверия и партнерства между

педагогами и родителями, чтобы обеспечить непрерывность коррекционного воздействия как в детском саду, так и дома.

Неотъемлемой частью психолого-педагогических условий для детей с ЗПР является профессиональная компетентность педагогического коллектива. Педагоги, работающие с такими детьми, должны обладать глубокими знаниями в области специальной педагогики и психологии, понимать причины и проявления ЗПР, владеть современными коррекционными методиками и технологиями. Важно, чтобы педагоги были не только квалифицированными, но и эмпатичными, терпеливыми и умели устанавливать доверительные отношения с детьми.

Ввиду этого необходимо обеспечить регулярное повышение квалификации педагогов, посещение ими семинаров, тренингов и мастер-классов по вопросам работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Также полезным является обмен опытом между педагогами, работающими в разных образовательных учреждениях [2].

Таким образом, создание оптимальных психолого-педагогических условий для детей с ЗПР представляет собой сложную и многогранную задачу, требующую комплексного подхода и тесного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Обеспечение индивидуального подхода, создание благоприятной образовательной среды, взаимодействие с семьей, профессиональная компетентность педагогов, использование специальных образовательных программ и методик, организация здоровьесберегающей среды и взаимодействие между различными специалистами – все это необходимые составляющие успешной коррекционной работы с детьми с ЗПР старшего дошкольного возраста.

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. 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

УДК 376.37

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МУЗЫКОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Шкурова А.С.
Научный руководитель: Ручица Т.С., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В этих тезисах изложены итоги проведенного эмпирического анализа, который указывает на действенность использования музыки в качестве терапевтического средства для улучшения способности к построению последовательных монологов у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР). В работе подробно изложена структура экспериментального исследования, включающая в себя компоненты музыкотерапии, а также продемонстрированы сведения о позитивных изменениях в развитии речи у детей с ОНР.
Ключевые слова: музыкальная терапия, общее нарушение развития речи, навыки связной речи в форме монолога, период старшего дошкольного детства, исправление речевых дефектов, логопедическая практика.

У детей с общим недоразвитием речи часто наблюдаются специфические трудности в развитии умений связной речи. В частности, отмечается ограниченный запас слов, наличие грамматических ошибок, сложности в построении связного и логичного рассказа, а также затруднения в предварительном обдумывании высказывания. В зависимости от уровня речевого развития при ОНР (I, II, III уровень по классификации Р. Е. Левиной), эти трудности проявляются в различной степени, в зависимости от уровня речевого развития. Чем ниже уровень, тем более выражены трудности в овладении монологической речью.

Развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР имеет первостепенное значение и является абсолютно необходимым и важным по нескольким ключевым причинам: подготовка к школе, коррекция речевого дефекта, развитие познавательных процессов, личностное развитие. Кроме того, старший дошкольный возраст – критический период для развития монологической речи. Именно в это время дети активно осваивают сложные грамматические конструкции, расширяют словарный запас, учатся строить развернутые высказывания. Упущенные возможности в этом возрасте сложнее компенсировать в дальнейшем. Поэтому так важно проведение развивающих занятий именно с детьми с ОНР в данной возрасте.

Научные исследования современных отечественных ученых демонстрируют положительное влияние музыкотерапии на коррекцию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи. Использование музыки позволяет регулировать скорость и ритмичность дыхания, улучшать интонационную выразительность, слуховое восприятие звуков речи, обогащать словарный запас, а также закреплять навыки формирования логичных и последовательных речевых конструкций [1; 4]. Специалисты подчеркивают, что использование музыки в терапевтических целях является одним из эффективных методов работы с эмоциональным состоянием дошкольников, имеющих речевые дефекты [5].

Для опытной оценки эффективности использования музыкотерапии в коррекции связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями, было проведено экспериментальное исследование. В исследовании приняли участие двадцать детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, средний возраст которых составил 6,5 лет. Испытуемые разделены на две группы: экспериментальную и контрольную.

Входная диагностика обследования уровня развития связной речи показала явное наличие серьезных проблем в развитии темпо-ритмической организации устной речи и связной монологической речи у воспитанников с ОНР в двух группах. У значительной части детей отмечались сложности в области темпа речи, ритмической организации и расстановки пауз.

Опираясь на полученные данные, была организована логопедическая коррекция для улучшения навыков связной речи у участников экспериментальной группы. В рамках данной работы был применен комплекс музыкально-терапевтических приемов, заимствованных из проверенных временем авторских разработок, таких как методики А.Е. Данишевской, В.В. Кузнецова, Ю.В. Матвеевой, А.И. Нестеровой и О.В. Солодкой [1-5].

Таким образом, на формирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе участников был реализован комплекс коррекционно-логопедических мероприятий, направленных на развитие связной речи посредством интеграции музыкотерапевтических и традиционных логопедических методов.

В рамках музыкотерапии применялись разнообразные техники, в частности, голосовые тренировки, ритмические занятия, прослушивание музыкальных произведений с дальнейшим анализом и созданием авторских рассказов, вдохновленных услышанным. Ключевые методы музыкотерапевтического воздействия: 1) восприятие музыки на слух; 2) исполнение песен; 3) интерактивные музыкальные развлечения; 4) упражнения, развивающие чувство ритма; 5) использование простых музыкальных инструментов, предназначенных для детей; 6) спонтанное музыкальное творчество; 7) лечение голосом; 8) двигательная активность под музыкальное сопровождение.

В музыкотерапии используются различные методы и приемы, включающие:

1. Тренинги и практики, направленные на совершенствование респираторных функций и формирования голоса.

2. Речевые упражнения в форме пения, в частности, произведения «Музыкальная голосилка» (автор Овчинникова), а также композиции «Волк», «Оса», «Гора» и другие, с музыкальным оформлением Насоновой.

3. Занятия, способствующие улучшению восприятия и различения музыкальных тонов.

4. Терапевтическое пение с использованием программы «Лунтик и его друзья».

5. Игровые формы для совершенствования точности интонации и чувства ритма, такие как «Поющая гусеница» и упражнение «Громко - тихо».

6. Музыкальные головоломки и создание повествований под музыку.

7. Артикуляционная гимнастика и другие разнообразные методы музыкотерапевтического воздействия.

Занятия проводились 2-3 раза в неделю по 40-45 минут. План комплекса коррекционных занятий для дошкольников с ОНР включал проведение десяти групповых занятий.

По окончании формирующего этапа эксперимента была проведена контрольная диагностика состояния связной монологической речи у детей обеих групп. Наблюдения выявили благоприятное воздействие музыкотерапевтических методик на развитие речи у детей экспериментальной группы. В частности, отмечается: увеличение активного словаря, совершенствование грамматической структуры высказываний, рост продолжительности речевых оборотов, улучшение логической связности и упорядоченности информации, активизация коммуникативных способностей, усиление заинтересованности в общении, стабилизация психоэмоционального фона у детей с общим недоразвитием речи.

Результаты проведенной контрольной диагностики продемонстрировали, что первоначальное предположение о благоприятном воздействии музыкотерапии на улучшение связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, подтвердилось. Наблюдаемые в группе исследования заметные успехи позволяют заключить, что применение музыкальной терапии как дополнения к стандартным занятиям с логопедом положительно влияет на развитие речи у детей с соответствующими особенностями. В ходе исследования было отмечено, что наиболее эффективными оказались те музыкотерапевтические элементы, которые были направлены на развитие речевого дыхания, артикуляционной моторики и фонематического восприятия.

На основании полученных в ходе эмпирического исследования данных, можно утверждать о значительной результативности применения

музыкотерапии для улучшения связной монологической речи у старших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи.

Список литературы

1. Данишевская, А.Е. Музыкотерапия как одно из средств логопедической практики / А.Е. Данишевская // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – № 1 (18). – С. 130–131
2. Кузнецов, В.В. Развитие речи у дошкольников посредством музыкальных занятий / В.В. Кузнецов // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 10 (37). – С. 23–25.
3. Матвеева, Ю.В. Развитие коммуникативных навыков у детей 5–7 лет с ОНР общим нарушением речи III уровня в процессе музыкальной деятельности / Ю.В. Матвеева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 1 (7). – С. 55– 57.
4. Нестерова, А.И. Формирование речевых компетенций у старших дошкольников средствами музыкальной терапии / А.И. Нестерова // Образовательная социальная сеть. – 2017. – URL: https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/ (дата обращения: 12.07.2025). – Загл. с титул. экрана. – Текст: электронный.
5. Солодкая, О. В. Музыкотерапевтические приемы для речевого развития старших дошкольников / О. В. Солодкая // Копилка уроков. – 2019. – URL: https://kopilkaurokov.ru/ (дата обращения: 20.08.2025). – Загл. с титул. экрана. – Текст: электронный.

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Шутова Е.С.
Научный руководитель: Шешукова Н.Н., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ

Аннотация. В статье рассматриваются специфические особенности дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи. Раскрывается комплекс проблем, с которыми сталкивается ребёнок при данном виде дисграфии: от слитного и раздельного написания слов до трудностей конструирования грамматически правильного предложения, систематизируются сведения о коррекции этих ошибок на письме.

Ключевые слова: дисграфия, языковой анализ и синтез, тяжёлые нарушения речи, младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи, специфические ошибки письма.

В современной логопедии одной из важных теоретических и практических задач является изучение нарушений процесса формирования письменной речи у детей младшего школьного возраста. Нарушение письма это самая распространенная форма речевой патологии обучающихся начальных классов. С приходом в школу, у большинства детей возникают

затруднения в овладении грамотным письмом, которые 330ов ременем переходят в стойкие, специфические ошибки – дисграфию.

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [4]. Дисграфия, как правило, возникает вследствие органических поражений корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма, или вследствие запаздывания созревания этих зон. В большинстве случаев в анамнезе детей с дисграфией отмечаются экзогенные вредности, которые и приводят к поражению мозговых структур. Кроме того, возникновение дисграфии может быть связано с длительными соматическими заболеваниями ребенка в раннем детстве, а также с неблагоприятными социальными факторами. В таких случаях наследственные факторы становятся благоприятным фоном для возникновения дисграфии [3].

Р.И. Лалаевой были выделены следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия и оптическая дисграфия.

Проблема дисграфии у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи обусловлена значительной распространённостью и стойкостью данного нарушения, препятствующего успешному освоению образовательной программы. Среди форм дисграфии, которые описала Р.И. Лалаева, одной из наиболее сложных в коррекционном плане является – дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе данного вида дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза, к которым относятся: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза ярко прослеживается на письме в виде искажений структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова [1].

Для младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза характерны следующие ошибки:

4. Ошибки на уровне предложения и словосочетания:

- Слитное написание слов: особенно часто сливаются с последующими словами предлоги и с предыдущими – приставки («вскеве» – в снеге, «удома» – у дома).
- Раздельное написание частей слова: приставок и корней («и зошел», «по летал»), реже – корня и суффикса.
- Пропуски, вставки или перестановки слов в предложении, искажающие его смысл.

5. Ошибки на уровне слова и слога:
   - Пропуски гласных и согласных букв, особенно в стечениях согласных («трава» – «тва», «красный» – «касный»).
   - Перестановки букв и слогов («онко» – окно, «весери» – верёвки).
   - Вставки лишних букв и слогов, часто гласных в стечениях согласных («тарава» – трава, «собака» – собака).
   - Контоминации (смешение слов), когда один слог одного слова соединяется со слогом другого («лопет» – лошадь скачет).
6. Ошибки, связанные с грубым нарушением звуко-буквенного анализа:
   - Трудности определения места звука в слове.
   - Неспособность определить последовательность и количество звуков, что приводит к грубым искажениям звуко-слоговой структуры слова.

При коррекции специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова следует опираться на основные этапы формирования слоговой структуры, которые были предложены А.К. Марковой и З.Е. Агранович. Она включает в себя такие этапы:

Подготовительный (невербальный) этап: направлен на развитие произвольного внимания, ритмической организации деятельности и кинетической основы речи.

Основной (вербальный) этап, структурированный по уровням сложности:

Уровень гласных: усвоение слогообразующей функции гласных, их символического обозначения.

Уровень слогов: анализ и синтез открытых и закрытых слогов с опорой на схемы.

Уровень слов: работа со словами фонетического типа, где звуковая форма тождественна графической.

Развитие языкового анализа и синтеза на уровне словосочетания, предложения и текста предусматривает в первую очередь знакомство с предложением, дифференциацию словосочетания и предложения, развитие анализа структуры предложения, знакомство с предлогами, знакомство с текстом и его типами [2].

Таким образом, проанализировав научную литературу мы пришли к выводу, что успешность логопедической работы по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелым нарушением речи, определяется двумя основными взаимосвязанными условиями: во-первых, реализацией целостной, поэтапно выстроенной коррекционной программы, и во-вторых, — точечным учетом и компенсацией тех специфических трудностей, которые возникают у ребенка на каждом этапе порождения письменного текста.

Список литературы

1. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – URL: https://vk.com/wall-33723051_38013 (дата обращения: 11.10.2025).
2. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и преодоление дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 79 с. – дата обращения: 11.10.2025.
3. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 400 с. – дата обращения: 11.10.2025.
4. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – Москва : Владос, 1997. – 184 с. – дата обращения: 11.10.2025.

УДК 376.37

РАЗВИТИЕ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НАРУШЕНИЯХ ПИСЬМА И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

Щербакова В. Ю.
Научный руководитель: Бондарь Г.И., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В данной статье рассматриваются аспекты изучения письменной речи, представленные в трудах отечественных и зарубежных ученых. Представлены различные подходы к пониманию письменной речи. Изложена краткая история развития представлений о письменной речи античных философов и современных исследований. Также рассмотрены причины возникновения нарушений письменной речи.
Ключевые слова: речь, письмо, дисграфия, нарушения письменной речи, аспект.

Речь, как важнейший инструмент человеческой деятельности, позволяет познавать мир, обмениваться опытом и знаниями. Развитие письменности, возникшее из первых рисунков, стало ключевым этапом в эволюции человеческой коммуникации.

Письмо имеет сложную психофизиологическую структуру. Осмысление письменной речи началось еще в трудах античных философов, рассматривавших письмо как способ передачи и сохранения знаний. В Средние века акцент сместился в сторону религиозного дискурса и грамматики. Однако научное изучение письменной речи как самостоятельной области началось лишь в XIX веке с развитием лингвистики и психологии.

Работы В. Вундта, Г. Эббингауза и Ф. де Соссюра оказали существенное влияние на становление науки о письменной речи. А. Куссмауль в 1877 году положил начало изучению нарушений чтения и письма как самостоятельной речевой патологии [2]. Под влиянием В. Моргана, в научном сообществе утвердилось представление о дислексии и дисграфии как о самостоятельной патологии, не связанной с интеллектуальным дефицитом [7].

В конце XIX – начале XX веков в литературе преобладала точка зрения, что нарушение письменной речи – это симптом общего когнитивного дефицита, который наблюдался исключительно у лиц с интеллектуальной недостаточностью. В. Морган охарактеризовал данное расстройство как неспособность к орфографически корректному письму и беглому чтению [7].

К вопросу о причинах трудностей в чтении и письме существовали два кардинально разных подхода. Одни специалисты полагали, что эти нарушения являются признаком умственной неполноценности, другие же утверждали, что проблемы с чтением и письмом – это отдельное расстройство, не зависящее от общего уровня интеллекта [2].

Е. Иллинг описывает нарушения чтения и письма как результат сбоя в формировании целостного образа буквы и звука, а также трудностей в восприятии слова и фразы как единой структуры. С.С. Мнухин утверждал, что подобные нарушения не существуют изолированно, а являются частью более широкого комплекса нарушений.

Дисграфия, согласно Р.И. Лалаевой, проявляется в устойчивых и повторяющихся ошибках в письме, которые возникают из-за проблем с высшими психическими функциями. И.Н. Садовникова считает, что дисграфия – это расстройство письма, которое проявляется в стойких, специфических ошибках, не связанных с другими нарушениями [5].

В 1930-е годы проблемы чтения и письма активно изучались исследователями из разных областей, таких как психология, педагогика и дефектология. Особенно важные исследования в этой области проводили такие ученые, как М.Е. Хватцев и Р.Е. Левина [3].

В современной науке А.Л. Сиротюк предполагает, что частичные проблемы с письмом могут быть связаны с повреждениями, недоразвитием или дисфункцией определенных корковых зон. Однако, А.Н. Корнев определяет дисграфию как стойкое расстройство, проявляющееся в неспособности к правильному письму при отсутствии нарушений интеллекта, речи, зрения и слуха.

В XX веке активное развитие психолингвистики и нейролингвистики привело к появлению новых методов исследования письменной речи, основанных на анализе когнитивных процессов и нейронных механизмов.

М.И. Дьяченко рассматривает речь как исторически сложившуюся форму общения, опосредованную языковыми конструкциями. М.Р. Львов

определяет речь как вербальное, языковое общение с помощью языковых знаковых единиц. И.Н. Садовникова рассматривает письменную речь как форму реализации языка, формирующуюся на базе устной речи [5].

В свою очередь, А.Р. Лурия подчеркивал отличие письменной речь от устной, так как письменная речь включает в себя полные, грамматически выстроенные конструкции, которые не используют форму прямой речи. Г.Г. Мисаренко отмечал высокую степень произвольности, связанную с осмыслением грамматики и лексики языка.

В трудах ученых можно найти разнообразные аспекты исследования письменной речи:

• Психолингвистический аспект: рассматривает письменную речь как вид речевой деятельности, требующий когнитивных усилий и навыков – исследования А.Р. Лурии, Л.С. Выготского и А.Н. Хомского [4, 1, 6].

• Лингвистический аспект: изучает структуру и особенности письменной речи (грамматические, лексические и стилистические) – работы В.В. Виноградова, Г.О. Винокура и Дж. Лайонза.

• Педагогический аспект: разрабатывает эффективные методы обучения письму и чтению; среди исследователей этого направления: Л.В. Щерба, И.А. Зимняя, Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова, Д. Сперлинг и Р. Солсо.

• Социолингвистический аспект: изучает влияние социальных и культурных факторов на формирование письменной речи; разработанный и обоснованный в работах В. Лабова, Д. Хаймса и Т.М. Николаевой.

• Нейропсихологический аспект: изучает нейрофизиологические основы письменной речи и её нарушения – отражено в исследованиях А. Р. Лурии и М. Газзанига.

Таким образом, письменная речь – это система графических символов, используемая для представления устной речи в устойчивой форме; является искусственно созданным средством коммуникации, позволяющим передавать, сохранять и воспроизводить информацию во времени и пространстве, не требуя непосредственного присутствия, говорящего и слушающего.

Изучение письменной речи является важной задачей для психолингвистики, лингвистики, педагогики, социолингвистики и нейропсихологии.

Нарушения письменной речи происходят не из-за незнания грамматических норм, а из-за функциональных нарушений или органических поражений в мозге, которые отвечают за комплексный процесс создания письменного текста.

Современные исследования подчеркивают важность понимания как когнитивных и нейронных механизмов, так и социокультурных аспектов формирования и функционирования письменной речи.

В целом, дальнейшее междисциплинарное изучение письма и нарушений письменной речи играет ключевую роль в расширении знаний о

человеческой коммуникации, что имеет важное значение для диагностики, профилактики и коррекции нарушений письменной речи, а также для разработки эффективных методик обучения письму.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 332 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-11695-3.
2. Куссмауль А. Расстройства речи. Опыт патологии речи / [Соч.] Д-ра Адольфа Куссмауля, проф. в Страссбурге; [Пер. под ред. доц. К.Г. Тритшеля],1879. – 276 с.
3. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / [Р.Е. Левина и др.] ; под ред. Р.Е. Левиной. – Репр. изд. – Москва : Альянс, 2013. – 366, [1] с. : ил., табл.; 21 см.; ISBN 978-5-91872-037-0
4. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с. – ISBN 5-7695-1013-7
5. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия : технология преодоления : пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. – М. : ПАРАДИГМА, 2011. – 279 с. : ил. – (Специальная коррекционная педагогика). ISBN 978-5-4214-0011-0
6. Хомский, Е.Д. Нейропсихология:. Хрестоматия. 3-е изд. / Под ред. Е. Д. Хомской – СПб.: Питер, 2011. – 992 с.: ил. – (Серия «Хрестоматия»). ISBN 978-5-49807-566-2
7. W. Morgan The British Medical JournalVol. 2, No. 1871 (Nov. 7, 1896), p. 1378 (1 page)

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и методика обучения и воспитания детей с нарушениями психофизического развития

Аббасова Э.Р. Формирование произвольного внимания младших школьников с нарушением интеллекта как основа качественного освоения образовательной программы……..... 3

Аратюнян В.В. Результаты исследования словообразования существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня……... 6

Бадюкевич В.С. Реализация идей конструктивистской дидактики в образовании дошкольников с задержкой психического развития…….……..……. 9

Братчикова М.В. Коррекция нарушений слоговой структуры старших дошкольников с общим недоразвитием речи ……..……. 13

Будникова Е.А. Теоретический анализ особенностей воссоздающего воображения слабовидящих детей младшего школьного возраста …..…… 16

Бычкова Е.А. Развитие произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта …….…..……. 19

Вавилова Е.В. Теоретические аспекты профилактики акустической дисграфии у первоклассников с задержкой психического развития ……...…. 22

Ведзижева Х.З. Развитие умения составлять описательный рассказ у старших дошкольников с общим недоразвитием речи ……....……. 25

Великодная Д.В. Особенности развития познавательной сферы у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра ….. 28

Войнарская К.В. Профилактика дислексии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи ……..……. 31

Галикаева А.М. Особенности словесно-логического мышления у младших школьников с задержкой психического развития ……..……. 34

Гайнутдинова С.Р. Развитие мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития …….……. 37

Голованова А.А. Диагностика графомоторной подготовки и профилактика дисграфии у детей с ОНР: подходы и инструменты……. 40

Гомер В.М. Теоретическое обоснование использования дидактических игр для развития памяти дошкольников с задержкой психического развития……... 43

Гордиенко Е.А. Дифференцированный подход к формированию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра…….. 47

Гордиенко Е.А. Методики диагностики уровня сформированности навыков у детей с расстройствами аутистического спектра……. 50

Горяйнова Ю.С. Особенности нарушений предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития…… 52

Горянская Е.В. Особенности развития образной памяти у слабовидящих детей среднего школьного возраста…… 55

Гринь М.Д. Особенности нарушений письма у слабовидящих детей младшего школьного возраста…… 58

Данько А.И. Формирование социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта…… 61
Девятова И.В. Развитие внимания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития…… 64
Демина М.А. Методические основы развития навыка составления рассказа по серии сюжетных картинок у дошкольников с общим недоразвитием речи….. 67
Дубровская А.А. Развитие творческого воображения у младших школьников с нарушением интеллекта посредством изобразительной деятельности……. 70
Ежакова Н.И. Специфика организации логопедической работы по развитию связной описательной речи у первоклассников с ОНР с применением средств визуализации……... 74
Елохина А.Е. Формирование коммуникативных умений у школьников с выраженным нарушением интеллекта в процессе сюжетно-ролевой игры….. 77
Завьялова Д.А. Влияние медиа на службы ранней помощи и детей с ограниченными возможностями здоровья……... 80
Зинченко Д.А. Развитие сенсорных эталонов у детей среднего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством игровых приемов…….. 83
Емельяненко К.Р. Особенности развития восприятия у детей с расстройством аутистического спектра…….. 86
Ефремова Д.А. Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра во внеурочной деятельности……... 89
Жарикова Е.С. Характеристика аграмматизмов в письменной речи школьников с умственной отсталостью легкой степени……... 92
Жирова М.П. Изучение глагольного словаря у детей с задержкой психического развития……... 95
Ивакина С.А. Развитие фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития…….. 98
Игошина В.С. Особенности формирования языкового анализа и синтеза у старших дошкольников с общим недоразвитием речи…… 100
Имашев Т.У. Развитие коммуникативных навыков старших дошкольников с нарушениями зрения посредством игровой деятельности…….. 103
Ишмузина Р.Т. Развитие мелкой моторики детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры……. 106
Калжанова Д.Е. Взаимосвязь воображения и наглядно-образного мышления младших школьников с задержкой психического развития…… 109
Капустина С.А. Проблемы развития графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи: теоретический анализ……. 113
Кирьян М.А. Исследование произношения звуков позднего онтогенеза у старших дошкольников со сложной дислалией……... 116
Княжева К.С. Развитие умения составлять описательный рассказ у старших дошкольников с задержкой психического развития…… 119
Колмурзина Л.В. Развитие мыслительных операций младших школьников с задержкой психического развития…… 122

Кондратюк Е.Р. Основы построения логопедической работы по преодолению недостатков фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи…….. 125
Кононенко А.Е., Сабадаш С.Г. Нейропсихологический подход в коррекционно-педагогической работе по развитию детей с ограниченными возможностями здоровья ……..… 128
Копосова О.С. Особенности пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи…… 131
Копылова А.Д. Особенности произвольной памяти у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения……. 134
Корепанов В.Е. Особенности развития зрительного восприятия младших школьников с задержкой психического развития…… 137
Король А.А. Теоретическое обоснование особенностей логопедической работы по коррекции нарушений фонетико-фонематических процессов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня…….. 140
Куприянова Е.А. Психологическое благополучие матерей, воспитывающих детей с ОВЗ: аспекты тревожности, социальной поддержки…….. 143
Кучина Д.А. Формирование мелкой моторики у дошкольников с задержкой психического развития……... 146
Куц Л.Г. Эмпирическое исследование особенностей формирования психофизической базы речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи……... 149
Лепихина П.О. Теоретические аспекты дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников с умственной отсталостью……. 152
Леганова К.Е. Развитие пространственной ориентировки детей старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом посредством психолого-педагогической программы…… 155
Логиновская Е.В. Психолого-педагогическая программа развития свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития…….. 158
Лычагина Ю.А. Формирование геометрических представлений у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках математики: теория и практика развития зрительного восприятия……. 161
Ляпина П.С. Особенности коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра…….. 164
Ляшкова Л.В. Особенности памяти младших школьников с расстройствами аутистического спектра…….. 167
Малиновская В.С. Особенности употребления пространственных предлогов в устной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. 170
Малышева У.А. Специфика работы по коррекции звукопроизношения в подростковом возрасте……... 173
Малышкина П.В. Социальное взаимодействие детей старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью…….. 176

Масленникова Е.А. Особенности глагольного словаря у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня…….. 179
Матвеева С.И. Формирование пространственных представлений у детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом посредством дидактических игр…… 182
Медведева Е.И. Особенности концентрации внимания детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи…….. 185
Мельникова-Лебедянцева К.В. Развитие устной речи у младших школьников с нарушениями слуха в процессе занятий изобразительной деятельностью…… 188
Мирошниченко А.А. Эмпирическое исследование логико-грамматических конструкций языка у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня…….. 191
Морозова О.А. Особенности развития эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с нарушением интеллекта……. 194
Муктубаева А.Е. Особенности произвольного внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта…… 197
Носкова А.Р. Развитие умения составлять рассказ по сюжетной картинке у старших дошкольников с ОНР……. 200
Овсянникова А.А. Особенности понимания и употребления предлогов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи…… 203
Одинцова Ю.В. Применение современных технологий для расширения словарного запаса детей с общим недоразвитием речи…… 206
Осмаченко М.В. Технология логопедического обследования письма у младших школьников с нарушением интеллекта…… 209
Останина Е.Д. Особенности слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения……. 212
Павлова К.А. Воспитательный потенциал уроков географии в коррекционной школе…….. 215
Перевозчикова К.С. Особенности воображения старших дошкольников с детским церебральным параличом…… 218
Перепелкина В.Н. Психологическая готовность детей младшего школьного возраста с патологией ОДА к обучению в инклюзивной школе…… 221
Першина Д.В. Исследование развития графических и моторных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня……. 224
Пименова А.Г. Заикание у детей: этиологические аспекты и факторы возникновения……. 227
Повещенко А.Д. Проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР: теоретический анализ…….. 230
Пшеничная Д.Ю. Особенности содержания адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с общим недоразвитием речи 1-2 уровня..... 233
Пшеничная Д.Ю. Формирование словарного запаса у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 1-2 уровня..... 236

Пшеничная Д.Ю. Структура нарушения словарного запаса у младших дошкольников с ОНР I-II уровня..... 239
Пыхтеева А.С. Коррекция нарушений словоизменения прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи..... 242
Рогозина Е.А. Изобразительная деятельность как средство развития зрительного восприятия у младших школьников с ОВЗ……. 245
Рудик В.И. Особенности предикативного словаря у старших дошкольников с задержкой психического развития…… 248
Русанова Д.Д. Методические основы развития глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи……... 251
Савельева М.Д. Особенности словесно-логического мышления у младших школьников с легкой умственной отсталостью..... 254
Саитбурханова А.Р. Теоретико-методологические основы развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития…….. 256
Сахибгареева У.В. Психолого-педагогическая программа развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра…….. 260
Селютин Д.Ю. К вопросу об особенностях восприятия времени у детей с интеллектуальными нарушениями и пути их коррекции…… 263
Сивкова М.М. Коррекция брадилалии у младших школьников с тяжелой умственной отсталостью…… 266
Скрипец А.А. Особенности содержания АООП НОО для младших школьников с дисграфией…… 269
Суздорф А.А. Особенности творческого мышления младших школьников с задержкой психического развития…… 271
Супруненко М.В. Роль тьютора в развитии познавательной деятельности обучающихся с нарушениями слуха……. 274
Татаринцева Д.Д. Особенности письма первоклассников с нарушением интеллекта……... 277
Тахмезова А.Т. Адаптивная подготовка детей с Синдромом Дауна к школе……. 280
Тельнова В.Ю. Теоретические основы тьюторского сопровождения в инклюзивном образовании: переосмысление роли тьютора от помощника к фасилитатору образовательной деятельности…….. 283
Терентьева О.Г. Особенности развития связной речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта…… 286
Тесленко М.А. Произведение В.В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо» как средство нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития…….. 289
Томулянис А.И. Исследование номинативной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня…….. 292
Тохтарова А.Е. Роль коммуникативных навыков в развитии детей с задержкой психического развития в дошкольных образовательных учреждениях……. 295

Третьякова П.А. Развитие умения употреблять предложно-падежные конструкции у дошкольников с общим недоразвитием речи…….. 298
Труфанова К.А. Изобразительная деятельность как средство развития цветовосприятия у дошкольников с задержкой психического развития…….... 301
Хайбуллина Д.Р. Воспитание и развитие детей с нарушениями психофизического развития в республике Башкортостан: опыт и перспективы…… 304
Холина Е.А. Взаимосвязь кратковременной памяти и наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста…… 307
Чебан С.А. Коррекция нарушений темпа и ритма речи у старших дошкольников с дизартрией…… 310
Чистякова К.С. Особенности развития кратковременной памяти младших школьников с задержкой психического развития…… 313
Чугункова В.Д. Особенности пространственных представлений у слабовидящих младших школьников……... 316
Шафикова Р.Р. Особенности внимания старших дошкольников с задержкой психического развития……... 320
Шевченко В.Д. Психолого-педагогические условия коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста……... 323
Шкурова А.С. Исследование эффективности музыкотерапии в коррекции связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР…….. 326
Шутова Е.С. Особенности дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи…… 329
Щербакова В.Ю. Развитие научных представлений о нарушениях письма и письменной речи в трудах отечественных и зарубежных ученых…….. 332

Научное издание

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
13 ноября 2025 г.,
г. Донецк

Под общей редакцией	*И.А. Кудрейко*
Ответственный за выпуск	*В.А. Кузьмина*
Дизайн обложки	*Т.С. Ручица*
Технический редактор	*Т.С. Ручица*
Компьютерная верстка	*Е.Р. Кондратюк, Т.С. Ручица*

Адрес оргкомитета:
ФГБОУ ВО «ДонГУ»,
ул. Университетская, 24, г. Донецк, 83001, ДНР, РФ.
E-mail: conf_kaf.sdo@mail.ru

Подписано в печать 25.12.2025 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Печать — цифровая. Усл. печ. л. 20,00.
Тираж 100 экз. Заказ № 25дек158/1

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