



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 2

**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.). – Том 2 / под общей редакцией И.А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2025. – 190 с.

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

Во второй том материалов Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Молодежь и наука: актуальные проблемы и тенденции развития специального и инклюзивного образования» вошли исследования по актуальным вопросам современной дефектологии: технологиям обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, инновационным процессам в системе образования лиц с ОВЗ а также профессиональной компетентности коррекционных педагогов.

Освещенные в сборнике проблемы и направления их решения будут полезны научным работникам, студентам, аспирантам, 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).

Ответственный 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).

Современные технологии коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья

УДК 376.37

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Арасланова В.А.

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

Аннотация. В публикации рассматриваются теоретические и практические аспекты развития фонематических процессов у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием. Раскрывается сущность ключевых понятий, описываются характерные особенности фонематических процессов у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и определяются основные направления логопедической работы по исправлению имеющихся недостатков в изучаемой группе дошкольников.

Ключевые слова: фонематические процессы, фонетико-фонематическое недоразвитие, старшие дошкольники, фонематический слух, фонематическое восприятие, логопедическая работа.

Полноценная речь является одним из важнейших условий готовности ребенка к школьному обучению. Именно на основе устной речи формируются навыки письма и чтения. Однако значительное число детей старшего дошкольного возраста имеют различные речевые нарушения, среди которых часто встречается фонетико-фонематическое недоразвитие. Согласно данным исследователей, это нарушение встречается у 20-25% детей.

Фонетико-фонематическое недоразвитие – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем при сохранным физическом слухе и интеллекте. Ведущим в структуре этого дефекта является несформированность фонематических процессов, что без своевременной коррекционной работы может привести к возникновению дисграфии и дислексии в школьном возрасте. Поэтому проблема их развития у старших дошкольников с ФФН является чрезвычайно актуальной.

Фонематические процессы – это комплекс умений, обеспечивающих восприятие, анализ, синтез и представления звуков речи. В структуру фонематических процессов входят:

Фонематический слух – способность к слуховому восприятию и различению фонем (звуков) речи. Он позволяет дифференцировать звуки, близкие по акустическим или артикуляционным признакам (например, [с]-[ш], [к]-[т]).

Фонематическое восприятие – умственные действия по выделению и распознаванию звуков речи на слух, установлению звукового состава слова.

Фонематический анализ и синтез – операции мыслительного разделения слова на составляющие его звуки и, наоборот, соединение звуков в целое слово.

Фонематические представления – способность оперировать образами звуковых оболочек слов, сохранившихся в памяти.

У старших дошкольников с ФФН наблюдается целый комплекс нарушений в этой сфере. Для них характерны: трудности в различении звуков (дети смешивают, заменяют фонетически близкие звуки (свистящие и шипящие, глухие и звонкие, твердые и мягкие) как в произношении, так и на слух, например, слово «мишка» может восприниматься как «мышка», а «бочка» как «почка»); несформированность звукового анализа и синтеза (дети испытывают значительные затруднения при определении количества, последовательности и места звуков в слове, им сложно выполнить задания по типу «Определи первый звук в слове», «Составь слово из звуков»); нестойкость фонематических представлений, что проявляется в неспособности подобрать слово на заданный звук или сравнить слова по звуковому составу.

Эти особенности напрямую влияют не только на звукопроизношение, но и на понимание речи, обогащение словарного запаса и формирование грамматического строя, создавая серьезные препятствия для овладения грамотой.

Коррекционная работа по развитию фонематических процессов у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием должна быть систематической, последовательной и многоплановой. Она может включать следующие направления:

Развитие фонематического слуха и восприятия. Это начальный этап работы, целью которого является научить ребенка различать на слух неречевые звуки, а затем и речевые звуки. Эффективными приемами являются: дидактические игры «Хлопни в ладоши если услышишь звук [С]», «Угадай, что звучит» (с использованием музыкальных инструментов), «Покажи правильную картинку» (различение слов-паронимов: «коза»-«коса»); использование перфокарт (Ребенку предлагается найти и отметить картинки, в названии которых есть

заданный звук. После соединения отметок может получиться буква, обозначающая этот звук, что дополнительно связывает звуковой образ с графическим.).

Формирование навыков фонематического анализа и синтеза. Работа на этом этапе ведется от простых форм анализа к сложным: выделение звука на фоне слова (есть ли звук [Р] в слове «рак»?), определение первого и последнего звука в слове, определение количества и последовательности звуков в слове, синтез слов из отдельных звуков или слов («Какое слово получится из звуков [д], [о], [м]?»).

В работе используются схемы слов, звуковые линейки, фишki. Важно начинать с простых слов типа «рак», «кот» и постепенно усложнять материал.

Интеграция логоритмических и нейропсихологических приемов. Современные исследования показывают эффективность включения в занятия двигательного компонента. Логоритмика, соединяющая слово, музыку, и движение, способствует развитию слухового внимания, чувства ритма и координации. Например, на каждый слог в слове ребенок может выполнять определенное движение (хлопок, притоп).

Биоэнергопластика – это современное движение органов артикуляционного аппарата и кистей рук. Синхронное выполнение артикуляционных упражнений и движений руки активизирует межполушарное взаимодействие, что улучшает произносительные и фонематические способности ребенка.

Артикуляционная гимнастика является фундаментом для четкого звукопроизношения, что, в свою очередь, влияет и на восприятие звуков.

Таким образом, развитие фонематических процессов у старших дошкольников с ФФН представляет собой целенаправленный и сложный процесс, являющийся основой для успешного овладения грамотной речью, чтением и письмом. Своевременное выявление нарушений и систематическая коррекционная работа с использованием разнообразных методов и приемов – дидактических игр, логоритмики, нейропсихологических техник, специальных упражнений – позволяют значительно скорректировать существующие недостатки и подготовить ребенка к успешному обучению в школе.

Список литературы

1. Бисенгалиева А.Т., Савельева Н.Н. Развитие фонематического восприятия у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Мир педагогики и психологии. – 2020. – № 04 (45). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/razvitiye-fonematischeskogo-vospriyatiya-u-doshkolnikov-s-fonetiko-fonematischeskim-nedorazvitiem-rechi.html> (дата обращения: 13.10.2025).

2. Козлова И.А. Теоретические основы развития фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Молодой ученый. – 2024. – № 9 (508). – С. 178-180.
3. Особенности фонематических процессов у детей с дизартрией старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Infourok.ru. – URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-osobennosti-fonematiceskikh-processov-u-detej-s-dizartriej-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-fonetiko-fonematiches-7944423.html> (дата обращения: 13.10.2025).
4. Особенности фонематических процессов у старших дошкольников с нарушениями речи [Электронный ресурс] // Apni.ru. – URL: <https://apni.ru/article/3996-osobennosti-fonematiceskikh-protsessov-u-sta> (дата обращения: 13.10.2025).
5. Развитие фонематического слуха у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи посредством перфокарт [Электронный ресурс] // Defectologiya.pro. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/razvitie_fonematiceskogo_sluxa_u_doshkolnikov_s_fonetiko_fonematiceskim_nedorazvitiem_rechi_posredstvom_perfokart/ (дата обращения: 13.10.2025).
6. Рябцева Н.В. Развитие фонематических процессов у дошкольников 5-6 лет [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – 2023. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2023/09/25/razvitie-fonematiceskikh-protsessov-u-doshkolnikov-5-6-let> (дата обращения: 13.10.2025).
7. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) [Электронный ресурс] // Logoprofy.ru. – URL: <https://logoprofy.ru/articles/view/fonetiko-fonematicske-nedorazvitie-rechi-ffnr> (дата обращения: 13.10.2025).

УДК: 376.36

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Баланчук С.А.

**Научный руководитель: Ручица Т.С., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ**

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Анализируются ключевые подходы ведущих специалистов к коррекции данного нарушения. Особое внимание уделено описанию авторской методики коррекции связной речи «Умная нейрогимнастика». Раскрывается механизм интеграции двигательных упражнений с речевыми заданиями.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, дошкольники, коррекционная работа, нейрогимнастика.

В современной системе дошкольного образования особое значение придается развитию связной речи. Нарушения речевого развития в дошкольный период часто вызывают трудности в общении и создают препятствия для успешного освоения школьной программы. Нарушения

речи связаны с трудностями формирования всех ее компонентов: словарного запаса, грамматического строя, фонетики. При этом особенно страдает смысловая сторона высказывания, требующая корректирующего вмешательства логопеда.

Связная речь – это сложный процесс, сочетающий в себе интеллектуальную деятельность, способность дифференцировать воспринимаемую информацию (объективный мир, явления природы, моральные категории, абстрактные понятия) и способность выражать мысли в логически связной и ясной форме. Уровень речевого развития ребенка определяется его способностью составлять развернутые высказывания, участвовать в общении, создавать слова и целенаправленно расширять свой словарный запас.

Проблемой развития связной речи у дошкольников с ОНР занимались такие исследователи, как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Н.С. Жукова, Е.М. Мастьюкова, Т.Б. Филичева и другие. Ученые подчеркивают необходимость целенаправленного обучения описательной и повествовательной речи, что является ключевым условием преодоления речевого дефекта и обеспечения успеха дальнейшего обучения.

Важным условием развития связной речи является усвоение различных ее аспектов. Параллельно ребенок самостоятельно усваивает отдельные слова и синтаксические конструкции [5]. В рамках исследования были проанализированы некоторые методы формирования связной речи, представленные в научно-методической литературе.

Так, В.К. Воробьева разработала систему формирования навыков связной речи у детей с ОНР [4]. Основная цель программы – познакомить детей со структурными и семантическими закономерностями построения связных высказываний с помощью визуального моделирования.

Подход В.П. Глухова к формированию связной речи у детей с ОНР III уровня предполагает постепенный переход от репродуктивных форм речи (основанных на образце) к самостоятельным высказываниям; от высказываний, основанных на наглядности, к высказываниям, основанным на собственном намерении [2].

На подготовительном этапе ведется работа по восприятию и предварительному анализу содержания текста или визуального сюжета, выделению ключевых смысловых элементов и последовательности событий.

Автор рекомендует включать в занятия упражнения на составление высказываний на основе демонстрируемых действий и сюжетных образов, а также лексико-грамматические задания и игровые приемы, стимулирующие внимание, зрительное и вербальное восприятие [3].

Трудности в овладении связной речью у детей с ОНР связаны с недостаточным развитием основных компонентов языковой системы: лексико-грамматического и фонетико-фонематического. Дети испытывают

трудности с формулированием языковых утверждений, составлением рассказов, пересказом текстов и построением простых общеупотребительных предложений. Характерной особенностью является позднее начало речевого развития [3].

В процессе коррекционной работы с детьми с ОНР педагоги систематически исправляют нарушения звукопроизношения; учат их подбирать слова, строить словосочетания и предложения; работать над составлением описательных рассказов на основе серии картинок; стимулировать участие в диалоге; они тренируют пересказ текстов на слух [2].

Эффективными средствами формирования связной речи у детей с ОНР являются: разучивание скороговорок и четких высказываний с дополнительными заданиями; речевые игры («Подзорная труба»), пальчиковые и дыхательные упражнения с повторением слов и фраз; заучивание текстов с использованием графических схем и мнемотаблиц; составление сказок о простых предметах, использование головоломок и лотерея.

На основе изучения работ Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной была разработана авторская методика «Умная нейрогимнастика», направленная на преодоление трудностей в построении связных высказываний у дошкольников с ОКР. Механизм влияния нейрогимнастики на формирование связной речи заключается в комплексном воздействии. Упражнения с карандашами создают нейрофизиологические основы формирования речи. Они способствуют активизации мозговой деятельности, установлению и укреплению межполушарных связей, что важно для речевой функции, поскольку речь требует согласованной работы обоих полушарий. Для непосредственного развития связной речи нейрогимнастические движения интегрируются с речевыми заданиями. Например, перекатывая карандаш, ребенок одновременно составляет предложение о своем действии («Я перекатываю гладкий карандаш»), описывает свои ощущения или придумывает общую историю по цепочке с другими детьми. Упражнение «История картинок» направлено на составление связного высказывания на основе зрительных опор.

Таким образом, нейрогимнастика выступает в качестве стимулирующей и подготовительной базы для последующей эффективной речевой работы.

Примеры нейрогимнастических упражнений с речевыми заданиями:

1. «Обезьянка»: держите карандаш двумя пальцами за грифель и медленно двигайте пальцами к другому концу. Речевое задание: для каждого движения пальцев назовите слово в соответствии с заданной лексической темой (например, «фрукт»: яблоко-груша-слива...) или придумайте прилагательное к существительному.

2. «История с картинками»: использование наборов изображений, отражающих различные ситуации или последовательности действий. Речевое задание: после выполнения двигательного упражнения (например, удержания карандаша определенным образом) ребенок делает снимок и составляет на его основе предложение или короткий рассказ.

Использование описанных методов коррекционной работы, в том числе авторской методики «Умная нейрогимнастика», позволяет комплексно воздействовать на компоненты речевой системы и эффективно решать проблемы формирования связной речи у дошкольников с ОНР. Теоретические выводы требуют дальнейшей экспериментальной проверки и апробации авторской методики «Умной нейрогимнастики».

Список литературы

1. Валуева, Я.В. Развитие связной речи дошкольников с ОНР с использованием методических приемов / Я.В. Валуева // Логопед. - 2014. – № 1. – С. 102-112.
2. Глухов, В.П. Формирование навыков связного высказывания у детей с системным недоразвитием речи / В.П. Глухов // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 4. - С. 31-33.
3. Глухов, В.П. Методика формирования связной речи дошкольников с ОНР / В.П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
4. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе с детьми с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. Санкт-Петербург: Издательство "ДЕТСТВО ПРЕСС", 2001. – 143 с.
5. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 5-е изд. - М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

УДК 376.1

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Белогурова Я.В.

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

Аннотация. В докладе представлена проблема воспитания и обучения посредством современных технологий, которая очень важна на сегодняшний день. Рассмотрены современные технологии коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, современные технологии, обучение, воспитание, педагог.

Развитие и формирование образовательных процессов в современном обществе, огромный опыт педагогических инноваций, школ и педагогов-новаторов, психолого-педагогические исследования требуют постоянного обобщения и кодификации. Решением этой проблемы является современный технологический подход в образовании.

Современные технологии в образовании – это объединение психологических и педагогических позиций, которые определяют специальный набор и составление методов, форм, средств и приемов в коррекционно-развивающем обучении с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие временные или постоянные нарушения в физическом и (или) психическом развитии и требующие поддержки в создании специальных условий для получения образования. Данная группа детей неоднородна, в нее входят дети с разными нарушениями развития [2].

На сегодняшний день образование детей с ОВЗ одна из самых важных проблем современного образования. Проблема обучения детей с ОВЗ становится важной в связи с обширным увеличением численности данной группы в обществе с одной стороны, а с другой – появляющимися новыми ресурсами для их адаптации в обществе. Как социальная группа в обществе дети с ОВЗ нуждаются, главным образом, в создании выполнимых условий для получения высококачественного образования.

Для уклонения проблем в педагогическом сопровождении и создания продуктивной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ, педагогу необходимо знать современные технологии коррекционно-развивающего обучения. Реализация новых современных технологий играет большую роль в повышении качества образования детей с ОВЗ. Освоение современных педагогических технологий, их применение учителем – обязательная компетенция профессиональной деятельности каждого педагога.

При работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья применяются особые коррекционно-развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании. В настоящее время развитие педагогики открывает большие возможности в поиске новых средств, форм и методов обучения и воспитания. Постоянно появляются новые подходы к организации этого процесса. Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути усовершенствования учебного процесса, способы повышения мотивации к учебе учащихся и качества обучения. Овладение современными педагогическими технологиями, их применение учителем – обязательная компетенция профессиональной деятельности каждого педагога [1].

Исходя из этого, можно выделить современные технологии, элементы которых возможно применять с детьми с ОВЗ:

- 1) технология разноуровневого обучения;
- 2) коррекционно - развивающие технологии;
- 3) технология проблемного обучения;
- 4) метод проектов;
- 5) игровые технологии;
- 6) информационно-коммуникационные технологии;
- 7) здоровьесберегающие технологии.

«Разноуровневое обучение»

Рассматривает индивидуальные особенности каждого в отдельности ребёнка, создаёт благоприятные психолого-педагогические условия для динамичной познавательной деятельности, формирует мышление и самостоятельность, повышается рефлексивность и мотивация учения.

«Технология проблемного обучения»

Нацелена на формирование всесторонне гармоничной личности ребёнка и подготовку хорошей образовательной базы. На уроках педагог ставит перед детьми проблемную задачу, а затем ряд последовательных взаимосвязанных между собой вопросов, ответы на которые ведут к решению задачи.

«Информационно-коммуникационные технологии»

Дают возможность усовершенствовать качество обучения, повысить мотивацию к получению и усвоению новых знаний учащимися с ОВЗ. Самый распространённый вид – мультимедийные презентации.

«Метод проектов»

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность воспитанников - индивидуальную, парную, групповую, которую дети выполняют в течение определенного отрезка времени.

«Игровые технологии»

Игровые технологии включают достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

«Здоровьесберегающие технологии»

Первостепенная задача современного коррекционного образования – это сохранение и укрепление здоровья детей с ОВЗ. Этот вид технологий допускает проведение во время занятий физминуток, дыхательной гимнастики, зрительной гимнастики, пальчиковой гимнастики, релаксации.

В результате систематического применения современных технологий в процессе обучения и воспитания детей с ОВЗ возрастает самооценка, происходит коррекция психических процессов, развиваются умения и навыки, которые способствуют в дальнейшем социальной адаптации. Использование современных образовательных технологий в учебном

процессе позволяет усилить интерес учащихся к учебной деятельности, предполагает разные формы подачи и усвоения программного материала, содержит в себе большой образовательный, развивающий и воспитательный потенциал [3].

Таким образом, результативная работа с детьми с ОВЗ требует комбинированного подхода, включающего в себя адаптацию образовательных материалов и применения современных технологий коррекционно-развивающего обучения. Применяя данные многообразные коррекционно-развивающие технологии, педагоги смогут помочь детям преодолеть трудности в освоении основной образовательной программы.

Список литературы

1. Дети с ограниченными возможностями : проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калинникова. – М.: ООО «Аспект», 2005. – 448 с.
2. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие / Т.В. Егорова. – Балашов: Николаев, 2016. – 148 с.
3. Осипова, А.А. Общая психокоррекция. учебное пособие / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.

УДК 376

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ

Беспятых М.С.

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

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития монологической речи у младших школьников с задержкой психического развития. Автор рассматривает актуальность развития связной речи, описывает особенности монологической речи детей данной категории, предлагает использовать творческое рассказывание на различных этапах обучения младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, монологическая речь, психические процессы, младшие школьники, творческое рассказывание.

Задержка психического развития представляет собой отставание в развитии психических процессов, незрелость эмоционально-волевой сферы, обусловленные медленным созреванием головного мозга по причине влияния на него каких-либо негативных факторов.

Распространенность задержки психического развития среди детей младшего школьного возраста составляет 4-8%. Министерство просвещения Российской Федерации отмечает, что дети с задержкой психического развития составляют около 40% и являются самой многочисленной группой среди детей с ограниченными возможностями здоровья [1]. Задержка психического развития у детей проявляется в отставании от возрастной нормы развития внимания, мышления, памяти, речи.

Вместе с тем, монологическая речь выступает фундаментом для любой умственной деятельности и носит социальный характер. Поэтому начальное школьное образование призвано научить детей с задержкой психического развития: «свободно и правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме» [6]. В связи с этим Федеральный Государственный Общеобразовательный Стандарт начального образования подчеркивает необходимость: «развития связной речи у детей с задержкой психического развития» [6].

Следует выделить особенности развития монологической речи у младших школьников с задержкой психического развития [7]:

- нарушение структуры монологического высказывания (ошибки в построении предложений);
- отсутствие логической связи, которое проявляется в нарушении последовательности событий;
- наличие аграмматизмов (ошибки в предложно-падежных конструкциях);
- недостаточный словарный запас (преобладание глаголов и существительных);
- доминирование простых предложений в речи (сокращение или отсутствие сложных синтаксических конструкций);
- трудности в самостоятельном формулировании мыслей (фрагментарность, отрывистость).

Наличие выше перечисленных характеристик тормозит не только речевое развитие детей с задержкой психического развития, но и совершенствование их когнитивных функций. Поэтому необходимо осуществлять поиск эффективных средств и технологий, направленных на развитие монологической речи у младших школьников этой категории.

Одним из эффективных средств развития монологической речи является творческое рассказывание. Творческое рассказывание представляет собой вид творческой художественной деятельности, который требует запаса представлений, знаний и достаточной речевой культуры. Характерная его черта – построение на материале воображения, требующего творческого преобразования полученного опыта. Под творческим рассказыванием Н.Ю. Венгер понимает: «...речевую деятельность, результатом которой является придуманный детьми рассказ

самостоятельно созданными новыми образами, ситуациями, действиями, с естественно развивающимся сюжетом, логически построенную и определенную словарную форму, соответствующую содержанию» [2, с.32].

Особенность творческого рассказывания состоит в том, что ребенок должен самостоятельно придумывать содержание (сюжет, воображаемые действующие лица), опираясь на тему и свой прошлый опыт, и облекать его в форму связного повествования.

Начинать обучение творческому рассказыванию лучше с придумывания рассказов реалистического характера («Как Марина варежку потеряла», «Подарки Деда Мороза на новый год»).

Наиболее сложным заданием является создание текстов описательного характера о природе, поскольку выразить в связном тексте свое отношение к природе ребенку с задержкой психического развития сложно. Для выражения своих переживаний, связанных с природой, ему необходимо владеть большим количеством обобщенных понятий, в большей степени уметь синтезировать [4].

В зависимости от психологической основы содержания детских рассказов выделяют: рассказывание по восприятию (рассказы-описания предметов, рассказы по картинам и пересказ); рассказывание по памяти (из коллективного или индивидуального опыта детей); рассказывание по воображению (творческое рассказывание) [5].

Педагог и психолог О. М. Дьяченко выделяет следующие варианты творческих рассказов детей [3]:

- творческое сочинение по теме, когда тему задает сам педагог или её, придумывают дети. Тема должна быть интересной, вызывать эмоциональный отклик у младших школьников, побуждать их к речевым высказываниям.
- сочинение с опорой на литературные произведения. В этом случае детям предлагают либо поменять в произведении героев и оставить знакомый сюжет, либо придумать новый сюжет с уже известными героями.
- сочинение сюжетной сказки по пейзажной картине. Этот оригинальный вариант сочинения дает детям опору на наглядность, вместе с тем, школьникам еще трудно соединить художественный образ природы и словесное творчество.

Использование метода творческого рассказывания на разных этапах обучения способствует формированию полноценной монологической речи у младших школьников с задержкой психического развития. Картины здесь особенно важны, так как предоставляют необходимый чувственный опыт для развития умения четко и образно формулировать мысли.

Таким образом, монологическая речь является индикатором интеллектуального развития. Проблемы в ее развитии у данной категории

детей необходимо преодолевать с помощью целенаправленной коррекционной логопедической работы.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2021. – № 202. – 36-42.
2. Венгер Н.Ю. Путь к развитию творчества / Н.Ю. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1982. – №11. – С. 32-38.
3. Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольников / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. - М.: Изд-во Педагогика, 1987. – №1. – С.44-51.
4. Ковригина Л. В. Механизмы нарушения описательного рассказа у детей дошкольного возраста с ЗПР / Л.В. Ковригина // Научно-методический журнал «Концепт». – 2017. – № 11. – С. 1-8.
5. Ткаченко Т. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам. Пособие для логопеда / Т. Ткаченко. - М.: Изд-во Сфера, 2003. – 55 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в редакции от 18 июня 2025 года утверждён приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 года № 286.
7. Шевченко Е.Ю. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Е.Ю. Шевченко, Г.Н. Меженцева // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2021. – № 11 (64). – С. 32-37.

УДК 376

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Брагина А.И.

***Научный руководитель: Савенкова Ю.Я., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ***

Аннотация. В тезисах рассматриваются психолого-педагогические особенности развития внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Раскрывается значение дидактической игры как средства коррекции познавательной деятельности, а также предлагаются методические приёмы, способствующие активизации внимания и формированию произвольных форм познавательной деятельности.

Ключевые слова: внимание, дети с ЗПР, дидактическая игра, коррекция, дошкольное образование.

Внимание является важнейшей психической функцией, обеспечивающей успешность восприятия, запоминания и выполнения

любой деятельности ребёнка. Как отмечают в своих трудах Инденбаум Е.Л., Коробейников И.А. и Бабкина Н.В., внимание лежит в основе всех познавательных процессов, и его нарушение существенно осложняет формирование учебной деятельности у детей с задержкой психического развития [1]. Следовательно, у детей с задержкой психического развития (ЗПР) наблюдается сниженная концентрация внимания, его неустойчивость и трудности произвольного управления. Эти особенности затрудняют учебный процесс и формирование умений, необходимых для подготовки к школе.

Внимание как психическая функция имеет сложную структуру и включает такие компоненты, как устойчивость, переключаемость, распределение и концентрация. У дошкольников с ЗПР эти свойства развиты неравномерно, что обуславливает необходимость системной коррекционной работы, направленной на формирование произвольного контроля над деятельностью.

По мнению Микляевой Н.В., недостаточная сформированность произвольного внимания у дошкольников с ЗПР обусловлена слабостью регуляторных механизмов и недостаточной мотивацией к деятельности [2].

Особенности внимания у детей с ЗПР проявляются в его низкой устойчивости, малом объёме, трудности распределения и переключения. Такие дети легко отвлекаются, быстро утомляются, нуждаются в постоянной поддержке взрослого. Их внимание носит преимущественно непроизвольный характер. Поэтому педагог должен создавать специальные педагогические условия, которые способствуют постепенному переходу от непроизвольных к произвольным формам внимания [1].

К числу таких условий относятся создание эмоционально комфортной атмосферы, использование игровых приёмов, поддержка интереса ребёнка к деятельности, а также организация разнообразных видов активности, требующих сосредоточенности. Важно, чтобы задания были посильными, содержали элемент новизны и побуждали ребёнка к самостоятельному выполнению.

Дидактическая игра является одним из наиболее эффективных средств коррекционно-развивающего воздействия. Как подчёркивает Хандина С.А., именно игровые методы создают наиболее благоприятные условия для формирования произвольного внимания у детей с ЗПР, так как игра активизирует эмоционально-волевую сферу и усиливает интерес к познавательной деятельности [3]. Дидактическая игра сочетает игровую мотивацию с обучающими задачами, побуждая ребёнка к активности, самостоятельности и выполнению правил. Игровая деятельность способствует не только развитию внимания, но и формированию памяти, мышления, речи, волевых качеств.

В процессе организации дидактических игр педагог-дефектолог должен соблюдать принципы доступности, систематичности, индивидуального подхода и постепенного усложнения заданий. Игровые ситуации должны быть эмоционально привлекательными, содержать элементы соревнования, неожиданности, поиска. Особенno важным является создание положительной мотивации и атмосферы успеха [3].

Кроме того, эффективность коррекционно-развивающей работы повышается, если педагог использует индивидуальные и групповые формы взаимодействия, сочетает словесные, наглядные и практические методы. Включение данных элементов стимулирует инициативу, а эмоциональное подкрепление усиливает интерес и способствует закреплению навыков произвольного внимания.

Можно привести в пример несколько наиболее эффективных дидактических игр, которые направлены на развитие различных свойств внимания у детей с ЗПР: «Что изменилось?», «Найди ошибку», «Два дела сразу».

Данные игры обеспечивают формирование и развитие таких компонентов внимания, как концентрация, устойчивость, переключение и распределение.

В процессе выполнения игровых заданий дети учатся концентрировать внимание на объекте деятельности, развивают зрительную и слуховую память, совершенствуют способность распределять внимание между несколькими действиями, повышают уровень произвольности поведения.

Регулярное использование дидактических игр способствует повышению продуктивности познавательной деятельности, снижению отвлекаемости, а также формированию осознанного контроля над действиями и эмоциональными реакциями [2].

Например, игра «Что изменилось?» направлена на развитие зрительной концентрации и устойчивости внимания. Педагог размещает перед детьми несколько знакомых предметов или карточек с изображениями (3–6 штук) и предлагает рассмотреть их в течение определенного времени. После этого ребёнок закрывает глаза, педагог убирает или меняет один из предметов. Задача ребёнка – определить, что изменилось.

Подобная форма деятельности способствует развитию наблюдательности, произвольности внимания и зрительной памяти, а также формированию умения удерживать внимание на объекте и фиксировать изменения в воспринимаемой ситуации.

Игра «Найди ошибку» направлена на развитие слухового и произвольного внимания. Педагог произносит ряд утверждений, среди которых есть верные и неверные («Летом идёт снег», «Птицы летают»,

«Кошка лает» и т.д.). Ребёнок должен заметить и исправить ошибочные высказывания.

Такая работа активизирует познавательные процессы, слуховую память, способность к контролю и анализу информации, а также способствует формированию произвольности внимания и умения сосредоточиваться на слуховом материале.

Игра «Два дела сразу» направлена на развитие распределения и переключения внимания, а также самоконтроля. Педагог предлагает ребёнку одновременно выполнять два действия — например, слушать короткий рассказ и сортировать геометрические фигуры по цвету, или двигаться под музыку, выполняя словесные инструкции.

Такие упражнения способствуют развитию умения удерживать в поле внимания несколько видов деятельности, формируют произвольность, устойчивость и гибкость внимания, а также развивают навыки регуляции поведения.

Коррекционно-развивающая работа по развитию внимания должна проводиться систематически. Дидактические игры могут включаться в индивидуальные и подгрупповые занятия, режимные моменты и самостоятельную деятельность детей. Постепенное усложнение заданий позволяет закрепить навыки произвольного сосредоточения и переходить к более сложным формам внимания [1].

Роль педагога-дефектолога в данном процессе заключается не только в подборе эффективных игр, но и в наблюдении за динамикой развития внимания. Важно фиксировать успехи, отмечать изменения в поведении детей, чтобы корректировать содержание и уровень сложности заданий.

Таким образом, использование дидактических игр в коррекционно-развивающем обучении детей старшего дошкольного возраста с ЗПР способствует развитию произвольности, повышению устойчивости и концентрации внимания, формированию готовности к учебной деятельности. Системное применение игровых методов делает процесс обучения более доступным и эмоционально привлекательным, что обеспечивает успешную социализацию и адаптацию ребёнка [3].

Список литературы

1. Инденбаум Е.Л., Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Дети с задержкой психического развития: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина. — Москва: Просвещение, 2020. — 47 с. ISBN 978-5-09-072978-9.
2. Микляева Н.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: учебник и практикум / Н.В. Микляева. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Юрайт, 2023. — 328 с. ISBN 978-5-534-15318-7.
3. Хандина С.А., Микляева Н.В. Развитие произвольного внимания дошкольников с задержкой психического развития с помощью коммуникативно-речевых ситуаций /

С.А. Хандина, Н.В. Микляева. — Москва : АРКТИ, 2021. — 88 с. ISBN 978-5-89415-493-0.

УДК 376.37

О НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Герасимишина Д.И.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация. В данной работе рассматривается проблема нарушений слоговой структуры слов у детей предшкольного возраста с общим недоразвитием речи. Раскрыто значение мозжечка и его связь с речью у детей. Описаны методы нейропсихологического подхода при формировании слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста (мозжечковая стимуляция и нейробика).

Ключевые слова: слоговая структура слова, дошкольный возраст, мозжечок, стимуляция, нейробика.

Своевременное овладение правильной речи имеет важное значение для становления полноценной личности ребёнка дошкольного возраста, а усвоение слоговой структуры слова является одной из предпосылок для успешного школьного обучения. Ребёнок с нормальным речевым развитием усваивает первые навыки восприятия и произношения слоговой структуры слова уже в процессе лепета, в доречевом периоде [3]. Завершается формирование слоговой структуры слова к 3 годам. Дети к этому возрасту способны воспроизводить слова любой структурной сложности.

Основной контингент детей с нарушениями речи в дошкольных организациях – дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), которые испытывают трудности во всех компонентах речевого развития.

Трудности освоения слоговой структуры слова у ребёнка отражены в работах многочисленных отечественных авторов, таких как З.Е. Агранович, А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, Ф.А. Фотекова, А.К. Маркова и других. Данный вопрос продолжает оставаться быть актуальным, так как он является не до конца изученным в современном логопедии.

Нарушения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста могут быть вызваны различными причинами. Среди которых можно отметить: недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия, нарушения в артикуляционной моторике.

Важно отметить, что дети с ОНР III уровня не способны самостоятельно овладеть в полном объёме слоговой структурой слова без целенаправленной коррекционной работы. Для формирования слоговой структуры слова необходимо применять различный арсенал, как традиционного, так и инновационного характера.

Стоит отметить, что в последнее время в логопедии стали применять нейропсихологический подход. Нейропсихологический подход связан со стимуляцией деятельности мозжечка, который отвечает за координацию движений, мышечную память, регуляцию равновесия и мышечного тонуса, также влияет на движение и речь. Это влияние было доказано в исследованиях С.О. Кудрявцевой, Г.А. Мухамбетовой, А.Ж. Бердыкеновой, А.Б. Акмурзиной [2]. Так у 28,57% детей дошкольного возраста с врожденными отклонениями мозжечка наблюдается ОНР. Согласно этому подходу, формирование слоговой структуры слова направлена на активизацию определенных участков мозга.

На занятиях учитель-логопед при работе над формированием слоговой структурой слова может применять различные нейропсихологические методы. Среди которых выделяют мозжечковую стимуляцию (автор: доктор Фрэнк Бильгоу), нейробику (авторы: Лоуренс Катц и Мэннинг Рубин).

Мозжечковая стимуляция – это комплекс коррекционно-развивающих методик, направленных на развитие областей головного мозга, отвечающих за формирование речи и поведения ребёнка. В логопедии данный метод используют для коррекции отклонений в речевом и интеллектуальном развитии.

Внедрение мозжечковой стимуляции может осуществляться с помощью доски Бильгоу, батутов, гамаков, тренажера BOSU, фитболов, качелей, Сибирского борда (сибборда) и других [1]. Выполняя упражнения на балансировочной доске, ребёнок одновременно проговаривает слова или словосочетания на заданный класс слоговой структуры, автоматизирует поставленный звук, определяет место звука в слове, придумывает на заданный звук слова, повторяет скороговорки.

Нейробика – это система упражнений для тренировки мозга без особых усилий, направлены на использование всех пяти органов чувств необычными способами и в самых необычных сочетаниях, что позволяет мозгу создавать множество новых нейронные связей между различными видами информации. Помогает развить нейродинамические процессы головного мозга, отвечающие за речь ребёнка путем сбалансированного взаимодействия правого и левого полушария мозга, развивать координацию движений, ловкость, гибкость и мелкую моторику рук, развивать познавательные процессы, стимулировать речевую активность детей, развивать слухоречевое внимание детей [4].

Нейробика включает в себя:

– Кинезиологические упражнения – это серия движений, которые активизируют взаимодействие между полушариями, позволяя им обмениваться информацией и синхронизировать свою работу.

– Упражнения на сенсорную интеграцию: развивают все виды восприятия, включая зрение, слух, обоняние, вкус, осязание и движение.

Нейропсихологический подход в формировании слоговой структуры слова имеет большой потенциал для улучшения речевых навыков и повышения качества занятий с дошкольниками. Преимущества современных подходов в формировании слоговой структуры слова заключаются в их эффективности и доступности.

Применение нейропсихологических приёмов на логопедических занятиях по формированию слоговой структуры слова у детей способствует созданию базы для успешного преодоления нарушения слоговой структуры слова и включает в себя игры и упражнения, направленные на развитие кинетического праксиса, зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти, слухового восприятия, слухоречевой памяти, внимания, мышления.

Таким образом, нарушение слоговой структуры слова – серьёзная проблема может значительно затруднить речевое развитие ребёнка. При своевременной диагностике и правильно организованной коррекционной работе большинство детей успешно преодолевают эти трудности. Учитель-логопед в своей работе использует нейропсихологический подход для эффективности занятий. Следует ещё отметить, что данный подход влияет на личность ребёнка, снятие повышенной тревожности, формирование адекватной самооценки и уверенности в себе.

Список литературы

1. Виталина, О.С. Использование метода мозжечковой стимуляции в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста / О.С. Виталина // Логопед в детском саду. – 2023 – № 4 (105). – С. 14-22.
2. Кудрявцева, С.О., Мухамбетова, Г.А., Бердыкенова, А.Ж., Акмурзина, А.Б. Мозжечок и психо-речевые функции / С.О. Кудрявцева // Вестник АГИУВ. – 2011. – № Спецвыпуск. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mozzhechok-i-psiho-rechevye-funktsii> (дата обращения: 29.09.2025). – С. 46. – EDN: VYTTIX.
3. Четверушкина, Н.С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений / Н.С. Четверушкина. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 192 с.
4. Чуева, А.Ф. Нейробика как технология сбережения здоровья детей с речевыми нарушениями / А.Ф. Чуева, Н.Г. Черникова, Н.П. Козлова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2023. – № 10 (69). – С. 41-44. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/258/8690/> (дата обращения: 28.04.2025). – EDN: RIIMCB.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Калмыкова Т.Ю.

*Научный руководитель: Лабезнай Л.П., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ*

Аннотация. В докладе представлена информация об особенностях развития эмоционального интеллекта у старших дошкольников с нарушением зрения с помощью игровых технологий. Охарактеризованы нарушения эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников, имеющих дефекты зрения. Рассмотрены игровые технологии, необходимые для формирования и развития у детей с нарушением зрения эмоционально-волевой сферы и, в частности, эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, эмоциональный интеллект, старшие дошкольники, нарушения зрения, игровые технологии.

Сохранение и укрепление физического и психического здоровья воспитанников выступает сегодня одним из важнейших направлений в системе дошкольного воспитания и образования. Важно отметить, что ФГОС ДО ставит на приоритетное место задачи, связанные с «охраной и укреплением физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия, формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их физических качеств» [3].

Обращаясь к разделу «Социально-коммуникативное развитие», можно отметить, что главным является формирование и развитие у детей дошкольного возраста социальных, коммуникативных навыков и эмоционально-волевой сферы, базирующихся на таких качествах и способностях, как: эмпатия, сочувствие, неравнодушие, понимание настроений и намерений других людей, их мотивации и желания к дружескому взаимодействию для решения совместных практических задач.

Высокий уровень развития социально-коммуникативных навыков у детей очень важен для их адаптации и социализации в обществе, для успешной самореализации в будущей жизни. Социально-коммуникативные навыки невозможно развивать без формирования эмоционального интеллекта. Залогом успеха в развитии у детей социальных способностей и отношений является высокий уровень развития социального интеллекта, который в дальнейшем служит основой для формирования социальной компетентности личности [2].

Многие отечественные и зарубежные исследователи занимались изучением эмоционального интеллекта, среди них: И.Н. Андреева, Р. Бар-ОН, Д. Гоулмен, Д. Майер, Дж. Карусо, П. Саловей, Д.В. Ушаков, В.Д. Люсин и другие.

Джон Майер и Питер Саловей впервые дали определение термину «эмоциональный интеллект», охарактеризовав его как «способность воспринимать и выражать эмоции, понимать их и объяснять, ассилировать эмоции и мысли, регулировать собственные эмоции и эмоции других людей» [1].

Дошкольный возраст для ребенка является наиболее благоприятным периодом зарождения и дальнейшего развития способностей к проявлению своих чувств и эмоций, выражению эмпатии по отношению к другим людям и пониманию эмоциональных проявлений и поведения других людей.

У детей с дефектами зрения в дошкольном возрасте очень часто наблюдается несформированность эмоционально-волевой сферы. Для них характерны: частая смена настроения, аффективные вспышки, негативизм, плаксивость, агрессивность, чрезмерная фрустрация, тревожность и т.д. Эти эмоциональные проявления негативно влияют на взаимоотношения ребенка с окружающими людьми и на его развитие личности в целом. Дети с нарушением зрения часто находятся в одиночестве, их беспокоят необоснованные страхи, возникают проблемы в формировании их морально-этической сферы, сферы социальных эмоций и личностные деформации. Дети, не умеющие управлять собственными эмоциями и не разбирающиеся в эмоциональных состояниях других людей, трудно завязывают контакты со сверстниками и это значительно затрудняет их адаптацию в социуме. Дошкольники с нарушением зрения чаще других подвергаются стрессам и негативным реакциям.

В свою очередь, дети с хорошо развитым эмоциональным интеллектом чувствуют себя более уверенно, спокойно и гармонично, им легче реализовать свой личностный потенциал в дальнейшей жизни.

Для коррекционно-развивающей работы по формированию эмоционального интеллекта у дошкольников с нарушением зрения целесообразно привлекать всех специалистов дошкольного образовательного учреждения и ближайшее окружение ребенка.

Ежедневно во время утренней гимнастики с детьми можно проводить упражнения для укрепления мышечного тонуса и создания хорошего настроения; использовать психогимнастические упражнения и этюды; включать физкультминутки для профилактики утомления после интеллектуальных занятий. Также желательно включать в повседневные занятия игры на индивидуальную и совместную деятельность педагога и детей: игры для знакомства с базовыми эмоциями (радость, злость, грусть, страх, удивление, печаль, интерес).

Среди наиболее интересных и популярных игр и упражнений, которые можно использовать с детьми дошкольного возраста для развития эмоциональной сферы, хочется отметить следующие: игра «Волшебное зеркало» позволяет детям рассмотреть свое лицо и его мимические проявления; игры «Прядильщик грусти», «Шкатулка гнева» и «Дерево любви» помогают детям управлять своими чувствами и эмоциями и научиться их адекватному выражению; дидактические игры (символы, схемы и иллюстрации с изображением чувств и эмоций других людей); коммуникативные игры («Поводырь», «Ласковое слово» (с мячом), «Подари улыбку», «Маски говорят»; игры и упражнения для снятия психического и эмоционального напряжения (игры с песком, дыхательные упражнения, релаксация и др.).

Выполняя перечисленные игры и упражнения, дети с нарушением зрения лишаются скованности в движениях и учатся расслабляться, снимая мышечное и эмоциональное напряжение и усталость; развиваются умения выражать свои чувства и эмоции с помощью мимических и пантомимических движений; улучшают свое настроение и самочувствие; приобретают чувственный опыт; учатся распознавать различные эмоциональные состояния и настроения других людей, обращая при этом свое внимание на мимическое выражение лица, жесты, интонацию и движения.

Таким образом, использование игровых технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением зрения позволяет им повысить уровень развития эмоционального интеллекта; приобрести навыки продуктивной коммуникации друг с другом и способности к совместной командной работе. Очень важно, чтобы педагоги и родители обращали свое внимание к проявляющимся способностям и личностным качествам детей, к их общению со сверстниками и их эмоциональным выражениям. Что, несомненно будет способствовать укреплению в сознании детей их социальной значимости и значительности в сфере адекватного эмоционального отношения к себе и окружающим людям.

Список литературы

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополоцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Карпов, А. В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика : [монография] / А. В. Карпов, А. С. Петровская ; МОН РФ, Федеральное агентство по образованию, Ярославский гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2008. – 344 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] (Приказ МОН РФ № 1155 от 17.10. 2013 г.) // Официальный сайт Государственной информационной системы нормативных правовых актов Луганской Народной Республики. – Электрон. дан. – Луганск, 2025. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>. – Дата обращения: 23.10.2025. – Загл. с экрана.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕСКАЗА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ

Клещевникова П.В.

*Научный руководитель: Леонова С.В., канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»,
г. Москва, Московская обл., РФ*

Аннотация. Статья посвящена формированию навыка пересказа у дошкольников, особенно у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Раскрывается значение пересказа для развития связной речи, обогащения словарного запаса и совершенствования грамматических средств языка. Рассматривается роль русских народных сказок и применения приема театрализации в этом процессе, а также предложены практические рекомендации по внедрению театрализации в занятия по обучению пересказа детей с ОНР.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, формирование пересказа, театрализация, сказки

Пересказ — это особая форма речевой деятельности, относящаяся к монологической речи, и представляет собой самостоятельное воспроизведение воспринятого ранее текста в сжатой или полной форме. Как указывают Глухов В.П., Воробьева В.К., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. и др. этот навык чрезвычайно важен для детей дошкольного возраста, так как, появляются возможности для формирования монологической речи, обогащения словарного запаса, совершенствования грамматического строя речи, развития восприятия, внимания и памяти, активизируется мыслительная деятельность. При этом автоматизируется правильное произношение и структура слова, усваиваются нормы построения текста и отдельных предложений. Особенно это значимо в логопедической работе с детьми, которые имеют общее недоразвитие речи (ОНР) [2, 3, 6, 7].

Детям с ОНР овладение навыком пересказа дается сложнее. Этому мешает ограниченный словарный запас, недоразвитие грамматического строя речи и наличие аграмматизма, трудности с программированием речевого материала и снижение вербальной памяти. Для них необходимы дополнительные специализированные занятия, в которые можно включить материал сказок с использованием театрализации.

Формирование навыка пересказа является одной из важнейших задач в дошкольном образовании для детей с ОНР.

Пересказ позволяет ребенку не только демонстрировать понимание текста, но и учиться структурировать свои мысли, владеть словом, добиваться точного и ясного изложения материала. Это необходимое условие для последующего успешного обучения в школе, развития

грамотности и культуры общения. Народные сказки играют ключевую роль в формировании речевых навыков у дошкольников. Их простота, яркая образность и богатые фольклорные традиции привлекают внимание детей, способствуют расширению словарного запаса и развитию связной речи. Сказки выступают инструментом познания мира, формирования представлений о добре и зле, справедливости и чести. Русский фольклор богат различными жанрами сказок, что позволяет выбрать подходящий сюжет, соответствующий интересам и особенностям каждого ребенка. Красивые герои, волшебные приключения и юмор вызывают живой отклик у детей, возбуждая желание пересказать услышанный сюжет.

Театральное искусство является мощным инструментом развития речи, соответственно и формирования навыка пересказа у детей. Включение театрализации в процесс обучения способствует вовлечению детей в активное творческое участие, повышению мотивации и качественному усвоению материала. Театральная деятельность привлекает внимание детей своей эмоциональностью, динамичностью и возможностью примерить на себя роль любимого персонажа. Во время театрализации ребенок проживает события сказки, испытывает чувства героев, запоминает диалоги и последовательность событий. Всё это помогает лучше понять и сохранить в памяти сюжет, что существенно способствует развитию рассказывания и пересказу [1, 4, 5].

Одним из видов театрализации является спектакль, после его проведения можно составить пересказ по его содержанию. В работе по подготовке и проведению спектакля принимает участие воспитатель и др. педагоги. Перед проведением спектакля дети знакомятся с содержанием сказки, на логопедических занятиях уточняется словарь, отрабатываются грамматические конструкции. В зависимости от речевых возможностей и личностных особенностей детей с ОНР распределяются роли, которые постепенно отрабатываются, закрепляются речевые высказывания персонажей. Под руководством воспитателя дети принимают участие в подготовке реквизита и декораций.

Помимо классического сценария, можно применять различные вариации театрализации:

- Кукольный театр: дети управляют игрушечными персонажами, озвучивая их действия и диалоги.
- Театр теней: создание тени на экране, используя бумажные фигурки, что помогает развить воображение и творческое мышление.
- Музыкальное сопровождение: добавление музыкальных вставок и песенок, которые станут дополнительной точкой опоры для запоминания.
- Картинки-карточки: подготовка серии изображений, иллюстрирующих сюжет сказки, что облегчит детям ориентацию в последовательности событий.

В процессе формирования пересказа используются следующие виды работ:

1. Работа с текстом и вопросами: неоднократное перечитывание текста, чтобы ребенок лучше его понимал и запоминал, использование вопросов, касающихся содержания, персонажей, событий и деталей для проверки понимания.

2. Упрощение материала: предложение ребенку короткого пересказа небольших фрагментов текста, постепенно увеличивая объем, предоставление серий картинок, иллюстрирующих события, что облегчает восприятие и помогает детям структурировать рассказ.

3. Артикуляционные и вокальные упражнения: в процессе речевых высказываний изменение тона, громкости или скорости речи, имитируя персонажей или подчеркивая эмоции, принятие роли персонажа (говорить от его лица), что развивает интонацию и выразительность.

4. Использование наглядных материалов: создание кукольного представления, где ребенок управляет персонажем и пересказывает сюжет от его лица.

5. Разделение на части: использование пересказа небольших отрывков, постепенно увеличивая длину текста

В процессе использования театрализации на материале сказок необходимо внимательно подойти к выбору подходящей сказки: желательно выбирать сказки, знакомые детям и интересные для них. Применение элементов фольклора (традиционные русские народные игрушки, музыка и т.п.) придаст занятию по обучению пересказу аутентичный русский колорит.

Таким образом, использование театрализации для формирования навыка пересказа является эффективным методом, доступным для детей дошкольного возраста с ОНР. Важно правильно организовать процесс, выбрав подходящий материал сказки и приготовив все необходимые реквизиты. Тогда занятие не только будет обучающим, но и доставляющим радость ребенку, мотивирующим его к речевой деятельности, что позволит заложить полноценный базис для дальнейшего развития монологической речи.

Список литературы

1. Богатырева, А.В. Театрализованная деятельность как средство развития речи и коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушением речи / А.В. Богатырева, Л.А. Герасимова. - Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Казань, январь 2018 г.). - Казань: Бук, 2018. - С. 7-11. EDN: [YOWDMN](#)
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. — 158[2] с. — (Высшая школа)

3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. — М.: АРКТИ, 2002. — 144 с. (Биб-ка практикующего логопеда)
4. Зайнитова А.Э., Леонова С.В. Формирование коммуникативных навыков посредством театрализованных игр у заикающихся дошкольников / А. Э. Зайнитова, С. В. Леонова // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации. Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции. В трех частях. - 2020. - С. 59-62. EDN: UCLLII
5. Леонова, С.В. Театрализованные игры как средство формирования диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях / С.В. Леонова, В.А. Рябова // Дети с речевыми нарушениями в современном образовательном пространстве: проблемы, опыт, решения : Материалы круглого стола с международным участием, Москва, 13 октября 2021 года. – Москва: ООО "Издательство "Спутник+", 2022. – С. 63-68. – EDN EETJBV.
6. Ручица, Т.С. К вопросу о формировании словообразования у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня / Т.С. Ручица, В.В. Гальцова // Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы VIII Международной научной конференции, Донецк, 25–27 октября 2023 года. – Донецк: Донецкий государственный университет, 2023. – С. 315-317. – EDN JEBSUT.
7. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 5-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 224 с. — (Библиотека логопеда-практика).

УДК 376.37

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Кляхина Е.Д.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация. В статье рассматривается теоретическое обоснование применения современных логопедических технологий в коррекционной работе с детьми с общим недоразвитием речи. Акцентируется внимание на необходимости системного, деятельностного и междисциплинарного подхода, интегрирующего достижения логопедии, нейролингвистики, когнитивной психологии и педагогики. Анализируются принципы построения эффективных коррекционных технологий.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, логопедические технологии, системный подход, деятельностный метод, речевая компетентность.

Проблема общего недоразвития речи (ОНР) у детей дошкольного возраста продолжает оставаться одной из наиболее актуальных в современной логопедии, требуя не только диагностики и коррекции, но и глубокого теоретического осмысления механизмов речевого онтогенеза, а

также разработки адекватных педагогических технологий, способных обеспечить системное и целенаправленное формирование всех компонентов речевой системы. Общее недоразвитие речи, как сложное и многоаспектное нарушение, затрагивает не только фонетико-фонематическую сторону речи, но и лексико-грамматический строй, связную речь, а также когнитивные и коммуникативные функции [1, с.268]. В данном контексте логопедические технологии выступают целостными педагогическими системами, основанные на принципах развивающего обучения, системности, индивидуализации и деятельностного подхода, направленные на создание условий для полноценного речевого развития ребенка с ОНР.

Логопедические технологии представляют собой систему целенаправленных методов и приемов, обеспечивающих коррекцию и развитие речевых функций у детей с нарушениями речи, в частности с ОНР, через интеграцию теоретических знаний и практических инструментов. Технологии фокусируются на устранении дефицитов в лексико-грамматическом строе, фонетико-фонематическом восприятии и коммуникативных навыках, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей. Согласно исследованиям С.А. Двойченковой, А.В. Манойловой и др. авторов основным является разработка дифференцированных программ, способствующих формированию структурированного языкового опыта, что особенно актуально для детей с ОНР, сталкивающихся с трудностями в усвоении лексических закономерностей и грамматических категорий [1, 2].

Современная логопедическая наука все более настойчиво подчеркивает, что эффективность коррекционной работы напрямую зависит от степени теоретической обоснованности применяемых технологий, их соответствия возрастным и психофизиологическим особенностям детей, а также уровню речевого дефекта. Значение приобретают технологии, опирающиеся на достижения нейролингвистики, психолингвистики, когнитивной психологии и педагогики, поскольку они позволяют не только устранять симптоматику нарушения, но и воздействовать на его глубинные механизмы [4, с.293]. Нейролингвистические исследования Т.В. Ахутиной демонстрируют, что речевые функции у детей с ОНР часто сопровождаются нарушениями в работе нейродинамических систем, ответственных за интеграцию слуховой, моторной и семантической информации, что требует не просто тренировки звукопроизношения или расширения словарного запаса, а целенаправленной нейропсихологической поддержки процессов символизации, вербализации и внутреннего программирования речи.

Психолингвистический подход, в свою очередь, акцентирует внимание на том, что речь – инструмент мышления, а ее недоразвитие напрямую влияет на формирование когнитивных операций, таких как

обобщение, классификация, причинно-следственное рассуждение. Именно поэтому современные логопедические технологии все чаще содержат элементы когнитивного тренинга, направленного на развитие операций анализа, синтеза, сравнения и сериации, без которых невозможно усвоение грамматических конструкций и построение связного высказывания.

Так, в основе многих современных логопедических технологий лежит идея о том, что речь формируется в процессе активной предметно-практической и коммуникативной деятельности, а ее недоразвитие часто связано с дефицитом именно приведенных видов деятельности в раннем детстве. Речь не может развиваться в вакууме – она требует контекста, мотивации, эмоциональной вовлеченности и функциональной значимости. Эффективные логопедические технологии строятся на создании обогащенной развивающей среды, в которой речь возникает как естественный ответ на коммуникативную потребность ребенка.

Одним из теоретических положений, лежащих в основе современных логопедических технологий, является принцип системности, предполагающий целостное рассмотрение речевой деятельности как сложной функциональной системы, в которой все компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Коррекция любого одного компонента речи (например, звукопроизношения) не может осуществляться изолированно от работы над другими ее сторонами. В противном случае достигнутые результаты оказываются фрагментарными и неустойчивыми. Ведущие логопедические технологии строятся на принципе интеграции различных направлений коррекционной работы – фонетической, лексической, грамматической, а также развития связной речи и коммуникативных навыков [2, с.112].

Научные исследования в области логопедических технологий для детей с ОНР активно развивались в работах таких ученых, как С.А. Двойченкова, А.В. Манойлова, П.И. Седых, Е.Б. Умбетова, а также Р.Е.Левина, Г.С. Гуменной, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной и С.Н. Шаховской. Их исследования подчеркивают необходимость учета специфики речевых нарушений, а также важность использования междисциплинарных подходов, объединяющих педагогику, психолингвистику и технологии. В частности, работы Р.Е. Левиной и Д.А. Гуменной акцентируют внимание на когнитивных аспектах речевого развития, тогда как исследования Т.Б. Филичевой и Н.А. Чевелевой фокусируются на методах интеграции речевых упражнений в повседневную деятельность детей.

Среди современных логопедических технологий выделяются арт-технологии, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и интегративные подходы, сочетающие традиционные методы с инновационными инструментами. Арт-технологии, исследованные П.И.Седых и И.Т. Власенко, направлены на развитие речи через

творческую деятельность. Используются изобразительные, музыкальные и театральные элементы, что стимулирует эмоциональную вовлеченность и формирует ассоциативные связи. ИКТ, описанные Е.Б. Умбетовой и Г.С. Оразаевой, подразумевают интерактивные программы и цифровые платформы, обеспечивающие индивидуализированные задания и обратную связь, что повышает эффективность обучения [4, с.293]. Указанные технологии не только упрощают восприятие сложных языковых структур, но и способствуют развитию мотивации и самостоятельности в процессе коррекционной работы.

Применение логопедических технологий в работе с детьми с ОНР требует не только глубокого понимания теоретических основ, но и способности адаптировать методы под индивидуальные потребности ребенка, что обеспечивает более высокую эффективность коррекционной работы. Современные подходы демонстрируют потенциал для решения сложных задач, связанных с усвоением лексических и грамматических структур, а также для формирования коммуникативной компетентности. Перспективы развития данной области связаны с дальнейшим внедрением цифровых инструментов и разработкой комплексных программ, учитывающих как речевые, так и познавательные аспекты развития, что позволит повысить качество коррекционной работы и улучшить качество жизни детей с ОНР.

Список литературы

1. Двойченкова, С.А. Логопедические технологии развития лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / С.А. Двойченкова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания, 2023. – С. 268-271.
2. Манойлова, А.В. Применение современных педагогических технологий в коррекционно-логопедической работе с детьми с ОНР / А.В. Манойлова, М.С. Кораблева, Л. В. Растворгугеева // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития, 2022. – С. 110-113.
3. Седых, П.И. Арт-технологии в системе логопедической работы с детьми с ОНР / П.И. Седых, В.С. Власенко // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования, 2024. – С. 386-391.
4. Умбетова, Е.Б. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми с ОНР / Е.Б. Умбетова, Г.С. Оразаева // Инновации. Наука. Образование. – 2022. – № 51. – С. 293-299.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАСШИРЕНИЮ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Кукушкина А.П.

*Научный руководитель: Пантелейева Л.А., канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»,
г. Москва, Московская обл., РФ*

Аннотация. В статье рассмотрен применение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в логопедической работе по расширению словарного запаса у детей с нарушениями речи. Проанализированы преимущества использования искусственного интеллекта на практике. Описаны конкретные инструменты: образовательные платформы, голосовые помощники генеративный ИИ. Сделан вывод о перспективности и эффективности использования искусственного интеллекта как инструмента в логопедической практике.

Ключевые слова: логопедия, речь, искусственный интеллект, словарный запас.

Современные логопеды находятся в постоянном поиске новых, более эффективных и мотивирующих методов коррекции речевых нарушений. Одной из ключевых задач в работе с детьми с нарушениями речи является формирование и расширение словарного запаса. Традиционные методы, основанные на использовании карточек, наглядных пособий и повторяющихся упражнений, зачастую сталкиваются с проблемой снижения интереса и познавательной активности у ребенка. В таких случаях на помощь логопеду приходят технологии искусственного интеллекта (ИИ). Внедрение ИИ в логопедическую практику открывает новые способы для создания персонализированной, интерактивной и высокоэффективной среды для развития речи и, в частности, для обогащения словарного запаса.

У детей с нарушениями речи страдают все компоненты языковой системы [1]. Словарь часто бывает беден, ограничен бытовой тематикой, наблюдаются трудности в актуализации слов, их классификации и усвоении обобщающих понятий [2].

Преимущества искусственного интеллекта в работе с детьми с такими проблемами очевидны. Во-первых, использование ИИ на занятиях способствует повышению мотивации ребенка: необычные картинки и видео, игровая форма, система поощрений и визуализация прогресса превращают процесс обучения в увлекательную игру. Во-вторых, алгоритмы искусственного интеллекта могут анализировать успехи и ошибки конкретного ребенка, автоматически подбирая уровень сложности заданий, темп работы и наиболее проблемные темы для изучения. В-

третьих, ИИ-системы предоставляют бесконечное количество вариаций заданий и материалов, что совершенно исключает эффект «зазубривания». И, наконец, использование ИИ-систем, а именно голосовых помощников, интерактивных игр, дополненной и виртуальной реальности задействует несколько каналов восприятия, что повышает эффективность усвоения материала.

На практике искусственный интеллект используется в нескольких ключевых направлениях.

Первое- интеллектуальные приложения и платформы. Это специализированные программы, установленные на планшет или компьютер, которые могут автоматически генерировать карточки по заданной лексической теме с изображениями и озвучкой; предлагать интерактивные игры, такие как: «Найди лишнее», «Назови одним словом» (направлено на развитие навыка классификации), «Подбери пару», «Собери картинку» и т.п.

Одной из самых известных в России платформ является «Мерсибо». Эта платформа, которая предлагает огромную библиотеку интерактивных игр для развития речи, в том числе и на расширение словаря. Здесь элементы ИИ заложены в адаптивность и систему подбора заданий. Конкретные примеры игр на платформе: «Назови одним словом»- ребенку показывают картинки «яблоко, груша, апельсин», а он должен сказать или выбрать обобщающее слово «фрукты». Платформа фиксирует правильность ответа. «Подбери пару»- игра на развитие ассоциативных связей. Нужно соединить предмет и его часть (например, машина-колесо) или предмет/объект и его действие (например, собака- лает).

Второе направление- голосовые помощники и ассистенты (Алиса, Маруся, Siri и т.п.). Их можно адаптировать для логопедических занятий. Например, задать простые вопросы: «Алиса, что такое молоток?», «Какие ты знаешь фрукты?».

В программе голосового помощника «Алиса» есть множество игр. Вот некоторые из них, которые способствуют расширению и активизации словарного запаса. Навык «Алиса, сыграем в загадки»: озвучиваются загадки разного уровня сложности, на ответ дается несколько попыток, а правильный ответ поощряется словами и «победной» музыкой. Навык «Игра в магазин»: герои с разными голосами «приходят в магазин» и описывают игрушку, которую хотят приобрести, задача ребенка- понять, какую игрушку они имеют в виду и назвать ее. Навык «Найди лишнее»- задание по типу «Четвертый лишний», из услышанных слов ребенок должен выбрать лишнее.

В программе голосового помощника «Алиса» есть игры, направленные на развитие не только словарного запаса, но и звукопроизношения (навык «Легко сказать»), логики и общей эрудиции.

И третье, наиболее перспективное направление- генеративный искусственный интеллект или нейросети. С его помощью логопеды и родители могут создавать уникальные дидактические материалы: сгенерировать серию изображений на редкую тему (например, «арктические животные») или создать историю со словами, необходимыми для закрепления; а также генерировать сценарии для сюжетно-ролевых игр, насыщенных необходимой лексикой.

Перечисленные приложения и платформы демонстрируют, как искусственный интеллект реализуется на практике: от простой визуализации и озвучивания слов до сложного анализа звукопроизношения. Зачастую они превращают рутинную работу по накоплению словаря в увлекательный и персонализированный для ребенка процесс обучения.

Несмотря на большой потенциал, использование искусственного интеллекта в логопедической практике имеет ряд недостатков. Он не может заменить живого общения с логопедом, который контролирует динамику коррекции нарушений, а также гибко реагирует на эмоциональное состояние ребенка. Системы распознавания речи ИИ могут ошибаться, особенно при сильных нарушениях звукопроизношения. А также ребенок может увлечься игровой формой обучения в ущерб общепринятым формам обучения.

Таким образом использование искусственного интеллекта в логопедической работе по расширению словаря у детей представляет собой перспективный инструмент. Позволяет перейти от стандартизированного подхода к истинно индивидуальному, создавая для ребенка с нарушениями речи развивающую среду, которая адаптируется под его потребности и возможности.

Однако стоит понимать, что важно не заменить специалиста системами ИИ, а наладить эффективное «сотрудничество» логопеда и ИИ-технологий. В такой модели работы логопед выступает в роли специалиста, который владеет навыками и умениями, приобретенными в результате многолетнего практического опыта, а системы искусственного интеллекта выполняет рутинную работу по предоставлению материалов, отработке навыков и сбору объективных данных. Такое сотрудничество открывает новые возможности для преодоления речевых нарушений.

Список литературы

1. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. / Л.С. Волкова – М.: Владос, 2009. – 703 с. – ISBN 978-5-691-01357-7.
2. Драгула, М.Ю. Особенности развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / М.Ю. Драгула, Н.А. Бердникова // Теория и практика современной науки. – 2023. – № 11(101). – С. 71-76.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Лосева Ю.В.

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

Аннотация. В данных тезисах раскрыта проблема развития памяти у детей старшего школьного возраста с нарушениями слуха. Проанализирована роль информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе детей с нарушениями слуха. Рассмотрены возможности использования информационно-коммуникативных технологий для развития памяти у детей старшего школьного возраста с нарушениями слуха.

Ключевые слова: память, информационно-коммуникативные технологии, нарушения слуха, старший школьный возраст.

В современном мире, где информация играет ключевую роль, развитие памяти становится одним из важнейших факторов успешной адаптации и обучения. Особенно актуален этот вопрос для детей с нарушениями слуха, которым зачастую требуется дополнительная поддержка в усвоении и обработке информации. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) представляют собой мощный инструмент, способный значительно расширить возможности развития когнитивных функций, включая память, у данной категории учащихся.

В теоретических положениях Л.С. Выготского о культурно-исторической теории развития высших психических функций, концепции Л.В. Занкова о построении развивающего обучения, работах Т.А. Власовой, Л.И. Тиграновой, Н.В. Яшковой, посвященных изучению особенностей развития детей с нарушениями слуха, отмечается, что нарушение слуха оказывает влияние на развитие вербальной памяти, произвольного внимания и других когнитивных процессов, тесно связанных с запоминанием и воспроизведением информации. Снижение слухового восприятия приводит к трудностям в формировании слуховых образов, что затрудняет запоминание и воспроизведение вербальной информации. У детей с нарушениями слуха часто наблюдается преобладание зрительной памяти над слуховой, а также сниженная скорость запоминания и воспроизведения материала [1].

В то же время, компенсаторные механизмы, активизирующиеся при нарушении слуха, позволяют детям успешно адаптироваться к окружающей среде и осваивать учебную программу. Визуальное

восприятие, жестовая речь, развитая наблюдательность и образное мышление становятся опорой в процессе обучения и развития памяти [2].

Развитие памяти в старшем школьном возрасте характеризуется переходом от механического запоминания к осмысленному, от непроизвольного к произвольному. Усиливается роль словесно-логической памяти, совершаются процессы анализа, синтеза и обобщения информации. В этот период активно формируются индивидуальные особенности памяти, связанные с профессиональной направленностью и интересами.

ИКТ предоставляют уникальные возможности для компенсации нарушений памяти у детей с нарушениями слуха. Среди наиболее перспективных направлений использования ИКТ можно выделить следующие:

– визуализация информации: использование мультимедийных презентаций, интерактивных схем и диаграмм, видеороликов и анимаций позволяет представить информацию в наглядной и доступной форме, облегчая ее запоминание и воспроизведение. Использование визуальных материалов, таких как картинки, фотографии, видеоролики и анимации, помогает детям с нарушениями слуха лучше усваивать и запоминать информацию. Интерактивные доски, мультимедийные презентации и обучающие игры с визуальным контентом могут быть очень эффективными;

– интерактивные упражнения и игры: различные компьютерные игры и упражнения, направленные на развитие внимания, концентрации и зрительной памяти, способствуют формированию необходимых когнитивных навыков в игровой форме. Обучающие компьютерные игры и тренажеры, направленные на развитие памяти, внимания и других когнитивных функций, могут быть мотивирующими и эффективными инструментами для детей с нарушениями слуха. Важно, чтобы игры были адаптированы к потребностям и возможностям данной категории детей, имели четкие инструкции и визуальную поддержку;

– использование текстовых и графических редакторов: работа с текстовыми и графическими редакторами позволяет детям создавать собственные опорные конспекты, схемы и презентации, что способствует более глубокому усвоению и запоминанию информации. Программы для создания ментальных карт позволяют визуально организовывать информацию, устанавливать связи между понятиями и облегчать процесс запоминания и воспроизведения;

– коммуникация и сотрудничество: использование средств онлайн-коммуникации, таких как электронная почта, форумы и чаты, позволяет детям с нарушениями слуха общаться, задавать вопросы и получать ответы, обмениваться информацией и опытом, что также способствует развитию памяти и когнитивных навыков. Это может быть

особенно полезно для детей, живущих в отдаленных районах или имеющих ограниченный доступ к специализированным образовательным услугам;

– персонализированное обучение: ИКТ позволяют адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям и возможностям каждого ребенка, предлагая задания разного уровня сложности и предоставляя возможность повторного прохождения материала [3].

Для доступного обучения детей с нарушениями слуха важны: упрощение языка, визуализация, жестовый язык, интерактивность, обратная связь, индивидуализация и сотрудничество специалистов с родителями.

Таким образом, использование информационно-коммуникативных технологий является перспективным направлением в развитии памяти у детей старшего школьного возраста с нарушениями слуха. ИКТ технологии эффективно влияют на развитие когнитивных процессов, что способствует продуктивной социализации и адаптации детей с нарушениями слуха в современном обществе.

Список литературы

1. Бесчастная А.А., Билан О.А., Сидоров Н.М. Методическое обеспечение интернет-образования: традиции vs новшества. // Коммуникативные стратегии информационного общества. – Труды X Международной научно-теоретической конференции. – С.-Пб.: Издательство "ФГАОУ ВО Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", 2018. – С.360-366.
2. Тен Е.П. Методика применения информационных мультимедийных технологий в специальном образовании. // Политическое пространство и социальное время: система координат в меняющимся мире. – Сборник научных трудов XXXV Международного Харакского форума. – Ялта: Издательство "ООО Типография Ариал", 2018. – С.341-353. 25
3. Речицкая Е. Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха/ Е. Г. Речицкая Е. А Сошина-М.;Владос,2000.- 128с.

ЛОГОРИТМИКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Луцишина П.Л.

*Научный руководитель: Васина Ю.М., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Тульская обл., РФ*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. В данной статье описывается критериальная база выявления уровня развития исследуемого процесса, а также представлены этапы коррекционно-развивающей программы исследования.

Ключевые слова: мелкая моторика, расстройства аутистического спектра (ПАС), логоритмика, двигательно-моторная сфера развития.

В современном мире детская психология и педагогика сталкиваются с множеством проблем, среди которых одной из наиболее значимых является недостаточное развитие мелкой моторики у детей. Это особенно актуально в контексте таких расстройств, как аутизм, который характеризуется аномальным развитием различных областей психики. Моторная сфера, в частности, подвержена серьезным изменениям. у детей с аутизмом развитие мелкой моторики не просто замедляется, но и искажается, что может негативно сказаться на их способности к взаимодействию с окружающим миром.

Важным инструментом, который может помочь в коррекции и развитии речи у детей, является логоритмика. Логоритмика – это уникальная система, гармонично сочетающая движение, речь и музыку для решения широкого спектра задач в развитии и коррекции речи у детей [1]. Она основывается на принципе синхронной работы различных анализаторов, таких как двигательный, слуховой, зрительный и речевой.

Опытно экспериментальная работа проводилась на базе ГДОУ ТО Тульской д/с для детей с ОВЗ, г. Тула. В исследовании приняли участие 4 ребенка в возрасте 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра (ПАС).

Была подобрана критериальная база для выявления уровня развития мелкой моторики детей с ПАС на основании исследований Мастюковой Е.М. Ею были предложены следующие критерии: уровень моторной ловкости; координация движений обеих рук; переключаемость с одного движения на другое; развитие двигательных навыков; уровень зрительно-двигательной координации; двигательной памяти; точность

движений; двигательная сила рук. Для изучения перечисленных критериев была использована проба «Кулак-ребро-ладонь», методика «Змейка», протокол педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра (PAC) [4], методика «Дорисуй», тест «Обведение ребенком нарисованного круга».

Исследование мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (PAC) выявило неоднородность результатов, несмотря на то, что общий уровень развития можно охарактеризовать как «средний».

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие мелкой моторики с помощью элементов логоритмики. Работа данной программы разделена на этапы:

1. «Развитие базовых умений», целью которого является подготовка мышц рук к дальнейшей деятельности, снижение сенсорной чувствительности, повышение общего тонуса, улучшение координации движений пальцев и кистей рук, развитие точности и двигательной памяти. На данном этапе развитие базовых умений будет проводиться на основе подражания. Этап включает в себя комплекс упражнений, направленных на подготовку рук к более сложным видам деятельности и развитие мелкой моторики. Начинается с простых движений и постепенно переходит к более сложным, следя за тем, чтобы ребенок не испытывал перегрузку и фрустрацию. Используются техники массажа: использование массажных шариков и колец Су-Джок. Демонстрация и выполнение различных массажных движений: поглаживание (легкие, поверхностные движения), растирание (более интенсивные движения), разминание (разжимающие и разминающие движения), похлопывание (легкие удары пальцами или ладонью, направленные на стимуляцию мышц), массаж пальцев (разминание и растирание каждого пальца в отдельности). Также на данном этапе используются пальчиковые игры: выполнение заданий по подражанию с использованием песенных композиций в среднем или медленном темпе, с простым, легко воспринимаемым текстом. Примеры игр: «Замок», «Мы делили апельсин», «Листопад», «Компот» и т.д. [3].

2) «Самостоятельное выполнение заданий» На данном этапе происходит переход от преимущественно демонстрационного и подражательного выполнения к активному и осознанному выполнению заданий ребенком. Фокус смещается на способность ребенка самостоятельно интерпретировать и реализовывать предложенные инструкции, а также понимать цель проводимых упражнений. Цели этапа: развитие переключаемости с одного движения на другое, развитие точности движений, развитие двигательной памяти, формирование самостоятельности в выполнении заданий по инструкции или согласно поставленной цели. Задания предлагаются в формате инструкций, по которым ребенок должен выполнить действия самостоятельно. Важное

значение придается пониманию ребенком цели проведения каждого упражнения, что развивает его осознанность и целеполагание. Обучение начинается с простых, повторяющихся ритмических движений и их рисунков, которые постепенно усложняются, предлагая ребенку новые вызовы для развития координации и переключаемости. Для успешной реализации этого этапа подбирается музыка с ярко выраженным, четким ритмом, позволяющим ребенку легко его «услышать» и синхронизировать свои движения. В качестве упражнений используются такие логоритмические игры, как: «Мы ногами топ-топ-топ»: развивает чувство ритма, координацию крупных движений, переключаемость. «Автобус» [2]: способствует развитию воображения, координации движений всего тела, умению следовать инструкции и ритму. «Часики»: тренирует точность движений рук, переключаемость (например, движения в разные стороны), двигательную память. «Карусель»: развивает координацию в пространстве, групповое взаимодействие (если применимо), переключаемость движений и умение действовать в заданном ритме.

Анализ результатов проведения данного этапа показал выраженную положительную динамику. Было отмечено значительное улучшение моторной ловкости, координации и точности движений, что непосредственно связано с целями этапа. Дети продемонстрировали лучшее развитие двигательной памяти, быстрее запоминая и воспроизводя последовательности движений. Также существенно возросла скорость манипуляций с различными предметами (что является косвенным, но важным показателем общей моторной готовности). Помимо развития моторных функций, у детей сформировался устойчивый и глубокий интерес к занятиям логоритмикой в целом

Список литературы

1. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика : учебник для студентов высших учебных заведений / Г.А. Волкова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с. – (Коррекционная педагогика).
2. Малахова, Ю.Ц. Логоритмика как инновационный метод работы с детьми дошкольного возраста / Ю.Ц. Малахова. — Текст : непосредственный // Молодой учёный. — 2020. — №6 (296). — С. 206–208. — URL: moluch.ru (дата обращения: 02.03.2025).
3. Нищева, Н.В. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-развивающей работы в детском саду : музыкальные игры, упражнения, песенки / Н.В. Нищева ; музыка К. Л. Обуховой. - Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. - С. 1-10 .
4. Хаустов, А.В. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования / А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, И.М. Хаустова // Практика управления ДОУ. – 2014. – № 1. – С. 32–50.

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПОСРЕДСТВОМ РАЗРАБОТАННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ

Любимова А.О.

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

Аннотация. В статье произведен теоретический анализ литературы по развитию волевых качеств у детей с легкой умственной отсталостью младшего школьного возраста.

Ключевые слова: волевые качества личности, младшие школьники.

Вопросы воли и волевых качеств личности занимают центральное место в понимании ее развития. По Рубинштейну, воля представляет собой психический процесс сознательного регулирования деятельности, который проявляется в преодолении трудностей на пути к достижению разных целей [2]. Развитие воли у умственно-отсталых детей представляет собой важное направление коррекционной работы. Поэтому данная проблема относится к числу актуальных аспектов специальной психологии [1; 4; 5].

Особенности развития волевой сферы у детей с интеллектуальными нарушениями исследовали как отечественные, так и зарубежные ученые. Среди них Э. Сеген, К. Левин, Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, И.М. Соловьев, А.Р. Лурия, И.П. Лаужикас, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, М.Г. Царцидзе, С.Я. Рубинштейн и др. [4].

К особенностям волевой сферы у младших школьников с легкой умственной отсталостью можно отнести:

1. Низкую произвольность внимания. У младших школьников с легкой умственной отсталостью появляются трудности в управлении вниманием.

2. Сниженную мотивацию к деятельности. У младших школьников с легкой умственной отсталостью проявляется сниженная мотивация и сниженный интерес к деятельности, из-за этого снижаются такие волевые качества, как настойчивость и упорство.

3. Трудности с организацией своей деятельности и планированием времени. Младшим школьникам с легкой умственной отсталостью сложно формулировать свои цели и строить пути их достижения, а также планировать свое время.

4. Повышенная внушаемость и зависимость от взрослых. Младшие школьники с легкой умственной отсталостью легко поддаются

воздействию со стороны других людей и нуждаются в постоянном внимании и поддержке со стороны родителей и сверстников.

5. Эмоциональная нестабильность. У младших школьников с легкой умственной отсталостью проявляется частая смена настроения, трудности к контролю своих эмоций и поведения [3].

К основным функциям воли относят:

1. Функция волеизъявления (инициации).
2. Функция выбора мотивов и целей поведения при конфликтах.
3. Функция объединения всех процессов психики в единую систему.
4. Функции контроля совершаемых действий.
5. Функция торможения действий человека [3].

Волевые качества личности-устойчивые качества человека, которые определяют его предрасположенность к успешному осуществлению волевых действий и к проявлению их волевых усилий. Это такие личностные качества, которые определяются уровнем развития регуляторной функции [5].

Е.П. Ильин выделял три группы волевых качеств личности:

К первой группе он относил волевые качества, которые характеризуют целеустремленность: настойчивость, упорство, терпимость и т.д.

Ко второй группе он относил волевые качества, которые характеризуют нравственность: дисциплинированность, принципиальность, мужество и т.д.

К третьей группе он относил волевые качества, которые характеризуют самообладание: смелость, решимость, выдержка и т.д. [5].

К основным волевым качествам личности относят:

1. Самостоятельность - это волевое качество, заключающееся в возможностях личности не поддаваться стороннему влиянию, которые отвлекают от достижения поставленных целей.

2. Целеустремленность - это волевое качество, с помощью которого человек может достичь определенных целей, посредством принятых им решений.

3. Решительность - это волевое качество, благодаря которому человек может принимать твердые и обоснованные решения в разных условиях своей жизни.

4. Самообладание - это волевое качество, характерное для людей, которые самостоятельно управляют своими мыслями, чувствами и поступками.

5. Инициативность – это волевое качество, благодаря которому он мыслит и действует творчески. Инициатива связана с напряжением физических и моральных сил личности.

6. Энергичность – это волевое качество, которое выражается в способностях человека действовать быстро.

7. Настойчивость – это волевое качество, которое позволяет человеку мобилизовать свои силы для продолжительной работы с препятствиями на пути к достижению целей.

8. Исполнительность – это волевое качество, которое характеризуется активным и систематическим выполнением принятых решений. Исполнительным человеком является тот, кто стремится полностью завершить начатое дело [5].

Можно привести некоторые примеры заданий и упражнений, направленных на развитие волевых качеств:

1. Игра «Следы». Правило: ребенок должен идти строго по следам, оставленным взрослым. Это развивает целеустремленность и настойчивость.

2. Упражнение «Замри». Правило: замереть в любой позе по команде взрослого и удерживать ее. Это тренирует произвольное внимание и силу воли.

3. Игра «Красный – зеленый». Правило: на зеленый цвет выполнять действия, на красный - замереть. Это развивает самоконтроль и способность к торможению.

4. Упражнение «Выдержка». Правило: ребенок должен сдержаться и не выполнять интересное для него действие. Это тренирует волю и произвольное поведение.

5. Упражнение «Преодолей препятствие». Правило: преодолеть препятствия (перешагнуть, пролезть и т.д.) по инструкции педагога. Это тренирует волевые усилия и целенаправленность [4].

Важно, чтобы задания были посильными, интересными и эмоционально привлекательными для детей. Также необходимо создавать ситуации, требующие проявления волевых усилий, и поощрять ребенка за преодоление трудностей [2; 3; 4].

Таким образом тема исследования волевых качеств личности у младших школьников с легкой умственной отсталостью считается актуальной, так как изучение этих особенностей у таких детей позволяет создать оптимальные условия для их воспитания и обучения. Условия должны соответствовать специальным образовательным возможностям детей, индивидуальным особенностям и уровню их общего развития [2; 3].

Список литературы

1. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника / И. М. Бгажнокова. – Москва : Просвещение, 1987. – 192 с.
2. Варенова Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики / Т. В. Варенова. – Минск : АСАР, 2003. – 159 с.
3. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва : Просвещение, 1973. – 207 с.
4. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 304 с.

УДК 376.3

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОСОГЛАЗИЕМ И АМБЛИОПИЕЙ

Мамонова М.А.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация. В тезисах рассмотрен вопрос применения здоровьесберегающих технологий в дошкольных образовательных учреждениях. Перечислены и охарактеризованы технологии, которые применяются в работе с детьми дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающие технологии, нарушение зрения, косоглазие, амблиопия.

В настоящее время в российском образовании особое внимание уделяется задачам оздоровления детей, формированию у них здорового образа жизни. Эти задачи закреплены в Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Важным инструментом для решения этих задач являются здоровьесберегающие технологии, которые играют ключевую роль в педагогическом процессе современного детского сада.

Как говорил Жан Жак Руссо: «Чтобы сделать ребенка умным и рассудительным, сделайте его крепким и здоровым: пусть он работает, бегает, кричит, пусть он находится в постоянном движении», для этого и необходимы здоровьесберегающие технологии [5].

В толковом словаре С.И. Ожегова говорится, что: «Здоровье – это правильная и нормальная деятельность организма, его полное физическое и психическое благополучие» [4]. Это состояние оптимальной работоспособности, творческой отдачи, эмоционального тонуса, того, что создает основу будущего благополучия личности.

Здоровьесберегающие технологии – это система мер, которая включает взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития.

Одна из задач дошкольного образовательного учреждения — это поддержание и сохранение здоровья детей.

Для поддержания здоровья воспитанников в дошкольных образовательных учреждениях активно применяются

здравьесберегающие технологии, направленные на сохранение здоровья воспитанников [3].

Остро стоит вопрос здравьесбережения в работе с детьми с нарушением зрения, в том числе с косоглазием и амблиопией.

Применение здравьесберегающих технологий в работе с детьми с косоглазием и амблиопией позволяет не только корректировать зрительные нарушения, но и способствует общему укреплению здоровья, улучшению психоэмоционального состояния и повышению качества жизни ребёнка.

Вопросами здравьесбережения дошкольников с нарушением зрения, в частности с косоглазием и амблиопией, занимались такие ученые как: М.И. Земцова, Л.И. Солнцева, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Е.М. Мастюкова, В.Ф. Базарный, Л. Б. Осипова и др.

Косоглазие – это расстройство зрения, при котором нарушена координация движения глаз — неодинаковой направленности зрачков.

Амблиопия – это понижение остроты зрения, обусловленное функциональными расстройствами зрительного анализатора, но не сопровождающимися анатомическими изменениями.

Для поддержки и улучшения здоровья детей, а также для развития детей с нарушениями зрения, воспитателям и педагогам-дефектологам важно применять следующие здравьесберегающие технологии: релаксацию, цветотерапию, зрительную гимнастику, физкультурные занятия, кинезиологические упражнения, су-джок терапия и другие.

Релаксация, позволяет ребенку расслабиться, снять напряжение, возбуждение, сконцентрировать внимание. В работе с детьми с косоглазием и амблиопией используется, для улучшения концентрации внимания и подготовки к выполнению различных заданий, требующих точности и координации. А также для снятия мышечного напряжения, особенно после активных физических занятий.

Физкультурные занятия должны включать упражнения и игры, направленные на развитие координации, чувства равновесия и пространственного восприятия. Физическая активность играет важную роль во всестороннем развитии детей, так как улучшает их общее состояние здоровья, укрепляет мышцы и способствует нормальной работе сердечно-сосудистой системы.

Цветотерапия – это методика, которая восстанавливает активность зрительных клеток, активизирует кровообращение в глазах. Упражнения с цветотерапией способствует саморегуляции так как фазы напряжения и расслабления зрительных клеток сбалансированы между собой естественным обзором. Методика предполагает рассматривание объектов через цветные плёночные светофильтры с постепенным уменьшением их размеров и увеличением расстояния.

Зрительная гимнастика одна из самых значимых частей коррекционно-воспитательной работы с детьми с нарушением зрения. Для занятий гимнастикой можно использовать индивидуальные предметы и проводить их по словесным указаниям. Например, на потолке или стенах можно разместить различные зрительные ориентиры, чтобы сделать тренировку более интересной и эффективной. Детям можно предложить найти глазами определённый предмет или фигуру. Также можно использовать калейдоскоп, смотря в него и крутя, дети могут рассказывать, что они видят, какого цвета, какой формы и т.д.

Су-Джок терапия – это стимуляция высокоактивных точек всем органам и системам, расположенных на кистях рук и стоп. На занятиях дети выполняют самомассаж активных точек, расположенных на пальцах рук и ног. [1]. Су-Джок терапию применяют в работе с детьми с нарушением зрения для стимуляции сенсорных ощущений и улучшения восприятия, развития мелкой моторики рук, что способствует общему развитию ребёнка и может помочь в развитии координации движений и улучшения контроля над собственным телом.

Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, которые позволяют активизировать межполушарное взаимодействие. Они способны повысить работоспособность, снизить утомляемость, активизировать когнитивные процессы и усилить способность к саморегуляции. Для детей с косоглазием и амблиопией такие упражнения могут стать мощным инструментом комплексного развития движений и зрения, а также оказывать общеукрепляющее воздействие на их организм.

Благодаря регулярному использованию здоровьесберегающих технологий педагогами ДОУ на различных занятиях и в разных видах деятельности у дошкольников повышается острота зрения, развиваются глазодвигательные функции и бинокулярное зрение. Релаксация и физкультурные занятия формируют позитивный эмоциональный фон, уменьшая уровень психоэмоционального стресса. Зрительная гимнастика и цветотерапия сосредоточены на укреплении мышц глаз, повышении координации глазных движений и развитии зрительного восприятия. Кинезиологические упражнения и Су-джок терапия способствуют развитию мелкой моторики и координацию движений. Эти методики не только усиливают физическую активность, но и помогают в формировании умения контролировать собственное тело, что благоприятно сказывается на общей гармонии и балансе в жизни.

Список литературы

1. Базарный, В. Ф. Зрение у детей. Проблемы развития / В. Ф. Базарный. – Новосибирск: Наука, 1991. – 54 с.
2. Зуева, Т. П. Здоровьесберегающие технологии в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения / Т. П. Зуева, Е. А. Росля // Журнал

- Педагог. – 2019. - URL: <https://zhurnalpedagog.ru/servisy/publik/publ?id=11503> (дата обращения 13.10.2024 г.)
3. Мамонова, М.А. Здоровьесберегающие технологии в работе с детьми дошкольного возраста с нарушением зрения / М.А. Мамонова // Молодежь и наука: актуальные проблемы и тенденции развития специального и инклюзивного образования: Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Донецк, 14 ноября 2024 г.). / под общей редакцией И.А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2024. – С. 277-280.
 4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е издание, дополненное. – Москва: Технологии, 2008. – 944 с.
 5. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Жан-Жак Руссо; — Мультимедийное издательство Стрельбицкого, 2016. — 621 с., 2 ил.

УДК 376.37

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ОБЩЕЙ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ СРЕДСТВАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Меркулова В.О.

*Научный руководитель: Сафонова В.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности коррекционной работы по развитию общей и мелкой моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией. Раскрывается значение логопедической ритмики как эффективного средства воздействия на речевое и психомоторное развитие ребёнка. Подчёркивается роль музыкально-ритмических упражнений в коррекции двигательных и речевых нарушений.

Ключевые слова: дизартрия, логопедическая ритмика, моторика, коррекционная работа, дети дошкольного возраста, развитие речи.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования речи и двигательных навыков ребёнка. Нарушения речи, особенно при дизартрии, нередко сопровождаются несформированностью двигательной сферы, нарушением общей и мелкой моторики, что оказывает прямое влияние на речевое развитие. Недоразвитие координации, неловкость движений, скованность или, наоборот, избыточная подвижность – всё это затрудняет процесс овладения речью.

В связи с этим коррекционная работа с детьми, страдающими дизартрией, должна быть направлена не только на формирование правильного звукопроизношения, но и на развитие двигательных функций. Одним из наиболее эффективных средств в этом направлении является

логопедическая ритмика — метод, объединяющий слово, музыку и движение в единую систему воздействия [1].

Цель исследования: раскрыть значение логопедической ритмики как средства коррекционной работы по развитию общей и мелкой моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией и определить основные методические направления её применения.

Дизартрия представляет собой нарушение произносительной стороны речи, возникающее вследствие органического поражения центральной нервной системы.

У дошкольников с дизартрией наблюдаются: снижение мышечного тонуса (гипо- или гипертонус); нарушение координации движений; трудности в выполнении мелких и точных действий; недостаточная синхронизация движений рук, ног и артикуляционного аппарата; ограниченность мимики и жестикуляции [4].

Логопедическая ритмика — это система упражнений, направленная на развитие речи посредством движения, ритма и музыки. Она объединяет в себе элементы музыкотерапии, кинезиотерапии, дыхательной гимнастики и артикуляционных упражнений.

В основе логопедической ритмики лежит принцип синхронизации речи и движения, который обеспечивает активизацию двигательных, слуховых, зрительных и речедвигательных анализаторов. Благодаря этому происходит гармонизация деятельности центральной нервной системы, улучшается взаимодействие между двигательными и речевыми зонами мозга [2].

Занятия логопедической ритмикой способствуют формированию следующих умений и навыков: правильное речевое дыхание и управление выдохом; чувство ритма и темпа речи; координация движений рук, ног и артикуляционных органов; развитие слухового восприятия и фонематического слуха; повышение эмоциональной выразительности речи.

Коррекционная работа строится поэтапно и направлена на всестороннее развитие двигательной сферы ребёнка.

1. Развитие общей моторики. Работа начинается с упражнений, развивающих крупную моторику, равновесие и координацию. Используются простые и доступные движения: ходьба под музыку, повороты, приседания, махи руками, наклоны, прыжки. Примеры упражнений: «Идём как солдаты» — маршировка под ритмичное стихотворение; «Птицы летят» — плавные взмахи руками в темпе музыки; «Кораблики на волнах» — покачивания туловища в стороны. Эти упражнения способствуют выработке плавных, координированных движений и развивают чувство ритма.

2. Развитие мелкой моторики. Мелкая моторика тесно связана с речью, поскольку активизация движений пальцев стимулирует работу

речевых центров мозга. Основные формы работы: пальчиковые игры с речевым сопровождением; манипуляции с мелкими предметами (пуговицами, шариками, палочками); графомоторные упражнения (рисование пальцем на песке, манке, воде). Примеры: «Кулачки-ладошки» — ритмичное чередование с проговариванием текста; «Замок» — переплетение пальцев рук с произнесением слов; «Сорока-ворона» — традиционная пальчиковая игра. Эти упражнения помогают развить точность, силу, гибкость и синхронность движений пальцев.

3. Развитие артикуляционной моторики и дыхания. Артикуляционные упражнения выполняются с музыкальным и ритмическим сопровождением. Например: движения языком в такт ритму («Ма-ма-ма», «Па-па-па»); дыхательные упражнения с элементами игры («Подуй на снежинку», «Надуй шарик»). Такие упражнения формируют длительный плавный выдох, необходимый для речевого дыхания, и повышают подвижность органов артикуляции.

4. Развитие чувства ритма и темпа речи. На этом этапе используются музыкально-ритмические игры, упражнения с ударными инструментами (бубен, барабан, палочки), хороводы и танцевальные элементы. Дети учатся подражать ритмическим рисункам, воспроизводить простые ритмы и рифмы, соединяя их с речевыми фразами.

Особое значение имеет эмоциональный настрой на занятии. Музыка, движение и игра создают положительный эмоциональный фон, снижают уровень тревожности, повышают уверенность ребёнка в собственных силах. Дети легче преодолевают скованность, начинают свободнее выражать себя в движении и речи.

Эмоциональная насыщенность занятий способствует развитию не только двигательной и речевой активности, но и коммуникативных навыков: дети учатся слушать, подражать, взаимодействовать друг с другом, что особенно важно для социальной адаптации [3].

Для успешной коррекции необходимо соблюдать ряд методических условий: систематическое проведение занятий (не реже 2 раз в неделю); постепенное усложнение упражнений; индивидуальный подход с учётом степени речевого и двигательного дефекта; использование игровых и музыкальных приёмов; координация работы логопеда, музыкального руководителя и воспитателя; активное участие родителей в закреплении навыков дома [5].

Логопедическая ритмика является эффективным средством коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, страдающими дизартрией. Её применение способствует развитию общей и мелкой моторики, совершенствованию артикуляционной и дыхательной координации, формированию чувства ритма и темпа речи.

Систематическое использование логопедической ритмики в сочетании с другими коррекционно-развивающими методами позволяет не

только улучшить двигательную и речевую деятельность ребёнка, но и способствует его общему психическому и эмоциональному развитию.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей : учебное пособие / Е. Ф. Архипова. — Электрон. текстовые дан. — URL: <https://www.geum.ru/next/art-103633.php> (дата обращения: 09.10.2025).
2. Бабушкина, Р. Л., Кислякова, О. М. Логопедическая ритмика : методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Р. Л. Бабушкина, О. М. Кислякова ; под ред. Г. А. Волковой. — СПб. : КАРО, 2005. — 176 с. — ISBN 978-5-89815-661-9.
3. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учебник для студентов высших учебных заведений / Г. А. Волкова. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. — 272 с. — ISBN 5-691-00042-2.
4. Косыгина, Е. А., Руднева, А. Д. Особенности мелкой и артикуляционной моторики у дошкольников с дизартрией // Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия). — 2022. — № 11 (76). — URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vzaimosvyaz-dvigatelnoj-sfery-v-strukture-proiznositelnoj-storony-rechi-u-doshkolnikov-s-dizartriej.html> (дата обращения: 09.10.2025).
5. Татаринова, Н. П. Логопедическая ритмика как средство коррекции моторики и речи у детей с дизартрией / Н. П. Татаринова // Социальная сеть работников образования «НСПортал». — 2016. — URL: <https://nsportal.ru/shkola/korrektionsnaya-pedagogika/library/2016/11/10/logopedicheskaya-ritmika-kak-sredstvo> (дата обращения: 09.10.2025).

УДК 376.3

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Миронова В.Р.

*Научный руководитель: Сафонова В.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация. Статья посвящена комплексному подходу к решению проблемы формирования грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), рассматривается применение дидактических игр и упражнений в работе с детьми с ОНР, а также изложены направления и принципы логопедической работы, обеспечивающие успешное развитие грамматического строя речи у детей с ОНР.

Ключевые слова: грамматический строй речи, общее недоразвитие речи, речь, игра.

Одной из актуальных задач раннего образования является развитие грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

Данная проблема требует особого подхода и использования эффективных методов, среди которых значительное место занимают дидактические игры.

Дидактическая игра представляет собой средство обучения, которое объединяет элементы игры и обучения. Она активизирует познавательную деятельность ребенка, способствует эмоциальному вовлечению в процесс обучения и создает мотив для осваивания новых знаний и умений [2, с.60].

Вопросы формирования и коррекции лексико-грамматического строя речи с использованием дидактических игр у детей дошкольного возраста с ОНР поднимались в исследованиях Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. На сегодняшний день существует достаточное количество разработанных коррекционно-развивающих программ, которые показывают высокую положительную динамику в работе над речевым развитием детей с ОНР [1, с. 18].

Грамматический строй речи — это совокупность языковых норм и правил, позволяющих правильно строить фразы и предложения. Для детей с ОНР характерно несоответствие в использовании грамматических форм, что затрудняет коммуникацию и социальные взаимодействия. Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений должны формироваться у дошкольников с ОНР обычно в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Усвоение грамматических конструкций детьми с ОНР выражаются в более медленном темпе, в развитии морфологической и синтаксической систем языка, в изменении общей картины речевого развития [3, с.54].

В работе по развитию грамматического строя речи у дошкольников учитель-логопед должен активно применять дидактические игры, упражнения и игровые методы, так как они особенно важны для детей с ОНР, поскольку помогают закрепить новые слова, улучшить способность четко выражать свои мысли, строить логичные и связные высказывания, развивать объяснительную речь и эффективно формировать грамматические навыки.

Для эффективного формирования грамматических навыков у детей, являющихся неотъемлемой частью их речевой деятельности, логопедическая работа должна быть сосредоточена на следующих задачах: работа над словоизменением (число, род, падеж), работа над словообразованием (уменьшительный суффикс, глагольные приставки, образование относительных и притяжательных прилагательных), работа над составлением предложений разной структуры с постепенным усложнением [4, с.233].

Игровая форма проведения дидактических упражнений способствует увлечению и заинтересованности детей, что важно для их активного

участвия в процессе обучения. Дидактические игры обеспечивают ситуацию общения, в которой дети могут практиковаться в использовании грамматических конструкций в речи. Каждая игра может быть адаптирована под уровень знаний и умений конкретного ребенка.

Дидактические игры по формированию грамматического строя речи можно разделить на три основные группы:

1. Игры и упражнения на словоизменение:

- учат правильно употреблять падежные формы, самой трудной из которых для них является родительный падеж множественного числа, игры: «Чего не стало?», «Чего не хватает кукле?», «Парные картинки» и др.;
- употреблять несклоняемые существительные (например: пальто, кофе, радио, кенгуру), игры «Ателье», «Магазин» и др.;
- правильно согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже и координировать с глаголами и предлогами. («Какой? Какая? Какое?», «Кто что делает?», «Отгадай, что это?», «Расскажи о предмете»);
- различать глаголы по видам, лицам, числам, временам, родам и наклонениям.

2. Игры и упражнения на словообразование:

В области словообразования дошкольников учат создавать новые (однокоренные) слова с помощью:

- суффиксов: заяц - заинька, зайчонок;
- приставок: шить - пришить, зашить, вышивать;
- смешанного способа: настольный, разбежался, убегающий и т.п.

В процесс обучения включаются игры, помогающие осознать изменение значения слова в зависимости от словообразовательных оттенков: усы - усики - усищи; кот - котик – котище.

Педагог учит ребят образовывать прилагательные от основ существительных: Какое варенье из малины? Из клубники? Из смородины?, и образованию притяжательных прилагательных (значение принадлежности) [4, с.167].

3. Игры и упражнения на совершенствование синтаксической стороны речи.

Овладение синтаксическим строем речи происходит в процессе речевого общения, где основным методическим приемом выступают вопросы педагога: «Почему?», «Зачем?», «Что было бы, если».

Важным средством формирования у дошкольников навыков строить предложения разных типов являются специальные игры и упражнения: «Закончи предложение», «Дополни предложение», «Кого покатаем на машине?», «Размытое письмо» [4, с.218].

Чтобы достичь положительных результатов в работе с дидактическими играми и упражнениями по развитию грамматического

строя речи необходимо соблюдать следующие принципы: регулярность проведения игр, принцип от простого к сложному, задания должны соответствовать речевому развитию ребенка, применять разнообразные игры и упражнения.

Таким образом, дидактическая игра является основным инструментом в формировании грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР. Она обеспечивает активное вовлечение детей в процесс обучения, создает поддерживающую атмосферу, что способствует эффективному усвоению языковых норм и правил. Внедрение учителем-логопедом дидактических игр в коррекционно-развивающую практику может существенно повысить уровень речевого развития дошкольников с ОНР.

Список литературы

1. Багацкая Е.В. Дидактическая игра как средство формирования грамматического строя речи дошкольников / Е.В. Багацкая, О.В. Борискина // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития: Материалы IV Международной научно-практической конференции (очно-заочной), Борисоглебск / Ответственный редактор А.А. Долгова. - Борисоглебск: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Ритм», 2018. – С. 18-20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36778107&selid=36925064> (дата обращения: 01.11.2025).
2. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – С. 56–79. – URL: <https://thelib.net/1746461-igra-i-ee-rol-v-psihicheskem-razvitiu-rebenka.html>
3. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. / Р.И. Лалаева. – СПб.: Союз, 2001. – 218 с.
4. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. / В.И Селиверстов. – М.: Владос, 1994. – 344 с.

УДК 376.112.4

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Михедова П.А.

*Научный руководитель: Чукарина И.Н., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
г. Луганск, ЛНР, РФ*

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы формирования коммуникативных компетенций у детей с расстройствами аутистического спектра (ПАС). Обозначена значимость развития коммуникативных навыков для социальной адаптации и повышения качества жизни детей с ПАС.

Представлен обзор теоретических и методологических подходов к формированию коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникативные компетенции, социальная адаптация.

Расстройства аутистического спектра (PAC) – это группа сложных нарушений развития, характеризующихся трудностями в социальной коммуникации и взаимодействии, а также ограниченными, повторяющимися моделями поведения, интересов или деятельности. Одной из ключевых проблем для детей с PAC является формирование коммуникативных компетенций, необходимых для успешной адаптации в обществе, обучения и взаимодействия с окружающим миром.

Недостаточно развитые коммуникативные навыки у детей с PAC приводят к социальной изоляции, трудностям в обучении, поведенческим проблемам и снижению качества жизни. Формирование коммуникативной компетентности является приоритетной задачей коррекционно-развивающей работы с детьми с PAC, поскольку именно это позволяет выражать свои потребности, понимать других людей, устанавливать социальные связи и успешно интегрироваться в общество.

В основе формирования коммуникативных компетенций у детей с PAC лежат следующие теоретические подходы:

Поведенческий подход. Основан на принципах оперантного обусловливания и предполагает формирование желаемого поведения путем использования положительного подкрепления. Этот подход активно используется для обучения базовым коммуникативным навыкам, таким как просьбы, указания, ответы на вопросы.

Развивающий подход. Ориентирован на стимулирование естественного развития коммуникативных навыков в соответствии с возрастными нормами. Этот подход предполагает создание благоприятной среды для общения, использование естественных мотиваций и интересов ребенка, а также поддержку спонтанной коммуникации.

Подход социальной коммуникации. Направлен на развитие понимания социальных ситуаций, умения взаимодействовать с другими людьми и использовать коммуникативные навыки для достижения социальных целей. Этот подход предполагает обучение социальным правилам, навыкам межличностного общения, умению распознавать и выражать эмоции.

Коммуникативно-ориентированный подход. Акцентирует внимание на использовании коммуникации в различных контекстах и ситуациях, максимально приближенных к реальной жизни. Этот подход предполагает обучение различным видам коммуникации (вербальной и невербальной), умению использовать коммуникативные навыки для решения практических задач [1].

На сегодняшний день существует спектр методологических подходов к формированию коммуникативных компетенций у детей с РАС. Наиболее эффективные и широко используемые из них:

1. Прикладной анализ поведения (Applied Behavior Analysis, ABA). Один из самых распространенных и доказательно эффективных подходов, основанный на принципах поведенческой терапии. ABA предполагает четкое определение целей обучения, разбиение сложных навыков на более простые компоненты, использование положительного подкрепления для формирования желаемого поведения, а также систематический мониторинг и оценку прогресса. В рамках ABA активно используются такие методы, как метод дискретных проб (предполагает обучение навыкам в структурированной среде, с использованием четких инструкций, подсказок и подкреплений), метод обучения в естественной среде (предполагает обучение навыкам в естественных ситуациях, с использованием интересов и мотиваций ребенка) [2].

2. Система альтернативной и дополнительной коммуникации (Alternative and Augmentative Communication, AAC). Используется для детей с РАС, у которых отсутствует или ограничена вербальная речь. AAC предполагает использование различных средств коммуникации, таких как карточки PECS; коммуникативные устройства с голосовым выходом.

3. Метод TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children). Подход, направленный на создание структурированной и предсказуемой среды для ребенка с РАС. TEACCH предполагает использование визуальных подсказок, расписаний, рабочих станций и других средств, которые помогают ребенку понимать окружающий мир и успешно взаимодействовать с ним.

4. Социальные истории. Метод, разработанный Кэрол Грей, который предполагает написание коротких рассказов, описывающих социальные ситуации и объясняющих, как следует себя вести в этих ситуациях. Социальные истории помогают детям с РАС понимать социальные правила и ожидания, а также развивать навыки социального взаимодействия.

5. Игры и занятия, направленные на развитие социальных навыков. Включают в себя различные игры и упражнения, направленные на развитие умения устанавливать контакт, поддерживать разговор, понимать эмоции других людей, решать конфликты и сотрудничать.

Эффективное формирование коммуникативных компетенций у детей с РАС требует индивидуального подхода, основанного на тщательной оценке потребностей и возможностей каждого ребенка.

Практическое применение методологических подходов включает в себя оценку коммуникативных навыков, выбор наиболее подходящих методологических подходов и техник, создание индивидуального плана коррекционной работы, систематическое проведение занятий, регулярный мониторинг и оценка прогресса ребенка, внесение корректировок в план коррекционной работы при необходимости.

Несмотря на значительные успехи в области формирования коммуникативных компетенций у детей с РАС, существует ряд проблем, требующих дальнейшего исследования и решения: недостаточная разработанность методик обучения социальным навыкам для детей с РАС с высоким уровнем функционирования; трудности в переносе сформированных навыков в реальные жизненные ситуации; необходимость разработки более эффективных методов обучения коммуникативным навыкам для детей с РАС; ограниченная доступность квалифицированной помощи для детей с РАС и их семей, особенно в регионах.

Таким образом, формирование коммуникативных компетенций является ключевой задачей в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС. Эффективное решение этой задачи требует комплексного подхода, основанного на использовании научно обоснованных методологических подходов и создании поддерживающей среды. Дальнейшие исследования и разработки в этой области позволят улучшить качество жизни детей с РАС и обеспечить им возможность полноценной интеграции в общество.

Список литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. ; пер. с англ. Юлии Даре. – Москва : Тере-винф, 2018. – 272 с. – URL: <https://social-profi.ru/wp-content/uploads/2023/07/E.-Dzhin-Ajres-Rebenok-i-sensornaya-integratsiya.pdf>
2. Морозова, С. С. Основные аспекты использования АВА при аутизме / С. С. Морозова. – Москва : Медиапресс, 2013. – 363 с.

УДК 376

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РАМКАХ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Муслимова С.С.

**Научный руководитель: Болдырева В.Э., ст. преподаватель
ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Республика Крым, РФ**

Аннотация. В докладе представлена информация о влиянии цифровых технологий на развитие современного ребенка и их использование в коррекционно-педагогической работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Раскрыты некоторые проблемы чрезмерной гаджетизации и рассмотрены используемые педагогами компьютерные технологии, позволяющие улучшить эффективность занятия с детьми с психофизическими отклонениями.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, психофизическое развитие, компьютерные технологии, гаджетизация.

Как известно, чрезмерная гаджетизация отрицательно влияет на развитие современного ребенка. И если возрастные этапы развития человека остаются теми же, что описывали в своих трудах Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев и другие отечественные специалисты, внешние факторы сказываются на общем состоянии когнитивных процессов современных детей. Так, в последнее время отмечается низкий уровень мотивационной сферы, обусловленный погружением ребенка в виртуальную реальность – более интересную и простую, в отличии от настоящей. В пример так же можно привести состояние мелкой моторики. За последние годы у детей наблюдается лучшее развитие больших пальцев и несколько сниженная подвижность остальных. Не будет новостью, что причиной является удержание мобильных устройств в руке с раннего возраста и использование на сенсорном экране именно больших пальцев. Как известно, мелкая моторика оказывает значительное влияние на психическое, в том числе речевое, развитие вследствие близкого расположения в коре головного мозга отвечающих за них центров. Сложившаяся на сегодняшний день ситуация требует поиска новых подходов к обучению и адаптации современных педагогов.

Если же говорить о детях с психофизическими отклонениями, воздействие цифровых устройств можно обратить в противоположную сторону – положительную.

На сегодняшний день в практике педагогов-дефектологов используется компьютерные технологии, к которым относятся компьютерные тесты, игры-кроссворды, коррекционные упражнения, презентации к занятиям [2].

В данном случае широкая популярность гаджетов, снижающая мотивационную деятельность, может быть использована для ее же повышения в коррекционной сфере. Интерес детей повышается – следствием является более эффективное выполнение заданий, лучшая концентрация внимания, запоминаемость и т.п.

Компьютерные тесты. Компьютерные тесты используются по большей части для диагностики. «Электронное тестирование обеспечивает большую точность расчёта результатов, поскольку данные обрабатываются компьютерными программами, а не человеческим фактором. Использование таких тестов, даёт возможность учителю проанализировать результаты коррекционно-развивающих занятий с каждым учеником» [2].

В пример можно привести диагностический комплекс, описанные в статье О.В. Батенькиной и О.Н. Ткаченко: «Особое внимание при разработке системы диагностики было уделено вопросам

психофизиологических особенностей восприятия информации детьми с ОВЗ с учетом различных видов отклонений в развитии, так как они влияют на процесс взаимодействия ребенка с тестовым модулем. Разработанный диагностический комплекс представляет собой программную оболочку, содержащую в себе игровые тесты, разделенные по смысловым категориям: сенсорное восприятие, мышление, память, элементарные количественные представления. В приложении организован доступ к вводу входных данных пользователем, показу результатов работы каждого модуля, выводу результатов диагностики. При этом программа фиксирует заданные параметры каждого тестового модуля, сохраняет их в базе данных, обрабатывает результаты и сохраняет их в памяти компьютера» [1].

Игры-кроссворды. «Игра-кроссворд – это головоломка, которая представляет собой заполнение полей словами по заданным значениям. Кроссворды бывают разных видов: тематический, классический, алфавитный, ребусный, линейный кроссворды, слогокроссворд. Игры-кроссворды бывают: слова из слов, вокруг слова, башня слов, филворд с вопросами» [2].

Коррекционные упражнения. Коррекционно-развивающей работы имеет следующие направления:

- коррекционно-оздоровительное направление;
- занятия по ознакомлению с окружающим миром;
- занятия по формированию математических представлений;
- развитие познавательных процессов;
- формирование зрительно-пространственных отношений;
- сенсорное развитие;
- развитие связной речи и обучение грамоте;
- работа над звукопроизношением и лексико-грамматическими категориями.

Презентации к занятиям. Проведение комплексных занятий с широким применением презентаций дает возможность обогатить педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с разным уровнем познавательного развития и повысить эффективность психолого-педагогической деятельности. Наглядность дидактического материала повышает его усвоение, создает положительную мотивацию, включает все каналы восприятия ребенка: зрительный, механический, слуховой и эмоциональный. Презентация помогает учителю-дефектологу самостоятельно структурировать лексический материал, исходя из особенностей контингента детей, определять конкретную тему, задачи и выстраивать коррекционное занятие так, чтобы максимально добиваться обучающего эффекта.

«Результаты использования компьютерных технологий: раннее овладение чтением и письмом, быстро запоминается материал,

тренируется память, развивается мелкая моторика, развиваются творческие способности и мышление» [2].

Таким образом, несмотря на пагубное влияние гаджетизации на развитие современного ребёнка воздействие компьютерных технологий можно направить и в положительное русло. Правильное их использование не просто облегчит коррекционную работу с детьми с ОВЗ, но и сделает ее более эффективной и быстрой.

Список литературы

1. Батенькина, О.В. Ткаченко О.Н. СИСТЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ / О.В. Батенькина, О.Н. Ткаченко. – Текст: электронный // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2017. – №6. – С.202. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemy-kompyuternoy-diagnostiki-urovnya-ravvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-ovz> (дата обращения: 31.10.2025).
2. Леонова, А.В. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ / А.В. Леонова, Н.В. Галкина. – Текст: электронный // Экономика и социум. – 2023. – №7(110). – С.712. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremenneye-obrazovatelnye-tehnologii-obucheniya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 31.10.2025).

УДК 372.21

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ГРУППЫ РИСКА В УСЛОВИЯХ ДОО

Мустафаева П.Э.

*Научный руководитель: Гордеева В.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,
г. Пенза, Пензенская обл., РФ*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос применения арт-терапевтических технологий в музыкальном и художественном развитии детей с ОВЗ и группы риска в условиях ДОО. Описываются основные принципы арт-терапии, а также представляется обзор различных арт-терапевтических технологий. Особое внимание уделяется значимости составления педагогом индивидуальных карт развития.

Ключевые слова: арт-терапия, педагог, дети, ограниченные возможности здоровья, группа риска, технологии.

В современной системе дошкольного образования интенсивно развивается инклюзивная модель, нацеленная на предоставление

идентичных условий для всестороннего развития, интеграции в общество абсолютно всех воспитанников, независимо от их физических, психических и социальных особенностей. Воспитанники с особыми образовательными потребностями, а также те, кто попадает в категорию повышенного социального риска или находится в неблагоприятных жизненных обстоятельствах, нуждаются в использовании педагогами особых педагогических методов и подходов в обучении, которые могут помочь скорректировать и компенсировать имеющиеся отклонения, параллельно способствуя формированию адекватной самооценки и успешной социальной адаптации.

Дети с ОВЗ имеют различные виды нарушений: нарушение слуха, зрения, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра и задержку психического развития. Дети группы риска имеют следующие проблемы – неблагополучная семейная обстановка, социальная дезадаптация, девиантное поведение и другие факторы, негативно влияющие на их развитие [2].

Арт-терапевтические технологии, которые функционируют как направление психокоррекции и развития, предлагают уникальные пути для раскрытия творческого потенциала, выражения эмоций и переживаний, а также формирования коммуникативных навыков и адекватной самооценки у детей с ОВЗ и группы риска.

Арт-терапия – это форма психотерапии и психологической коррекции, использующая художественное творчество как основной способ выражения, исследования и решения эмоциональных, психологических и социальных проблем [1].

Основные принципы психотерапии включают создание безопасной и поддерживающей среды, стимулирование творческой активности, а также акцент на процессе, а не на результате.

В работе с детьми с ОВЗ и группы риска в ДОО применяются различные виды арт-терапии: музыкотерапия, изотерапия, танцевально-двигательная арт-терапия, куклотерапия, драматерапия, песочная терапия, сказкотерапия. Каждый вид терапии использует разные формы искусства, чтобы помочь детям выразить себя, справиться с эмоциями и развить навыки.

1. Музыкотерапия – данный вид терапии направлен на улучшение эмоционального состояния детей, а также взаимодействие со сверстниками через исполнение музыкальных произведений.

2. Изотерапия используется для выражения эмоций через творчество.

3. Танцевально-двигательная арт-терапия рассматривает танец и движение как средство самовыражения детей, улучшает координацию, гибкость, способствует профилактике различных болезней.

4. Куклотерапия: педагог использует кукол в качестве моделирования жизненных ситуаций, выражения эмоций и отыгрывания

травматических переживаний. С помощью данного вида арт-терапии педагог может увидеть скрытые эмоции ребенка, разрешить любую конфликтную ситуацию в безопасной обстановке.

5. Драматерапия – данный вид терапии направлен на использование в работе с детьми ролевых игр, импровизации и постановки простых инсценировок. У ребенка с ОВЗ и группы риска формируются социальные отношения и закрепляются определенные этические нормы.

6. Песочная терапия, в которой в качестве средства релаксации используется песок. В настоящее время многие детские сады оснащены интерактивными песочницами или коробом с песком. Педагог проводит различные занятия с применением данного оборудования. Это помогает детям с ОВЗ и группы риска отразить свое внутреннее состояние и переживания.

7. Сказкотерапия: педагог использует сказки и истории для моделирования жизненных ситуаций и преодоления страхов и тревог у воспитанников, а также развития моральных ценностей и нравственных ориентиров. Интересная история настолько увлекает ребенка, что он на бессознательном уровне начинает принимать правильные типы поведенческих реакций и примерять их на себя.

Применение арт-терапевтических технологий в музыкальном и художественном развитии детей с ОВЗ и группы риска в условиях ДОО опирается на следующие принципы: 1) индивидуализация – учет диагноза, возраста, уровня развития и личностных особенностей ребенка; 2) безопасность – создание доверительной атмосферы без оценочных суждений; 3) систематичность – регулярное проведение занятий и поэтапное усложнение заданий; 4) интеграция – сочетание арт-терапевтических технологий с другими методами и приемами; 5) активное взаимодействие с родителями воспитанников.

Успешная реализация арт-терапевтической технологии в музыкальном и художественном развитии детей, имеющих ограниченные возможности здоровья и относящихся к группе риска в ДОО, предполагает обязательное ведение учета хода работы и полученных результатов. Такой подход позволяет проводить оценку динамики развития воспитанников, вносить корректизы в применяемые методы и приемы, а также гарантировать непрерывность взаимодействия между различными специалистами. Ключевыми средствами фиксации выступают индивидуальные карты развития.

Индивидуальная карта развития – это комплексный документ, отражающий динамику развития ребенка в процессе арт-терапевтических занятий. Она позволяет отслеживать изменения в эмоциональной, социальной, познавательной и двигательной сферах, а также в творческом потенциале ребенка.

Комплексное ведение отчетности о динамике арт-терапевтического процесса, включающее индивидуальные карты, подробные конспекты мероприятий и фиксацию успехов, необходимо для результативной работы с воспитанниками, имеющими особые образовательные потребности или находящимися в группе риска. Благодаря этим средствам становится возможным не только измерить темп и направление развития конкретного ребенка и гибко корректировать применяемые подходы и методики арт-терапии, но и гарантировать взаимодействие между специалистами, что, в свою очередь, ведет к оптимальному раскрытию музыкального и творческого потенциала детей.

Таким образом, арт-терапевтические технологии являются эффективным средством музыкального и художественного развития детей с ОВЗ и группы риска в условиях ДОО. Использование музыки, изобразительной деятельности и других видов искусства способствует коррекции и компенсации нарушений в развитии, развитию эмоциональной сферы, коммуникативных навыков и творческого потенциала детей. Интеграция арт-терапевтических технологий в образовательный процесс ДОО требует методической разработки и адаптации к особенностям контингента детей, а также профессиональной подготовки педагогов и психологов, владеющих техниками арт-терапии.

Список литературы

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
2. Волосовец Т.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т.В. Волосовец. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 105 с.

УДК 376.3

СРЕДСТВА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАЗВИТИИ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Назарова М.А.

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

Аннотация. В статье освещена роль средств альтернативной и дополнительной коммуникации в развитии общения детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: альтернативная и дополнительная коммуникация, коммуникативные навыки, расстройства аутистического спектра.

В современной специальной педагогике особое внимание уделяется исследованию развития детей с расстройства аутистического спектра (РАС) и выявлению эффективных стратегий их реабилитации и социальной адаптации. Одним из наиболее частых мотивов обращения родителей к специалистам становится трудности формирования коммуникативных навыков.

Как отмечают отечественные исследователи: «Центральное значение в развитии ребёнка с РАС имеет формирование коммуникативных навыков, обеспечивающих участие в совместной деятельности со взрослым и сверстниками» [1]. Эта проблема требует внедрения и системного использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), которые позволяют детям с РАС компенсировать речевые трудности и развивать навыки функциональной коммуникации. Именно поэтому данная тема является актуальной. В России изучением этой проблемы занимались такие исследователи как: Е.Р. Либман, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, М.Ш. Вроно, С.А. Морозов и другие.

Цель — системный анализ и теоретическое обоснование роли средств АДК в формировании и развитии общения у детей с РАС.

В процессе анализа темы мы:

- Раскроем сущность АДК. Проанализируем ее понятие, виды и функции.
- Проанализируем, как средства АДК могут способствовать развитию коммуникативных навыков у детей с РАС.

Специфика восприятия, избегание контакта и стремление к стереотипам у детей с РАС обедняют их коммуникативный опыт и замедляют речевое развитие. Это делает механические методы стимуляции речи малоэффективными. Согласно исследованиям Эми Клина, примерно у четверти детей с аутизмом к 2 годам наблюдается утрата ранее произносимых звуков или слов. Часто такая речь представляет собой лишь повторение услышанных слов и звуков из речи родителей, мультфильмов или игрушек. Помимо этого, у некоторых детей с РАС наблюдается постепенная потеря ранее освоенных социальных навыков. Процесс формирования коммуникации у детей с РАС отличается от нейротипичных сверстников: он начинается позже, развивается с неравномерной скоростью, с опережением одних аспектов и отставанием других, что приводит к трудностям в общении и поиску замещающих способов взаимодействия. Поэтому средства АДК играют ключевую роль в развитии общения детей с расстройствами аутистического спектра, предлагая комплексный подход к преодолению этих трудностей.

Современные исследования подтверждают, что использование АДК в большей части случаев приводит к улучшениям вербальной речи, в остальных случаях применение метода АДК не оказывает никакого влияния на развитие устной речи, в том числе и не ухудшает её [2]. Как отмечают Медведева А.Е. и Никитина О.Н., АДК позволяет ребенку выражать свои потребности, желания и мысли, что снижает поведенческие проблемы, связанные с фрустрацией, и повышает социальную включенность [2]. Более того, многие специалисты считают, что АДК может служить «стартом» для развития экспрессивной речи, поскольку она помогает ребенку лучше понимать структуру языка и получать позитивный коммуникативный опыт.

Однако существуют опасения, что АДК может замедлить развитие экспрессивной речи. Противники этой идеи обеспокоены тем, что ребенок может предпочесть более легкий способ коммуникации, избегая усилий, необходимых для формирования собственной устной речи.

Альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК) — это область знаний о способах и средствах коммуникации, направленных на поддержание, развитие или полное замещение устной речи. Целью овладения средствами АДК является формирование коммуникативных навыков у детей с нарушениями развития, умение пользоваться альтернативными средствами общения в процессе социального взаимодействия, обеспечение детей средствами выражения себя и понимания других [2].

Рассмотрим наиболее распространенные виды АДК: экспрессивно-мимические средства (эмоциональные реакции); предметно-действенные средства (физиономии, предметы для обозначения потребностей); кинезнаки (подразумевают имитацию начала какого-либо действия); жесты (социально закрепленные системы двигательных знаков); вокализации и интонирование (неречевые звуки и голосовые реакции); графические символы, пиктограммы (наиболее распространенным примером является система PECS. Это структурированный подход, основанный на обмене карточками с изображениями.); технические средства общения (устройства, позволяющие озвучить просьбы). Среди систем функциональной коммуникации наибольшее распространение получили жесты и система PECS.

АДК часто является одним из ключевых инструментов, который позволяет детям с РАС быть понятыми и успешно взаимодействовать с социумом. Дефицит экспрессивных речевых навыков у данной категории детей может приводить к компенсаторному развитию нежелательных форм поведения, таких как истерики, агрессия или самоповреждающее поведение, как единственному доступному способу достижения желаемого.

Своевременное внедрение структурированных систем АДК не только предотвращает появление дезадаптивных форм поведения, но и создает прочную основу для развития широкого спектра когнитивных, социально-бытовых и коммуникативных навыков.

АДК стимулирует экспрессивную речь, повышая мотивацию к общению через успешное выражение потребностей. Это происходит благодаря развитию понимания языка путем ассоциации символов со значениями. АДК также обучает структурировать мысли для построения фраз и предоставляет модели вербальной речи через озвучивание. В совокупности это снижает стресс, облегчая постепенное освоение устной речи.

Таким образом, теоретическое исследование продемонстрировало, что средства АДК играют важную роль в развитии общения у детей с РАС. Была раскрыта сущность АДК, проанализированы ее виды и функции. Проведенный анализ подтвердил, что АДК не просто компенсируют недостаток экспрессивной речи, но активно стимулируют развитие разнообразных коммуникативных навыков у детей с РАС. Мы выяснили, что своевременное и грамотное применение АДК способствует не только более успешному выражению потребностей и желаний, но и снижению проблемного поведения, а также открывает возможности для более эффективного обучения и социальной адаптации.

Список литературы

1. Карапаневская, О.В. Специфика формирования коммуникативных навыков у детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие / О.В. Карапаневская, Н.Е. Антуфьева, О.Ю. Семак. — Москва: МПГУ, 2025. — 194 с.
2. Медведева, А.Е. Альтернативная и дополнительная коммуникация: практическое пособие для специалистов и родителей неговорящих детей / А.Е. Медведева, О.Н. Никитина. — Москва : Теревинф, 2022. — 168 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Насилевич Е.И.

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

Аннотация. Рассматривается актуальность применения цифровых технологий в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими моторную алалию, в аспекте формирования слоговой структуры слова. Представлены примеры конкретных цифровых инструментов и платформ, которые могут быть использованы учителями-логопедами для эффективной коррекции речевых нарушений.

Ключевые слова: моторная алалия, цифровая технология, дети старшего дошкольного возраста, слоговая структура слова, коррекционная работа.

В последние десятилетия наблюдается стремительное развитие цифровых технологий, которые изменяют многие сферы жизни, включая образование. Особенное внимание уделяется работе с детьми, имеющими различного рода психофизические нарушения, в том числе моторную алалию. Моторная алалия – это нарушение речевого развития, характеризующееся несформированностью устной речи при сохранным слухе и интеллектуальных способностях. Дети с таким расстройством часто сталкиваются с трудностями в восприятии и формировании слоговой структуры слова, что негативно сказывается на их коммуникационных навыках и общей образовательной активности. В связи с этим актуально изучение возможностей применения цифровых технологий в коррекционной работе по формированию слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией.

Самостоятельное овладение слоговой структурой слова невозможно для детей с моторной алалией, об этом говорят, в частности, исследования Н. С. Четверушкиной, которая утверждает, что речь ребенка с моторной алалией имеет выраженные отклонения в воспроизведении слогового состава слова, которые могут проявляться в нарушении количества слогов, последовательности слогов в слове, искажении структуры отдельного слога, персеверации, антиципации и других трудностях [1, с. 29]. В данном вопросе с Н. С. Четверушкиной солидарны исследователи В. В. Якушева и М. О. Петраченко, которые указывают на несоответствие между выраженными трудностями воспроизведения слоговой структуры слова и имеющейся готовностью к артикулированию многих речевых звуков

изолированно и в слоговых группах, что представляет для детей с моторной алалией особую трудность и требует специального внимания учителя-логопеда [2].

Использование цифровых технологий в коррекционной работе открывает новые горизонты для работы как с детьми дошкольного возраста, так и с педагогами и специалистами. Научные исследования показывают, что интерактивные приложения могут значительно улучшить мотивацию детей с нарушениями в речевом развитии и повысить их заинтересованность в обучении. В особенности, использование игровых форматов обучения позволяет создать непринужденную обстановку, способствующую более глубокому усвоению материала [3, с. 233]. Так, исследователь И. В. Деева отмечает в своем научном труде «...применение цифровых технологий (информационно-коммуникационных технологий) в коррекционной работе по формированию слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией позволяет сделать занятия более эффективными и динамичными» [4].

Некоторые преимущества использования цифровых технологий в коррекционной работе по формированию слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией:

- наглядность: компьютер дает возможность представлять информацию в наглядной форме – анимация, звук, красочные презентации, интерактивные задания с «обратной связью»;
- возможность составления баз данных и записей, что ускоряет и облегчает работу учителя-логопеда;
- сокращение сроков коррекционной работы, когда информационно-коммуникационные технологии используются в качестве одного из элементов тщательно продуманной и спланированной системы.

Кроме того, цифровые технологии предоставляют возможности для индивидуализации обучения, что особенно актуально для детей с речевыми нарушениями. Программное обеспечение, включающее аудио- и визуальные подсказки, делает процесс обучения более доступным и понятным [4].

Рассмотрим различные формы и способы применения цифровых технологий в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с моторной алалией.

Презентации, созданные с использованием специализированного программного обеспечения, позволяют учителю-логопеду структурировать материал и представлять его в доступной форме для детей с нарушениями речевого развития. Презентации могут содержать изображения, анимацию, аудио- и видеоматериалы, что позволяет активизировать различные каналы восприятия информации [5].

Интерактивные доски также являются эффективным инструментом в работе с детьми с моторной алалией; позволяют представлять информацию

в различных форматах: изображения, видео, анимация, что делает обучение более наглядным и увлекательным. На интерактивной доске можно выполнять различные упражнения на формирование слоговой структуры слова [5].

Развивающие порталы, такие как, например, «Мерсибо», предлагают широкий спектр интерактивных игр и упражнений, направленных на формирование слоговой структуры слова. Логопедический программный комплекс «Мерсибо Логомер 3» содержит более ста интерактивных игр, многие из которых специально разработаны для работы над слоговой структурой.

В использовании цифровых компьютерных технологий есть еще один существенный момент – они требуют от ребенка большей меры самостоятельности помогают приучить ребенка обдумывать и контролировать свои действия [5].

При использовании цифровых технологий педагоги должны быть квалифицированы в вопросах применения технологий в обучении, чтобы избежать перегрузки детей и неправильного использования ресурсов.

Таким образом, анализ научной литературы и практического опыта показал, что применение цифровых технологий в коррекционной работе по формированию слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией является перспективным направлением. Использование интерактивных приложений, игровых форматов обучения, визуальной обратной связи и индивидуализации обучения позволяет сделать занятия более интересными, увлекательными и эффективными, повысить мотивацию детей, что способствует улучшению качества коррекционной работы и достижению устойчивых положительных изменений в развитии слоговой структуры речи у детей с моторной алалией.

Список литературы

1. Четверушкина, Н. С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений. / Н.С Четверушкина. – М.: Нац. книжный центр, 2016. – 192 с.
2. Якушева, В. В. О некоторых особенностях овладения слоговой структурой слова детьми дошкольного возраста с моторной алалией / В. В. Якушева, М. О. Петраченко // Мир педагогики и психологии. – Текст: электронный. – 2025. – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/> (дата обращения: 21.09.2025).
3. Шугаева, Н. Ю. Выявление уровня сформированности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией при помощи компьютерных технологий / Н. Ю. Шугаева // Молодой ученый. – 2022. – № 49 (444). – С. 233–235.
4. Деева, И. В. Использование элементов информационно-коммуникационных технологий как средство формирования слоговой структуры слов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И. В. Деева. – Текст: электронный // Продленка (сайт). – 2022. – URL: <https://www.prodlenka.org/stat-ibr/obobschenie-oyputa/17407> (дата обращения: 23.09.2025).

5. Краснова, Л. Ю. Использование ИКТ в коррекционной работе по формированию слоговой структуры слова / Л. Ю. Краснова. – Текст: электронный // Копилка уроков (сайт). – 2019. – URL: <https://kopilkaurokov.ru/doshkolnoeObrazovanie/> (дата обращения: 24.09.2025).

УДК 376

РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Несененко А.Д.

*Научный руководитель: Петушкиова О.А, ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»,
г. Киров, Кировская обл., РФ*

Аннотация. В современном мире речь стала худшего качества, об этом говорят многочисленные речевые диагностики и рост речевых нарушений. Дети, чья речь недоразвита, имеют нарушения предметного словаря, ведь как известно, лексическая сторона речи формируется одной из первых. В статье пойдет речь о понятиях общего недоразвития речи, особенностях предметного словаря у младших дошкольников с указанным нарушением.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, особенности развития, младшие дошкольники, предметный словарь.

Предикативный словарь – набор слов, обозначающих названия различных предметов. Проще говоря, то словарь существительных. У детей этот вид словарного запаса формируется в первую очередь. Но у детей с речевыми нарушениями он претерпевает некоторые изменения: позднее начало говорения, плохое качество речи – она бедна и примитивна. К четырем годам словарь ребенка должен насчитывать несколько тысяч слов, в современных реалиях все иначе. Экспрессивный предметный словарь ребенка едва ли составляет несколько сотен слов [5]. Речь младших дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется задержкой развития, у них ограниченный лексический запас, что влияет на построение связных высказываний, далее на их коммуникативные возможности и взаимодействие с окружающими. Увеличение лексикона происходит медленно, словарь содержит преимущественно базовые, часто употребляемые существительные. Также стоит обратить внимание на замены имен существительных другими словами, близкими по значению, но не являющимися синонимами (диван-кресло), дети путают обобщенное понятие с частными. Из-за низкого словарного запаса дети не понимают значений многих слов, отчего конструктивная коммуникация сильно уступает по качеству.

Дошкольный возраст – один из важнейших этапов в становлении социальных отношений каждого человека. Он проходит через игру, общение с родными людьми, сверстниками. Взрослый является образцом для подражания. Младший дошкольный возраст (3-4 года) – период активного развития самостоятельности. Эльконин Д.Б. обратил внимание на кризис трех лет, который знаменует начало этого возраста, характеризуется негативизмом, упрямством и своеволием. Ребенок стремится стать самостоятельнее, показать свою независимость от родителя. Однако, ребенок все еще продолжает нуждаться в нем, потому что игра - по социальному явлению, «она не сможет развиваться без частого полноценного общения со взрослыми и без тех разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые ребенок приобретает тоже благодаря взрослым» - отмечает Кулагина И.Ю. и Колюцкий В.Н. [1]. Здесь же взрослый выступает «законодателем норм и правил поведения» [3]. Не смотря на активное стремление стать самостоятельным, у ребенка 3-4 лет еще присутствует чувство осторожности: в сознание активно закладываются правила безопасности. Мухина В.С., Дьяченко О.М. и Смирнова Е.О, проводя исследования, отмечают следующие особенности младших дошкольников: у них возникает интерес к здоровому образу жизни, желание вести его [2,4]. В это время ребенок учится взаимодействовать с разными людьми.

В литературе отмечается, что общее недоразвитие речи у детей дошкольников – расстройства речи, при которых нарушено формирование всех речевых компонентов, однако слух и интеллект остаются сохранными. Левина Р.Е. выделяет три степени нарушения: первый уровень характеризует речь крайне ограниченным словарным запасом, в общении дети используют звукоподражания и аморфные слова, место полноценных. На втором уровне речевые возможности увеличиваются: словарный запас растет, четко различаются слова, обозначающие предметы и действия, а также качества. Ребенок, пользуясь личными местоимениями, может рассказать о себе или своих друзьях. Однако, он все еще заменяет слова сходными предметами, добавляя отрицательную частицу. «Начатки фразовой речи», - так назвала Левина Р.Е этот уровень ОНР. Следующий уровень характеризуется развернутой обиходной речью, встречаются пробелы в развитии фонетики и лексико-грамматического строя. Словарный запас остается скучным, как и на предыдущем уровне, ребенок может заменить реальное значение слова на схожий предмет. На третьем уровне появляется словообразование, но оно неумелое – способность видоизменять слова весьма ограничена. Дополнила классификацию Левиной Р. Е ее коллега – Филичева Т. Б. Ребенок затрудняется в понимании существительных с суффиксом единичности, притяжательных прилагательных, малознакомых сложных слов, при пересказе текста он выпускает важные детали, повторяясь на

несущественных фактах. Также имеются трудности в подборе антонимичных и синонимичных значений. В целом речь понятна для окружающих и выделить нарушение можно только при более глубоком, тщательном обследовании.

Таким образом, развитие предметного словаря у младших дошкольников с общим недоразвитием речи несколько отличается от развития у здоровых сверстников. Он более низкого качества, формируется медленнее, лексические темы усваиваются с трудом. Дети часто путают слова, имеют сложности в подборе синонимов и антонимов. Расширение лексикона у таких детей стоит на одном из первых мест. Современный мир новых технологий позволяет решать эту задачу намного быстрее и эффективнее, главное, соблюдать правила осторожности, сохраняя здоровьесберегающую среду.

Список литературы

1. Кулагина И.Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. — Москва : ТЦ «Сфера», 2001. — 464 с. - Текст: непосредственный
2. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. — Москва : Апрель пресс : ЭКСМО — Пресс, 2019. — 352 с. Библиогр.: с. 352. Текст: непосредственный.
3. Палагина Н.С. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста / Палагина Н.С., Морозова А.А., Щеголева Т.В. // Образование и право. — 2023. — № 4. — С. 324. Текст: электронный. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-harakteristika-detey-doshkolnogo-vozrasta/viewer> (дата обращения: 14.10.2025)
4. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е.О. Смирнова. — Москва : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2018. — 251 с. Библиогр.: с. 251. - Текст: непосредственный.
5. Черемных Н.В. Игровые технологии в развитии речи детей младшего и среднего дошкольного возраста // Современные тенденции развития дошкольного и начального образования в Дальневосточном регионе. — 2013. — № 1. — С. 263–269. Текст: Электронный. - URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_19143027_74915139.pdf (дата обращения: 14.10.2025)

РАЗВИТИЕ МОТОРНЫХ И ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ КАК КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Олейникова Е.В.

*Научный руководитель: Кузьмина В.А., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация. В тезисах рассмотрены особенности письменной речи детей с общим недоразвитием речи, значение развития моторных и графических навыков у детей дошкольного возраста для предотвращения возникновения дальнейших трудностей в школьном обучении. Автор отмечает необходимость поэтапности работы по формированию моторных и графических навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи. Подчеркивается важность индивидуального подхода, необходимость адаптации дидактических игр с учетом потенциальных возможностей ребенка и уровня его актуального развития.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста, письменная речь, моторные навыки, графические навыки.

В современном контексте специального (коррекционного) образования проблема развития моторных и графических навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями речи является значимой и актуальной, и исследуется не только в аспекте формирования письменной речи, но и с целью поиска и разработки максимально индивидуализированных эффективных методов поддержки и обучения данной группы детей. Как отмечается в трудах ряда отечественных исследователей (Т.В. Ахутина, Е.Ф. Архипова, Н.А. Бернштейн, А.Р. Лурия, Г.Р. Шашкина, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Д.Б. Эльконин и др.), это способствует их более успешной интеграции в образовательную среду в период школьного обучения и повышению качества жизни в будущем.

Целью данных тезисов является выделение основных особенностей письменной речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и определение актуальных подходов к развитию моторных и графических навыков дошкольников с ОНР как компонента подготовки к школьному обучению.

ОНР представляет собой нарушение формирования всех аспектов языка, таких как звуковой, лексико-грамматический и семантический, у детей с нормальным уровнем интеллекта и нормальным слухом, которые сталкиваются с различными сложными расстройствами в речи [1, с. 121].

Письменная речь детей школьного возраста с ОНР отличается следующими особенностями:

- ограниченный словарный запас (небольшой запас слов и затруднения с их выбором и использованием при письме);
- нарушения грамматики (грамматические ошибки, например, неправильное использование временных форм и частей речи);
- затруднения в структуре текста (сложности организации текста, включая выделение введения, основной части и заключения, нарушения структуры и целостности письменных работ);
- орфографические и пунктуационные ошибки (затруднения в правильном написании слов и использовании знаков препинания);
- слабая читательская компетенция, которая приводит к трудностям при воспроизведении и понимании текстов, что так же влияет на их навыки в письме;
- сокращённый объём текста (проявляется в более коротких объёмах письменных работ по сравнению работами сверстников как следствие ограниченных навыков и затруднений в выражении своих мыслей [2, с. 162].

Учитывая данные особенности, необходимо подчеркнуть важность индивидуального подхода в работе по формированию моторных и графических навыков у дошкольников с ОНР как эффективного средства развития навыков коммуникации и базу для формирования письменной речи.

Моторные навыки связаны с управлением двигательными функциями, необходимыми для написания, они включают в себя координацию движений пальцев и рук, усилие для удержания карандаша, ручки или маркера, а также умение управлять движениями для создания букв и слов. Графические навыки обусловлены способностью детей создавать изображения, рисунки и символы, которые могут быть частью письма. Эти навыки включают в себя умение рисовать буквы, цифры и другие графические элементы, а также понимание базовых концепций, таких как направление движения при написании букв. Из этого следует, что графические навыки играют важную роль в процессе формирования грамотности и читаемости письма [3, с. 17].

Следует отметить, что, формирование моторных и графических навыков дошкольников с ОНР должно осуществляться поэтапно:

- на *аналитическом этапе* дети учатся разделять и анализировать отдельные двигательные компоненты и знакомятся с базовыми движениями, такими как штрихи карандашом или движения пальцев при написании букв, это помогает детям усвоить, какие движения необходимы для создания графических образов;
- на *синтетическом этапе* дети начинают соединять различные движения в целостные графические образы и учатся создавать буквы, цифры и другие символы, объединяя аналитические элементы в одно

действие, благодаря этому совершенствуется координация и точность движений;

– на этапе автоматизации практические упражнения многократно повторяются, благодаря чему происходит развитие автоматических моторных и графических навыков, и дети могут выполнять действия, такие как написание букв и слов, без необходимости пошагового сознательного контроля и регуляции каждого движения [4, с. 843].

При подборе дидактических игр и игровых упражнений, реализуемых на всех вышеуказанных этапах, важно учитывать потенциальные возможности и индивидуальные потребности каждого ребенка, а также актуальный уровень развития графических и моторных навыков конкретного ребёнка с ОНР, поскольку эта категория детей весьма разнородна.

Необходимым условием подготовки к овладению письменной речью дошкольников с ОНР является систематичное оценивание уровня развития графических и моторных навыков. С этой целью применяются разнообразные диагностические методики и задания, позволяющие выявить ключевые параметры двигательного развития, включая уровень владения карандашом, графические навыки, способность ориентироваться на листе бумаги, а также ориентацию в пространстве и другие аспекты.

Таким образом, моторные и графические навыки имеют огромное значение при подготовке дошкольников с ОНР к письму и являются фундаментом для развития навыков письменной речи и грамотности. Учёт особенности речевого развития, применение современных методов и подходов, направленных на развитие данных навыков, способствуют повышению уверенности в себе и формированию мотивации к учебной деятельности детей с ОНР, что играет важную роль в эффективности образовательного и коммуникативного процессов.

Список литературы

1. Золоткова, Е.В., Никашкина Н.С. Коррекционно-развивающая работа по формированию графомоторных навыков дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.В. Золоткова, Н.С. Никашкина. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72-1. — С.121-125. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korrektionno-razvivayuschaya-rabota-po-formirovaniyu-grafomotornyh-navykov-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi>
2. Большаякова, О.А. Изучение сформированности графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ / О.А. Большаякова. — Текст : непосредственный // Современные тенденции развития науки и технологий. — 2016. — № 6 (46) — С. 161-163. — URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25431261_29376809.pdf
3. Иванченко, О. В. Развитие оптико-пространственных представлений и графомоторных навыков у дошкольников / О. В. Иванченко. — Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы VII Междунар.

- науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. — С. 16-19. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/152/8084>
4. Бурачевская, О. В. Особенности восприятия пространства старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи / О. В. Бурачевская. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 8 (88). — С. 840-846. — URL: <https://moluch.ru/archive/88/17551>.

УДК 376.4

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Салихова А.А.

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

Аннотация. В статье процесс формирования навыков самообслуживания у слабовидящих детей младшего дошкольного возраста характеризуется как важнейшее направление трудового воспитания и социальной адаптации. Раскрыта роль игровой деятельности как эффективного педагогического средства в развитии самостоятельности, сенсомоторных и пространственных представлений у детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: слабовидящие дети; самообслуживание; игровая деятельность; самостоятельность; младший дошкольный возраст.

Развитие навыков самообслуживания в дошкольном возрасте является одной из важнейших задач воспитания личности ребёнка и основой его успешной социализации. Освоение умений одевания, умывания, аккуратного приёма пищи, ухода за своими вещами не только способствует становлению самостоятельности, но и формирует положительное отношение к труду, ответственности и порядку. Решение данной задачи осуществляется в рамках трудового воспитания безусловно служит фундаментом нравственного, интеллектуального и физического развития личности ребёнка [1].

Понятие «самообслуживание» в педагогике и психологии трактуется как активное взаимодействие личности с окружающим миром, в процессе которого ребёнок приобретает умения, необходимые для удовлетворения собственных жизненных потребностей [2]. По определению Н.Е. Вераксы и М.А. Васильевой, к навыкам самообслуживания относятся действия, связанные с одеванием, опрятностью и приёмом пищи. Владение ими способствует успешной адаптации ребёнка в социуме, формированию положительной самооценки и чувства личной независимости [1].

Р.С. Буре отмечает, что овладение навыками самообслуживания является важным шагом на пути к развитию самосознания и самооценки, так как самостоятельные действия позволяют ребёнку ощущать собственную значимость и компетентность. При этом формирование данных навыков часто сопряжено с преодолением трудностей, что требует от ребёнка волевых усилий и способствует развитию настойчивости и целеустремлённости, пространственной ориентировки [5]; требует индивидуализации педагогического процесса и учёта не только степени нарушения зрения, но и сохранных функций, на которые можно опереться при обучении [7].

Исследования М.И. Земцовой, А.А. Лысовой и др. показывают, что некоторые дети с выраженным снижением зрения могут выполнять задания быстрее своих сверстников с более высокой остротой, благодаря компенсаторным возможностям нервной системы и сохранности других сенсорных функций. Это означает, что в работе с детьми с нарушением зрения необходимо опираться на их индивидуальные особенности, выявлять сильные стороны восприятия и использовать их в обучении [5; 7].

Организация педагогического процесса по развитию навыков самообслуживания у слабовидящих детей должна включать несколько ключевых направлений. Прежде всего, необходима коррекция сенсорных функций и пространственных представлений ребёнка. Для этого педагог уточняет и обогащает представления о свойствах предметов – их форме, фактуре, температуре, назначении [2]. Не менее важно формировать положительную мотивацию и желание действовать самостоятельно, что достигается через игровые приёмы [3], эмоциональное подкрепление и создание ситуации успеха [4].

Игра в младшем дошкольном возрасте является ведущим видом деятельности и естественной формой освоения ребёнком социального опыта. Именно в игре дети учатся выполнять действия взрослых, осваивают последовательность бытовых операций, учатся планировать и контролировать свои действия [4; 6].

Психологи и педагоги – классики вопроса: Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Е.В. Морожина и современные исследователи: Л.А. Дружинина, А.А. Лысова, Л.Б. Осипова – подчёркивают, что игра выступает особым пространством, где реальность преобразуется в символическую форму, позволяя ребёнку свободно экспериментировать с поведением, ролями и предметами. Игровое действие побуждает ребёнка к активности, создаёт внутреннюю мотивацию к обучению и обеспечивает эмоционально положительное отношение к труду.

В педагогической практике обучение самообслуживанию через игру позволяет соединить познавательные, сенсорные и двигательные процессы. Например, сюжетно-ролевая игра «Поможем кукле умыться»

[6], которая была апробирована в ходе собственной педагогической практики.

Цель: формировать у детей последовательность действий при умывании, формировать аккуратность, самостоятельность и навыки личной гигиены; активизировать речь и внимание.

Оборудование: кукла, таз с водой, полотенце, мыло в мыльнице, мочалка, зеркало (пластиковое безопасное), звуковой сигнал для обозначения начала и конца действий.

Ход игры: педагог показывает куклу и сообщает, что она проснулась и хочет умыться. Вместе с детьми уточняет, что нужно для умывания. Затем предлагает «помочь кукле»: дети на ощупь выбирают нужные предметы; педагог проговаривает действия: «Берём мыло, намыливаем руки, смыываем, вытираем лицо»; ребёнок выполняет каждое действие вместе с куклой, сопровождая словами. Затем педагог предлагает детям «умыться самим, как кукла». Игра повторяется несколько раз, с постепенным уменьшением помощи взрослого.

Современная тифлология обладает достаточно хорошим перечнем коррекционных специализированных игр и заданий, направленных на формирование навыков самообслуживания детей с нарушениями зрения [6].

Игра создаёт условия для формирования произвольности поведения, внимания и памяти, что особенно важно для слабовидящих детей, у которых процессы зрительного анализа часто недостаточны. Использование предметов с яркой фактурой, контрастным цветом, рельефом или звуковым сопровождением позволяет ребёнку с нарушениями зрения точнее воспринимать объект и успешнее выполнять практические действия [2; 5].

Таким образом, формирование навыков самообслуживания у слабовидящих детей младшего дошкольного возраста является комплексной задачей, требующей сочетания коррекционно-развивающих и педагогических методов. Игровая деятельность выступает наиболее естественным и эффективным средством достижения указанной цели, обеспечивая единство обучения, воспитания, развития и коррекции.

Список литературы

1. Веракса, Н. Е. Формирование навыков самообслуживания у младшей группы / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М. : Мозаика-Синтез, 2014 – 241 с.
2. Денискина, В. З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения / В. З. Денискина. – Уфа : Изд-во Филиала МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2004. – 62 с.
3. Захарова, И. Ю. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описания игр/ И. Ю. Захарова, Е. В. Морожина. – М. : Теревинф, 2020. – 152 с.

4. Лысова, А. А. Игровая деятельность как средство формирования валеологической культуры обучающихся / А. А. Лысова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – № 4(164). – С. 58-66. – DOI 10.25588/CSPU.2021.98.34.004. – EDN TYQDPH.
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. Маллаев, Д. М. Игры для слепых и слабовидящих: учеб. пособие / Д. М. Маллаев. – М. : Советский спорт, 2022. – 136 с.
7. 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.

УДК 376.42

ФОРМИРОВАНИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Сафонова П.В.

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

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей формирования свойств внимания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры. Охарактеризованы понятия, виды и свойства внимания, описаны основные особенности формирования внимания детей с нарушением интеллекта в процессе дидактической игры.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, внимание, свойства внимания, дидактическая игра.

Внимание представляет собой избирательную направленность сознания на определенные объекты или деятельность, игнорируя другие процессы человека. Вопросы развития внимания в детском возрасте изучали Л.С. Выготский, А.Р. Лuria, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добринин и др. Это показывает, что у данного понятия отсутствует единое определение, а также имеется богатая история изучения, что впоследствии привело большому количеству трактовок [1; 2].

Различные авторы, имеющие собственные подходы к пониманию внимания, на протяжении многих лет предлагали свои теории содержания данного термина. Однако, ведущей является трактовка Л. С. Выготского, по

мнению которого внимание является высшей психической функцией, развивающейся в процессе онтогенеза параллельно созреванию нервной системы и формирующейся в ходе взаимодействии со взрослыми [1].

Внимание – это психический процесс, являющийся одним из важных составляющих нормального развития ребенка; оно характеризуется следующими свойствами: объём, устойчивость, интенсивность, распределение, которые имеют между собой тесную взаимосвязь, комплексно работая в согласовании друг с другом, дополнительно к этому являются самостоятельными единицами изучаемого психического процесса [3].

Особенно интересно на современном этапе развития науки изучение особенностей внимания у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Авторы указывают на то, что уровень его развития определяется биосоциальным фактором: с одной стороны, и, в большей степени, зависит как от специфики первичного дефекта [6], с другой стороны определяется и набором социокультурных факторов [7], в результате чего наблюдается неоднородность формирования свойств внимания, в результате чего таким воспитанникам требуется тщательный подбор и соблюдения принципов индивидуального подхода.

Успешность коррекционно-развивающей работы по развитию внимания детей с умственной отсталостью зависит также от корректного подбора методик и методов коррекции [5].

По мнению М.С. Базаровой, А.А. Дудкиной, В.А. Швецовой и др. [4], слабая сформированность манипулятивно-предметной деятельности, неразвитость внимания, инертность и низкая мотивация к деятельности детей с умственной отсталостью определяют необходимость предпочтения дидактической игры как основного метода коррекционно-развивающей работы с такими воспитанниками.

Эффективность использования дидактических игр в коррекции внимания детей с нарушением интеллекта обусловлена следующими факторами [5]:

- необходимость опоры на игровую деятельность как ведущую;
- возможность комплексного развития психических процессов и свойств ребенка;
- доступность и вариативность метода для каждого ребенка независимо от степени дефекта;
- возможность активизации познавательной деятельности; широкая доступность применения наглядных средств;
- возможность самостоятельного использования родителями в домашних условиях.

Игры, направленные на узнавание и классификацию предметов по определенным признакам (цвет, форма, размер), тренируют избирательность внимания. Игры с правилами, требующие следования

инструкциям и запоминания последовательности действий, развивают концентрацию и устойчивость [2].

Повторяющиеся игровые действия, выполнение заданий с постепенным усложнением, способствуют формированию произвольного внимания и умению контролировать свои действия. Важно создавать позитивную атмосферу, поощрять участие и учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Регулярное использование дидактических игр в образовательном процессе значительно повышает уровень развития внимания у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, подготавливая их к дальнейшему обучению [7].

Обзор педагогического опыта по использованию дидактических игр в развитии внимания детей старшего дошкольного возраста свидетельствует о том, что, в зависимости от тяжести первичного дефекта, эффективными являются следующие игры: «Который по счету?», «Что изменилось?», «Кого не стало?», «Чем похожи?», «Чем отличаются?», «Кто, есть кто?», «Найди фото», «Кто из какой сказки?», «Кого не хватает?», «Кто лишний в этой сказке?», «Покажи, кто пришел?», «Парные картинки», «Живое домино», «Сложи картинку», «Вершки-корешки», «Будь внимательным», «Домино», «Лото» и аналогичные[2].

Таким образом, дошкольное детство является сензитивным периодом для формирования всех свойств внимания, в том числе, и у воспитанников с интеллектуальными нарушениями. Коррекционная работа, направленная на преодоление таких особенностей внимания дошкольников с умственной отсталостью, как отвлекаемость, истощаемость, непроизвольность, неустойчивость, узкий объем и пр., требует обязательного включения в деятельность дефектолога такого метода, как дидактическая игра.

Однако необходимо учитывать, что без специального обучения игра у дошкольников с нарушением интеллекта, как правило, не становится ведущей деятельностью и не может выполнять коррекционную роль, следовательно, важно проводить работу по формированию у таких воспитанников игровых навыков. Подчеркнем, что данные об особенностях внимания детей с умственной отсталостью позволяют оптимистично прогнозировать результаты работы по коррекции и развитию внимания у данной категории детей.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по вниманию. – М. : Академия, 2014. – 256 с.
2. Гальперин, П.Я. Экспериментальное формирования внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: Издательство Московского университета, 2015. – 34 с.
3. Добрынин, Н.Ф. Об изучении свойств внимания. / Н.Ф. Добрынин. // Вопросы психологии внимания, вып. IV. Саратов, 1972. – С. 130-336.

4. Дудкина, А.А. Дидактические игры и их влияние на развитие внимания у дошкольников с нарушением интеллектуального развития / А.А. Дудкина // Вопросы педагогики. – 2019. – № 12-2. – С. 86-89.
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. 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 376.42

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ МНЕМОТЕХНИКИ

Селиванова М.В.

*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-экспериментального характера обобщен собственный педагогический опыт использования элементов мнемотехники на уроках для развития зрительной памяти младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в условиях инклюзивного класса.

Ключевые слова: мнемотехника, коррекционно-образовательные технологии, задержка психического развития, память, зрительная память, младшие школьники.

Особенности образования младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) сегодня определяются тремя важными тенденциями [3]:

- во-первых, система образования, переживая период реформ, все время повышает планку требований к уровню и качеству знаний подрастающего поколения: современный ребенок должен знать и уметь гораздо больше, чем поколение его родителей [2];

- во-вторых, дети с ЗПР традиционно рассматриваются как обучающиеся с потенциально сохранным интеллектом [5], а, значит, должны осваивать тот объем информации, который предложен

образовательной программой, что невозможно без хорошо развитой памяти;

- в-третьих, младший школьный возраст остается последним возрастным этапом, на котором возможна коррекция недостатков задержанного развития и вывод общепсихического развития в норму [6].

Поэтому педагоги находятся в постоянном поиске эффективных форм и методов развития памяти младших школьников с ЗПР. В последнее время активно привлекает внимание практиков мнемотехника – система приемов и методов, направленных на улучшение запоминания и воспроизведения информации, основанных на различных ассоциациях и визуализации. Именно поэтому мнемотехника особенно актуальна для развития зрительной памяти детей младшего школьного возраста ЗПР – того вида памяти, который является ведущим у подавляющего большинства детей с ограниченными возможностями здоровья вообще [1], что доказано на нейрофизиологическом уровне [4].

Зрительная память – это способность запоминать и воспроизводить визуальную информацию. Она играет ключевую роль в обучении, так как большинство учебных материалов представлено в визуальной форме: книги, схемы, таблицы и т.д.

У детей с ЗПР зрительная память менее развита, что затрудняет процесс обучения и усвоения новых знаний; более того, её недостатки приводят к трудностям обучения в условиях массовой школы. Запоминание у них примерно в 1,5 раза хуже, чем в норме. Такие дети не владеют такими приемами смыслового заучивания, как смысловая группировка, повторение, проговаривание вслух. Также дети с ЗПР плохо контролируют себя при воспроизведении заученного – неоднократно повторяют одни и те же названия, картинки, не замечая, что уже называли их. общий анализ психолого-педагогической литературы позволил выше перечисленные особенности конкретизировать [3]: снижение объема памяти и скорости запоминания; непродуктивность непроизвольного запоминания; снижение продуктивности с первых попыток запоминания; более высокое качество зрительной памяти по сравнению со словесной; значительное снижение произвольной памяти.

Имея достаточно разнообразные механизмы воздействия на процессы и свойства памяти, мнемотехника является мощным инструментом развития зрительной памяти младших школьников с ЗПР [2]. Собственный педагогический опыт обучения указанного контингента школьников, показывает возможность эффективно использовать в учебном процессе разнообразные приемы мнемотехники: ассоциации, визуализация, цветовая кодировка и т.д. Кроме того, элементы визуализации, их ассоциативный характер, можно рассматривать как вариант применения игровых методов в процесс обучения, что делает его более увлекательным и запоминающимся [6].

Так, при изучении новых слов (например, при изучении словарных слов) использую карточки, на которые ребенку предлагается нанести и изображение, и соответствующее слово. У ребенка есть выбор: наклеить стандартный рисунок (наклейка, которую дает учитель) или нарисовать самому; слово ученик пишет сам – проговаривая слово вслух и выделяя контрастным цветом орфограмму. Следует отметить, что с самого начала введения мнемотехники в работу с классом, большая часть детей использовала готовые наклейки; сейчас – почти все рисуют сами. Рисунки стали аккуратнее, разнообразнее, выполняются детьми быстрее, но главное – как учитель, отмечаю, что они почти не делают ошибок в написании словарных слов.

На уроках математики при изучении четных и нечетных чисел первого десятка простирали ассоциации с посадкой учеников класса за партами. Нечетные числа – это как ученики, которые сидят по одному, они печальные – с ними никто не дружит, поэтому они позеленели от грусти и печали (обозначаем их зеленым цветом). У четного числа есть друг за партой (они вместе сидят за партой, делится число на 2 – основной показатель четности!), поэтому обозначаем его в числовом ряду красным цветом. Этот прием очень помог на этапе, когда дети осваивали прием превращения нечетного числа в четное – добавляли грустному числу (нечетному, зеленому) друга (еще одно нечетное число, зеленый цвет), и вот в итоге числа подружились – число стало четным (красный цвет).

Мнемотехника имеет преимущества для детей с ЗПР не только для улучшения зрительной памяти, но и для общего развития ребенка [6]:

- повышение учебной мотивации: игровые элементы и творческие подходы, используемые в мнемотехнике, делают обучение более увлекательным. Это способствует повышению интереса к учебе и мотивации к обучению;
- развитие самостоятельности: мнемотехника позволяет детям развивать навыки самостоятельного обучения. Они учатся организовывать информацию, создавать собственные схемы и карты памяти;
- групповая работа с использованием мнемотехники способствует развитию социальных навыков, коллективному взаимодействию внутри класса.

Таким образом, мнемотехника является эффективным инструментом, помогающим детям с ЗПР развивать зрительную память.

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. Грибанов, А.А. Развить мозг. Мнемотехника и НЛП. Скрытые возможности / А.А. Грибанов, Н. В. Владиславова. – М. : ACT, 2025. – 320 с. – ISBN 978-5-17-159890-7.
 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. 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. Черемошкина, Л. В. Мнемические способности школьников как фактор успешности воспроизведения учебного материала / Л. В. Черемошкина, Т. Н. Осинина. Психология обучения, 2011. – № 4. – С.21–36.

УДК 376.3

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Славгородская К.С.

*Научный руководитель: Ковалева М.А., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация. В статье рассматривается современная система коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с ОВЗ как комплексная многоуровневая структура. Проанализированы содержательный компонент (направления развития) и организационные модели оказания помощи (институциональная, мобильная, смешанная). Особое внимание уделено дифференциации технологий в зависимости от структуры нарушения и оценке эффективности работы.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, дети раннего возраста, ограниченные возможности здоровья, ранняя помощь, организационные модели.

Современная система коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья представляет собой комплексную многоуровневую структуру, интегрирующую содержательные аспекты развития и организационные формы оказания помощи. Анализ современных подходов позволяет выявить эффективные

модели и технологии, обеспечивающие оптимальные условия для развития детей с особыми образовательными потребностями в соответствии с Государственным образовательным стандартом [3].

Содержательный компонент коррекционно-развивающей работы строится на принципах целостности и системности, охватывая пять ключевых направлений развития [1]. В области эмоционально-личностного развития применяются технологии установления доверительного контакта через тактильное и голосовое взаимодействие, формирования эмоционального отклика с использованием специализированных методик и создания предсказуемой среды через ритуализацию повседневных процедур [2]. Особую эффективность демонстрируют методы синхронного взаимодействия и эмоционального заражения, позволяющие установить прочный эмоциональный контакт с детьми, имеющими нарушения коммуникации [1].

Сенсорное развитие осуществляется через систематическую работу с многоуровневыми сенсорными коробками, содержащими природные материалы различной текстуры, профессиональные монтессори-материалы для развития тактильного восприятия и арт-терапевтические комплексы для работы с красками, глиной и тестом [1]. Современные исследования подтверждают эффективность последовательного усложнения сенсорных стимулов с учетом индивидуальной переносимости ребенка [2].

Развитие коммуникативной сферы включает применение альтернативных систем общения PECS, технических средств коммуникации (специализированные кнопки, коммуникаторы) и жестового сопровождения речи по системе MAKATON [1]. Особое внимание уделяется созданию мотивирующих коммуникативных ситуаций, стимулирующих спонтанные речевые проявления в рамках инклюзивной образовательной среды [2].

Двигательное развитие реализуется через специализированную гимнастику с элементами логоритмики, занятия на фитболах различного размера и использование ортопедических тренажеров, подобранных с учетом индивидуальных возможностей ребенка [1]. Для детей с ДЦП эффективно применяются методы кинезиотерапии и Бобат-терапии, обеспечивающие поэтапное формирование двигательных навыков [2].

Когнитивное развитие включает занятия с адаптированными дидактическими материалами (сортеры, пазлы, мозаики), специализированными компьютерными программами, направленными на развитие внимания и памяти, и упражнениями на формирование классификационных навыков [1]. Доказана эффективность технологий поэтапного формирования умственных действий и методов развития исполнительных функций в условиях инклюзивного образования [2].

Организационный компонент представлен тремя основными моделями оказания помощи. Институциональная модель предполагает

создание стационарных структур в системе образования, здравоохранения и социальной защиты. В образовательной сфере это проявляется в организации служб ранней помощи при психолого-педагогических центрах с междисциплинарными командами специалистов [3]. В системе здравоохранения создаются реабилитационные отделения при детских поликлиниках, обеспечивающие медицинское сопровождение. Социальные службы организуют группы кратковременного пребывания и лекотеки, оснащенные специальным развивающим оборудованием [1].

Мобильная модель реализуется через выездные формы работы, особенно востребованные в отдаленных регионах [1]. Мобильные бригады специалистов осуществляют выезды в семьи согласно утвержденному маршруту, дистанционные формы включают проведение онлайн-консультаций через защищенные платформы и использование телемедицинских технологий [2]. В последние годы получила распространение практика создания мобильных сенсорных комнат и развивающих площадок.

Смешанная модель интегрирует преимущества предыдущих подходов через регламентированное чередование форм работы. Ребенок может посещать центр для занятий на специализированном оборудовании, принимать дома визитирующего специалиста для переноса навыков в естественную среду и участвовать в онлайн-консультациях [2]. Эта модель требует разработки индивидуального графика и использования единой системы документации в соответствии с образовательным стандартом [3].

Дифференциация технологий в зависимости от структуры нарушения является ключевым принципом эффективной работы [1]. Для детей с РАС применяются визуальные расписания и методы структурированного обучения TEACCH, для детей с ДЦП – кинезиотерапия и специализированное позиционирование, для детей с нарушениями слуха - развитие слухового восприятия с помощью звукоусиливающей аппаратуры [2].

Оценка эффективности проводится с использованием стандартизованных шкал развития (KID, RCDI), видеоанализа взаимодействия в системе «специалист-ребенок-родитель» и регулярной диагностики [1]. Особое значение имеет работа с родителями, включающая практикумы по освоению коррекционных методик, видеотренинги с анализом записей домашних занятий и участие в группах взаимопомощи в условиях инклюзивной образовательной среды [2].

Перспективы развития связаны с внедрением технологий биологической обратной связи, VR-оборудования для отработки социальных ситуаций и создания адаптивных игровых комплексов [1]. Организационное развитие направлено на создание интегрированных территориальных центров, объединяющих ресурсы разных ведомств, и

разработку стандартизованных протоколов оказания услуг в соответствии с Государственным образовательным стандартом [3].

Эффективность коррекционно-развивающей работы достигается через интеграцию содержательных и организационных компонентов, обеспечивающих целостность и непрерывность сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьи на всех этапах ранней помощи.

Список литературы

1. Королева, Ю.А. Инклюзивное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Ю.А. Королева. — Оренбург: ОГПУ, 2021. — 84 с. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/179900> (дата обращения: 19.08.2025).
2. Соловьёва, О.А. Теория и практика создания инклюзивной образовательной среды в учреждениях профессионального образования: учебно-методическое пособие / О.А. Соловьёва. — Минск: РИПО, 2020. — 192 с. — ISBN 978-985-7234-21-9.
3. Государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 // Официальный интернет-портал правовой информации. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://pravo.gov.ru/> - Дата обращения: 05.02.2022.

УДК 376

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАЗВИТИИ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Снигирева В.В.

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

Аннотация. В статье рассматривается применение методов сенсорной интеграции для развития экспрессивной речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Описаны теоретические основы сенсорной интеграции, её связь с речевыми процессами и практические приёмы коррекции. Обоснована эффективность комплексного подхода, сочетающего сенсорные и логопедические методики.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, задержка речевого развития, дети раннего возраста, экспрессивная речь.

Экспрессивная речь — это основное средство, посредством которого ребёнок выражает свои мысли, вступает в контакт с окружающими и регулирует своё поведение. При задержке речевого развития наблюдается темповая задержка развития всех компонентов речи. Это проявляется в сниженной мотивации к речевому взаимодействию, что затрудняет

коммуникацию и социализацию ребенка. Современные исследования показывают, что нарушение речевого развития часто связано с особенностями сенсорной обработки информации. Поэтому методы сенсорной интеграции сегодня рассматриваются как эффективный инструмент развития экспрессивной речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Сенсорная интеграция — это процесс, посредством которого нервная система получает, организует и интерпретирует сенсорные стимулы, формируя целостное восприятие окружающего мира и обеспечивая адаптивное поведение. Нарушение этого процесса приводит к несогласованности восприятия, трудностям внимания, регуляции движений, эмоциональных реакций и речевых проявлений.

Основоположником теории сенсорной интеграции является американская эрготерапевт и психолог Э. Дж. Айрес, которая доказала, что упорядоченность сенсорных стимулов способствует формированию более гармоничных моторных и когнитивных функций [1]. Сенсорная интеграция становится основой для формирования сложных психических процессов, включая речь. Дети, испытывающие дефицит сенсорной информации, часто демонстрируют задержку развития речи, низкую активность в коммуникации, плохо воспринимают обращённую речь и неохотно инициируют диалог. Их нервная система не может адекватно переработать входящие сенсорные сигналы, что приводит к нарушению межсистемных связей, необходимых для координации речевого аппарата.

Использование методов сенсорной интеграции в работе с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития позволяет воздействовать не только на речевые механизмы, но и на базовые сенсорные и моторные процессы. Сенсорные упражнения, направленные на стимуляцию тактильной, вестибулярной и проприоцептивной систем, помогают улучшить пространственную ориентацию, внимание, контроль движений и тем самым создают основу для активизации речевой деятельности. Как отмечает Бахарева Я.А. [2], занятия, включающие элементы сенсорной интеграции повышают уровень речевой активности детей, стимулируют желание говорить, улучшают артикуляцию. Исследование Бугаевой Е.В. [3] показало, что при систематическом использовании сенсорных методик в сочетании с логопедическими приёмами у детей наблюдается увеличение активного словаря, снижение речевых барьеров и повышение инициативы в общении.

Применение сенсорной интеграции в логопедической практике базируется на создании индивидуального сенсорного профиля ребёнка, который позволяет выявить преобладающий тип восприятия и подобрать соответствующие упражнения. Например, детям с пониженной тактильной чувствительностью полезны упражнения с песком, крупами, текстурными материалами. При нарушении вестибулярного восприятия применяются

упражнения с равновесием, покачивания на фитболе, вращения, изменение положения тела в пространстве. Такая работа способствует активации сенсомоторных систем, что положительно отражается на артикуляционных движениях и координации речевого дыхания.

На этапе раннего возраста ведущим видом деятельности ребёнка выступает предметно-манипулятивная деятельность, в процессе которой формируются первичные представления об окружающем мире, развиваются восприятие, внимание, память, а также зарождаются предпосылки речевого общения. Сенсорно-интегративные методы в этом возрасте могут применяться как средство обогащения чувственного опыта ребёнка, активизации его познавательной и речевой активности. Использование элементов сенсорной интеграции в предметно-манипулятивной деятельности способствует формированию связи между восприятием и речевыми реакциями, развитию экспрессивной речи, повышению мотивации к взаимодействию со взрослым.

Эффективность методов сенсорной интеграции в развитии речи подтверждается рядом зарубежных исследований. Так, в исследовании *«Investigation of the Relationship Between Sensory Processing Skills and Language Development in Children With Developmental Language Disorders»* («Исследование взаимосвязи между навыками сенсорной обработки и развитием языка у детей с нарушениями развития языка») [4] отмечено улучшение экспрессивной речи у детей дошкольного возраста после систематического прохождения курса сенсорной терапии. В работе указывается, что после двенадцати недель сенсорной терапии у детей наблюдалось улучшение как экспрессивной, так и импресивной речи, повышение речевой инициативности. Также выявлена прямая зависимость между уровнем сенсорной обработки и степенью речевого развития: дети с нарушениями сенсорной интеграции демонстрируют более низкие показатели в развитии речи и коммуникации.

Несмотря на высокую эффективность, использование методов сенсорной интеграции имеет определённые ограничения. Во-первых, необходима высокая квалификация специалистов, способных корректно подобрать сенсорные стимулы и адаптировать нагрузку. Во-вторых, требуется наличие специального оборудования и пространства, что не всегда возможно в условиях массовых дошкольных учреждений. В-третьих, дети с выраженной сенсорной гиперчувствительностью нуждаются в особой осторожности при работе, так как чрезмерное воздействие может привести к переутомлению и эмоциональной перегрузке.

Таким образом, методы сенсорной интеграции представляют собой перспективное направление в развитии экспрессивной речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Они способствуют формированию предпосылок речевой активности за счёт нормализации

сенсорных процессов, улучшения внимания, восприятия, моторной координации, и эмоциональной устойчивости.

Список литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – 5-е изд. – М. : Теревинф, 2019. – 272 с.
2. Бахарева Я. А. СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – №8-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sensornaya-integratsiya-v-logopedicheskoy-rabote>
3. Бугаева Е. В. Практическое применение методов сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста, имеющими речевые нарушения // Актуальные исследования. –2023. –№24 (154). – Ч.II. – С. 68-71. – URL: <https://apni.ru/article/6539-prakticheskoe-primenenie-metodov-sensornoj>
4. Investigation of the Relationship Between Sensory Processing Skills and Language Development in Children With Developmental Language Disorders [Электронный ресурс] // PubMed. — 2024. — Режим доступа: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39726110>

УДК 159.95

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Сомова Т.Р.

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

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности формирования произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Раскрываются характерные трудности, влияющие на познавательную деятельность, и обосновывается значение дидактических игр как эффективного средства коррекции и развития произвольных форм внимания у данной категории детей.

Ключевые слова: задержка психического развития, произвольное внимание, старший дошкольный возраст, виды внимания, психическое развитие.

Внимание является одним из ключевых психических процессов, обеспечивающих успешное усвоение знаний и формирование учебной деятельности. В старшем дошкольном возрасте оно выступает базовым условием готовности ребёнка к школьному обучению, так как именно произвольное внимание позволяет направленно и длительно сосредоточиваться на учебных задачах, требующих волевого усилия.

Однако у детей с задержкой психического развития данный процесс формируется с выраженными затруднениями. Это обусловлено как функциональной незрелостью центральной нервной системы, так и недостаточной сформированностью регуляторных и мотивационных механизмов поведения.

Проблема внимания и его произвольных форм была детально исследована в трудах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна, а также в исследованиях, посвящённых детям с отклонениями в развитии – Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Л.Н. Блиновой, В.В. Лебединского [6]. Согласно концепции А.Р. Лурии, произвольное внимание формируется на основе взаимодействия корковых и подкорковых структур мозга, а его развитие тесно связано с речевой и мотивационно-волевой сферой [2].

Для детей с ЗПР характерно нарушение функциональной организации высших психических функций, в том числе недостаточная сформированность третьего блока мозга – блока программирования и контроля, что проявляется в низкой устойчивости внимания, слабой способности к его распределению и переключению. В отличие от нормально развивающихся сверстников, дети с ЗПР демонстрируют значительные трудности при необходимости удерживать внимание на задании в течение длительного времени, особенно при отсутствии внешней стимуляции [5].

Современные исследования (О.А. Сергеева; А.В. Голощапов) показывают, что до 25% детского населения имеет признаки задержки психического развития, при этом более половины таких детей испытывают стойкие трудности с формированием произвольного внимания. Основные особенности проявлений данного психического процесса включают [3]:

- неустойчивость внимания, где ребёнок быстро отвлекается от выполняемой деятельности, снижает темп и продуктивность работы, особенно при повышенной утомляемости;
- снижение объёма внимания, где дети с ЗПР способны одновременно удерживать меньше элементов информации, чем их сверстники, что приводит к фрагментарному восприятию учебного материала;
- снижение концентрации и избирательности в котором затруднено выделение существенных признаков объекта, ребёнок реагирует на побочные раздражители, что препятствует целенаправленному выполнению заданий;
- снижение способности к переключению и распределению внимания, где для ребёнка с ЗПР характерно «прилипание внимания», трудности перехода от одного действия к другому, что делает невозможным выполнение комплексных задач.

Эти особенности обусловлены незрелостью нейрофизиологических механизмов регуляции, а также ограниченным развитием произвольной регуляции поведения и речевого контроля.

Формирование произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР требует создания особых психолого-педагогических условий. Согласно исследованиям А.Р. Лурии, Н.А. Бернштейна, Л.В. Фоминой, важнейшим фактором является активизация межполушарных связей и развитие процессов произвольной регуляции через двигательно-игровую и познавательную деятельность [1, с.14].

Дидактическая игра является оптимальной формой организации деятельности, направленной на развитие произвольного внимания. В отличие от сюжетно-ролевой игры, которая требует развитой памяти и способности к символическому замещению, дидактическая игра предлагает чёткую структуру, понятные правила и наглядный результат, что облегчает включение детей с ЗПР в процесс деятельности.

Игровая форма способствует постепенному переходу от непроизвольных форм внимания к произвольным. В процессе игры ребёнок учится удерживать цель, выполнять правила, контролировать действия и оценивать результат. Эти функции обеспечивают развитие таких регуляторных механизмов, как самоконтроль и саморегуляция, являющихся предпосылками произвольного внимания [4].

На практике развитие произвольного внимания у детей с ЗПР эффективно реализуется через специально организованные игровые упражнения.

1. Игры на удержание внимания («Найди ошибку», «Что изменилось?») способствуют развитию концентрации и наблюдательности.

2. Игры на переключение внимания («Светофор», «День – ночь») формируют способность быстро реагировать на изменение условий деятельности.

3. Игры на распределение внимания («Угадай по звуку», «Слушай и делай») развивают способность одновременно контролировать несколько видов действий.

Регулярное использование таких упражнений в сочетании с элементами сенсомоторной стимуляции и речевого сопровождения позволяет постепенно формировать устойчивые произвольные формы внимания.

Таким образом, можно заключить, что произвольное внимание – это высший психический вид внимания, который имеет сложную структуру, присущ только человеку, а также онто- и филогенетически представляет собой продукт развития цивилизации, формируясь только в результате регулярной умственной и трудовой деятельности. Произвольное внимание носит волевой, сознательный (осознанный, целенаправленный, преднамеренный, управляемый, контролируемый), активный, а также

опосредованный характер и выражается в общей мобилизации психической активности, которая направляет деятельность человека в определенное русло [7].

Недостаточность его развития приводит к снижению продуктивности познавательной деятельности, трудностям адаптации к школьным требованиям и формированию вторичных отклонений в развитии. Эффективное формирование произвольного внимания возможно при условии систематического включения ребёнка в специально организованные дидактические игры, обеспечивающие активизацию волевой и регуляторной сфер. Психолого-педагогическая работа в этом направлении должна быть направлена на поэтапное формирование умений удерживать цель, регулировать действия и осознанно контролировать своё поведение.

Список литературы

1. Бруннер Е. Ю. К вопросу о психологии произвольного внимания // Гуманитарные науки. – 2016. – №1 (33). – С. 12 – 33.
2. Богатырева Л. А. Формирование произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста // Скиф. – 2020. – №8 (48). – С. 47 – 55.
3. Воронина Е. А. Комплексная оценка психофизического развития детей с ЗПР в дошкольном учреждении компенсирующего вида // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2023. – №4 (52). – С. 55 – 63.
4. Гуревич, П.С. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. – М.: Юрайт, 2023. – 479 с.
5. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия / О.В. Заширинская. – СПб., 2021. – С. 147.
6. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебное пособие для вузов и слушателей курсов психологических дисциплин [Текст] / А.Г. Маклаков. – СПб.: Издательский дом «Питер», 2022. – 593 с.
7. Снесарева Е. А. Изучение особенностей произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Теория и практика современной науки. – 2022. – №8 (26). – С. 45 – 63.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Сумкина В.А.

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

Аннотация. В данных тезисах раскрыта проблема формирования коммуникативной функции речи у детей с расстройством аутистического спектра. Проведён теоретический анализ особенностей коммуникативной функции речи у детей с расстройствами аутистического спектра на основе работ ученых. Рассмотрены современные технологии формирования коммуникативной функции речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, коммуникативная функция речи, дошкольники, технологии.

В последние годы наблюдается значительный рост числа детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС). Одной из наиболее выраженных преград в процессе социализации детей данной категории является несформированность коммуникативной функции речи, что проявляется в отсутствии инициативы в общении, ограниченном использовании речи, трудностях понимания обращенной речи и эмоциональных сигналов других людей и т.д.

Многие отечественные ученые, в частности О.С. Никольская, Е.А. Климова считают, что коммуникативная функция речи у дошкольников с РАС выступает средством не только общения, но и познания, эмоционального обмена и включения ребёнка в социальное пространство. [2, 1]. Следовательно формирование данной функции является одной из приоритетных задач коррекционной педагогики, так как именно она обеспечивает развитие личности ребёнка, его социальную адаптацию и успешную интеграцию в общество.

Особо следует отметить своеобразие психического и речевого развития, характерного для детей с расстройствами аутистического спектра и затрагивающего все стороны личности. Как утверждает О. С. Никольская, коммуникативные трудности у детей с РАС обусловлены комплексом факторов: нарушениями сенсорной интеграции, снижением эмоционального отклика, особенностями внимания и восприятия [1].

При этом, Т. В. Морозова подчеркивала, что даже при наличии определённого словарного запаса ребёнок с РАС может не использовать речь как средство общения, что является ярким свидетельством функционального нарушения коммуникативной функции. Поэтому одним

из наиболее актуальных направлений в работе с детьми данной категории является формирование мотивации к социальному взаимодействию, развитие способности понимать намерения партнёра и эмоционально откликаться на обращение.

Особое место при формировании коммуникативной функции речи у дошкольников с РАС играет учёт индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей каждого ребёнка. С этой целью в практике коррекционной педагогики применяются разнообразные методы, направленные на активизацию речевой деятельности, развитие потребности в общении и формирование социального взаимодействия, такие как:

- Метод наблюдения, позволяет выявить особенности поведения ребёнка, степень сформированности коммуникативных умений, интерес к взаимодействию со взрослыми и сверстниками. По мнению Е. А. Климовой, систематическое наблюдение помогает определить индивидуальный стиль общения ребёнка и подобрать оптимальные пути коррекционного воздействия [1].

- Метод моделирования коммуникативных ситуаций направлен на формирование у детей умений применять речь в конкретных жизненных обстоятельствах. Как отмечает Т.В. Морозова, моделирование ситуаций, приближенных к реальному общению помогает детям с РАС понимать социальные роли, осваивать элементарные нормы поведения и учиться адекватно выражать свои потребности [3].

- Метод сенсорной интеграции используется для нормализации восприятия и эмоционального состояния ребёнка. И.М. Лебедева подчёркивает, что сенсорная интеграция является базой для формирования речи, поскольку помогает ребёнку осознанно воспринимать речевые стимулы и реагировать на них [4].

- Метод поэтапного обучения предполагает постепенное освоение ребёнком коммуникативных умений — от простейших невербальных сигналов до элементарных речевых высказываний. По мнению О.С. Никольской, этот метод обеспечивает последовательность развития: сначала формируется подражание и зрительный контакт, затем реакция на обращение, и только после этого — собственные речевые инициативы [2].

- Метод речевого сопровождения действий используется для связывания речи с конкретными ситуациями и предметными действиями. Данный метод, как подчёркивает Климова, помогает формировать у детей с РАС понимание связи между словом и действием, развивая тем самым осознанную коммуникацию [1].

Особое место в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС занимают современные технологии, направленные на развитие познавательной и речевой активности, формирование мотивации к взаимодействию и социальной адаптации.

И.М. Лебедева подчёркивает эффективность технологий альтернативной и дополнительной коммуникации (AAC), предусматривающих использование карточек, пиктограмм и коммуникаторов. Эти средства помогают ребёнку с РАС выражать желания и эмоции, что формирует у него понимание значения общения [4].

По мнению Т.В. Морозовой, применение технологий визуальной поддержки — расписаний, алгоритмов действий и коммуникативных карт — способствует структурированию среды, снижению тревожности и упрощает понимание речевых инструкций [3].

Е.А. Климова отмечает важность технологий сенсорной интеграции, включающих упражнения с различными материалами, песочную и арт-терапию. Они способствуют установлению эмоционального контакта и создают основу для развития речи [1].

Применение современных технологий в коррекционной работе с детьми с РАС демонстрирует положительную динамику речевого и социального развития. Использование альтернативных средств коммуникации способствует появлению первых осмысленных высказываний и формированию речевого подражания.

Включение ИКТ и визуальных инструментов делает занятия более эмоционально привлекательными, способствует концентрации внимания и повышает мотивацию к обучению.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современные методы и технологии формирования коммуникативной функции речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра позволяют повысить эффективность коррекционно-развивающего процесса. Их применение способствует активизации речевой деятельности, развитию эмоциональной отзывчивости и социализации ребёнка.

Список литературы

1. Климова, Е.А. Особенности формирования речи у детей с расстройствами аутистического спектра : учебное пособие. / Е.А. Климова — М. : Владос, 2022. — 148 с.
2. Никольская, О.С. Помощь детям с аутизмом : коррекционные технологии. / О.С. Никольская. — СПб. : Речь, 2021. — 176 с.
3. Морозова, Т.В. Современные технологии в коррекционно-развивающем обучении дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : учеб.-метод. пособие. / Т.В. Морозова — М. : Академия, 2023. — 192 с.
4. Лебедева, И.М. Использование альтернативной коммуникации в работе с детьми с РАС/ И.М. Лебедева. // Дефектология. — 2023. — № 2. — С. 45–52.
5. Чернова, Л.В. Формирование коммуникативных умений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : монография. / Л.В. Чернова. — М. : Просвещение, 2022. — 203 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Терпугова С.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 социальных и коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра. Охарактеризовано понятие «расстройство аутистического спектра». Рассмотрены методы и технологии, необходимые для развития социальных и коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, младшие школьники, социальные и коммуникативные навыки.

В настоящее время количество детей с подтвержденным диагнозом «расстройство аутистического спектра» (далее РАС) ежегодно увеличивается. По данным обновленной статистики Центра контроля по профилактике заболеваний в США у каждого 31-го ребенка встречается расстройство аутистического спектра. Причем, у мальчиков встречается в 3–4 раза чаще, чем у девочек [1].

На сегодняшний день исследование этой проблемы не теряет своей актуальности, поскольку дети, имеющие данное расстройство нуждаются в комплексной помощи: медицинской, психолого-педагогической, логопедической, дефектологической, а также в учебно-воспитательных программах.

Расстройство аутистического спектра – это нарушение нейропсихического развития, характеризующееся трудностями в социальной адаптации и коммуникации, ограниченными интересами и повторяющимися паттернами поведения [2].

Эти нарушения у детей с РАС проявляются в раннем детстве и продолжаются на протяжении всей жизни и приводят к возникновению у ребенка социальных трудностей: проблем с пониманием эмоций других людей, выражением собственных чувств, взаимодействием с окружающими людьми, сложностей в вербальной и невербальной коммуникации, включая речь, жесты и мимику, а также невозможность контролировать свои чувства, эмоции и регулировать собственное поведение.

У детей с РАС наблюдается узость интересов, склонность к ритуальным действиям и стереотипному поведению, повышенная чувствительность к изменениям окружающей среды.

Впервые аутизм был описан в 1943 году американским врачом-психиатром Лео Каннером. В последствии один из видов аутизма был назван синдромом Каннера.

В свою очередь Хан Аспергер в 1944 году также описал исследуемых детей с аутизмом, выделяя характерные для них особенности. И этот вид аутизма назвали синдромом Аспергера.

Когнитивные способности детей с расстройством аутистического спектра активно исследовал британский невролог Джудит Гоуэрс.

В свою очередь английский психолог Майкол Рамстон изучал связи между симптомами аутизма и нарушением обработки сенсорной информации при данной патологии.

Вопросами лечения и диагностики синдрома Аспергера занимался австралийский клинический психолог Энтани Атвуд.

Многие отечественные ученые в нашей стране также занимались исследованием аутизма у детей: М.Л. Барбера, А.А. Бодалев, К.С. Лебединская, М.И. Лисина, О.С. Никольская, Н.В. Симашкова, А.В. Хаустов и др. [3; 4; 5; 6].

Основываясь на исследованиях М.Л. Барбера, К.С. Лебединской, О.С. Никольской можно выделить следующие особенности развития коммуникативных навыков у детей с РАС: трудности в социальном взаимодействии (эти дети часто испытывают сложности с вхождением в коммуникацию с ровесниками); трудности в восприятии эмоциональных сигналов от ровесников и реагирование на них, а также нарушения визуального контакта (ребенок не смотрит в глаза, не отслеживает действия другого человека) [5].

Дети с РАС имеют проблемы с речью из-за низкой мотивации к общению, часто нарушено понимание и развитие устной речи, использование ограниченной лексики и трудности в поддержании беседы. Для них характерны: ограниченность интересов, игра в одиночестве, определенные занятия и предметы, повторяющиеся стереотипные движения. Эти дети отрицательно реагируют на смену обстановки и новизну. Их поведение характеризуется негативизмом, протестными реакциями и отказами от какого-либо взаимодействия, если нарушается их привычный ритм жизни.

Поэтому без коррекционно-развивающей работы детям с РАС адаптироваться и социализироваться в обществе не представляется возможным.

Так, для развития социальных и коммуникативных навыков у детей с РАС в настоящее время специалисты используют различные методы,

методики, коррекционные программы и терапии, направленные на повышение качества жизни детей и их социализацию. Среди них:

1. Игровая терапия – взаимодействие друг с другом, развитие эмпатии и сотрудничества приходят к детям через игру.

2. Моделирование ситуаций – ролевая игровая ситуация, имитирующая повседневную жизнь, помогает детям осваивать новые навыки в безопасной среде.

3. Визуальные подсказки – специальные схемы, символы и картинки способствуют пониманию социальных правил.

4. Социальные истории – специально написанные рассказы помогают ребенку понять конкретные социальные нормы, правила поведения в обществе и т.д.

5. Индивидуально образовательные планы (ИОП) составляются индивидуально для каждого ребенка, учитывая его особенности и структуру дефекта.

6. Обучение альтернативным видом коммуникации. Технология PECS – методика, позволяющая неговорящим детям и детям с малой речевой активностью использовать карточки-картинки для общения и выражения своих потребностей [1].

Таким образом, проанализировав научную литературу, можно сделать вывод о том, что дети с РАС имеют особенности социального и коммуникативного развития. И для того, чтобы помочь детям с РАС (развивать уверенность в себе, научиться конструктивному взаимодействию с окружающим миром, улучшить их социальные контакты), необходима длительная и комплексная коррекционно-развивающая работа. Желательно, чтобы в коррекционном процессе активно участвовали не только специалисты образовательного учреждения, но и родители ребенка.

Список литературы

1. Акбаева, Д. Ж. Коэффициент людей с расстройством аутистического спектра в мире и альтернативные методы его коррекции и лечения / Д. Ж. Акбаева, В. В. Боброва // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 1. – С. 54–58.
2. Баенская, Е. Р. Страхи у детей с аутизмом. Часть 1. [Электронный ресурс] / Е. Р. Баенская, И. Е. Гусева // Альманах института коррекционной педагогики. – 2014. – № 18. – Режим доступа : <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-18/strahi-u-detej-s-autizmom>. – Дата обращения: 25.10.2025. – Загл. с экрана.
3. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – Москва : Международная педагогическая академия, 2015. – 328 с.
4. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – Воронеж : МОДЭК, 2017. – 384 с.
5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2007. – 288 с.

6. Симашкова, Н. В. Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра / Н. В. Симашкова, Т. П. Ключник. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2016. – 154 с.

УДК 376.42

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Тетеричева А.С.

*Научный руководитель: Васина Ю.М., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Тульская обл., РФ*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Описывается критериальная база выявления уровня развития исследуемого процесса у детей с данным нарушением, а также представлены этапы коррекционно-развивающей программы исследования.

Ключевые слова: мыслительные операции, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития, адаптированная основная образовательная программа, коррекционная работа.

Специальная психология и педагогика инклюзивного образования активно работают над созданием специальных программ поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья. В частности, для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) в адаптированных основных образовательных программах (АОП) основное внимание уделяется развитию важнейших мыслительных операций. Речь идёт о формировании умения анализировать, синтезировать и сравнивать информацию, опираясь на наглядные признаки предметов и явлений. Одной из задач освоения АОП является формирование умения у ребёнка анализировать проблемные ситуации, понимать поставленную перед ним задачу и находить способы её решения с помощью доступных ему средств. В целом, акцент делается на развитии когнитивных способностей детей с ЗПР через практическую работу с наглядным материалом.

Проблематика становления когнитивных процессов у детей с задержкой психического развития (ЗПР) была в центре внимания многих ученых: Н.Н. Поддъякова, Г.И. Власовой, К.С. Лебединской, М.С. Певзнера, Т.Д. Пускаевой, Г.Е. Сухановой, С.Г. Шевченко и

У.В. Ульянковой. В своих трудах они акцентировали внимание на том, что дети с ЗПР сталкиваются с серьезными сложностями при выделении главных признаков и общих черт в различных группах предметов. Им сложно абстрагироваться от несущественных деталей и менять подходы к классификации и формированию общих представлений.

Указанные нарушения в развитии мыслительных операций негативно сказываются на эффективности практического мышления и тормозят развитие словесно-логического мышления. Детям с ЗПР непросто устанавливать причинно-следственные связи и понимать абстрактные понятия. Развитие таких мыслительных навыков, как анализ, синтез, сопоставление и генерализация, напрямую определяет успешность обучения этих детей в будущем. Чем лучше сформированы эти навыки, тем легче им будет осваивать учебный материал.

В своих исследованиях Н.Н. Поддъяков, рассматривает мыслительные процессы как основу для креативного мышления, акцентируя внимание на том, как новые идеи и решения возникают на основе анализа и синтеза информации и выделяет шесть этапов развития мыслительных процессов [1].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ГДОУ ТО «Тульский детский сад для детей с ОВЗ» (г.Тула). В исследовании принимали участие 5 воспитанников с задержкой психического развития.

Для выявления уровня развития мыслительных операций были подобраны следующие методики: Методика «Четвертый лишний» Н.Л. Белопольская, методика «Нелепицы» С.Д. Забрамная, методика «Раздели на группы» В.М. Коган, методика «Кому чего недостает?» Р.С. Немов, методика «Складывание разрезных картинок» Н.Я. Семаго, М.М. Семаго.

Констатирующий этап исследования выявил, что 80% воспитанников находятся на низком уровне развития мыслительных операций, что дало основание для дальнейшей разработки коррекционной программы [2],[3].

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие мыслительных операций детей с ЗПР посредством LEGO-конструирования. Работа по данной программе разделена на несколько этапов:

1. «Знакомство с LEGO». На данном этапе происходит пассивное ознакомление с конструктором (ребенок рассматривает и изучает виды деталей, их формы, цвета). Совместный просмотр видеороликов с возможными вариантами соединения деталей необходим, чтобы ребенок увидел, как и что можно построить с помощью конструктора.

2. «*Покажи мне свой пример*» - этап совместного пошагового выполнения действий по инструкции взрослого. Здесь работа посвящена обучению детей прочному скреплению деталей конструктора LEGO между собой, выполнению простейших конструкций по наглядному образцу: сравнивать свои постройки с имеющимся наглядным примером. Этот этап способствует созданию благоприятных условий для успешного выполнения упражнений на развитие мыслительных операций. Дети собирали такие конструкции как: «Веселые утята», «Курочки», «Весенние цветы», «Пасхальные яйца», «Ракета», «Дом». Так же целью данного этапа является развитие способности выделять основные части человеческой фигуры, ориентироваться по схеме тела человека, развитие способности к конструктивному воображению детей и выполнению задания по образцу. Конструируемые модели детей: «Мое тело», «Мои родители», «Кровать», «Диван», «Стол», «Стул». Основополагающая задача педагога заключалась в совместной работе, поиске и исправлении, возникающих в ходе работы, ошибок.

3. «*Чудесная природа*» - этап самостоятельного выполнения заданий ребенком с учетом основных правил и способов выполнения действий. Данный этап характеризуется активной самостоятельной деятельностью, когда ребенку необходимо сконструировать фигуры и модели по заданной тематике, основываясь на полученных знаниях о LEGO и методах работы с ним. В ходе таких дидактических заданий как «Мишутка-сладкоежка», «Насекомые», «Мы едем на ферму» и др. некоторые из ребят смогли теперь уже самостоятельно, без какой-либо помощи взрослого, анализировать задание, выявить необходимые для себя детали и сконструировать уникальную/индивидуальную LEGO-модель, добившись желаемого результата. На этом этапе допустимо возвращение к наглядной и словесной инструкции при возникновении определенных затруднений.

В ходе проведенной нами коррекционной работы отмечена динамика развития мыслительных операций, а также зафиксирован повышенный интерес к самостоятельному конструированию, способность применять полученные знания при проектировании и последующей сборке конструкций.

Список литературы

1. Поддъяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддъяков — Москва: Педагогика, 1977 — 272с.
2. Белова Д.Н. Использование LEGO-конструирования в дошкольном возрасте. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 2. — С. 271-273. — URL: <http://e-koncept.ru/2017/570056.htm>
3. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью LEGO: пособие для педагогов-дефектологов. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2013. — 104 с.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Трофимова А.М.

*Научный руководитель: Савельева А.В., ассистент
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет имени К.Д. Ушинского»,
г. Ярославль, Ярославская обл., РФ*

Аннотация. Формирование адекватной самооценки у младших школьников, особенно у детей с задержкой психического развития (ЗПР), является необходимым условием полноценного личностного и социального развития. Настоящая статья посвящена изучению роли изобразительной деятельности в формировании положительной самооценки младших школьников, в частности детей с ЗПР. Рассматриваются эффективные методы и приёмы, способствующие развитию навыков самооценки, развитию эмоциональной сферы и формированию устойчивого позитивного отношения к себе. Представлена структура комплексной программы, состоящей из пяти последовательных этапов, охватывающих разные аспекты развития самооценки через изобразительную деятельность.

Ключевые слова: Адекватная самооценка, младший школьник, задержка психического развития (ЗПР), изобразительная деятельность, художественное творчество.

Формирование адекватной самооценки у младших школьников, особенно у детей с задержкой психического развития (ЗПР), является ключевым аспектом их личностного и социального развития. Адекватная самооценка непосредственно влияет на учебные успехи, качество взаимоотношений с окружающими людьми, уровень внутренней мотивации и эмоциональное благополучие ребенка. Современные научные исследования подтверждают значительный потенциал изобразительной деятельности в формировании положительной самооценки у младших школьников, включая детей с особенностями развития [1,2].

Изобразительная деятельность обладает особыми преимуществами для детей с ЗПР, так как позволяет выражать свои мысли и чувства способами, доступными даже при ограничениях вербальных навыков. Именно в рамках изобразительной деятельности ребенок получает возможность открыто выразить внутренние эмоции, преодолеть барьеры неверия в свои силы и приобрести ценный опыт успешных действий [2].

Чтобы обеспечить эффективное развитие самооценки у детей с ЗПР, педагоги используют специальные методы и технологии. К ним относятся: Свободное и тематическое рисование; Коллажирование и лепка; Арт-

терапия и игровое моделирование ситуаций; Совместные творческие проекты [3].

Особое внимание уделяется созданию атмосферы принятия и признания детских усилий, независимо от результата, так как важна сама активность ребенка и его попытки проявить себя. Важно обеспечивать постепенную сложность заданий, начиная с простых и понятных, и постепенно переходя к более сложным видам творчества.

Программа формирования положительной самооценки, разработанная автором, включает в себя пять ключевых этапов, последовательно реализуемых в течение одного учебного года.

Цель программы заключается в формировании уверенности учащихся начальных классов в своих возможностях, развитии навыков рефлексии и способности объективно оценивать личные достижения. Реализуемое количество часов составляет 34 занятия продолжительностью 45 минут каждое, проводимых еженедельно.

Первый этап является диагностическим и предполагал проведение комплексного анализа текущего уровня самооценки учеников и их креативных возможностей. На этапе диагностики применялись научно-обоснованные методики, включая широко известную методику «Лесенка» В.Г. Щур, специализированные опросники и глубинные беседы с учениками. Полученные данные позволили точно оценить исходный уровень самооценки исследуемой группы детей. По результатам диагностики осуществлялся индивидуальный подбор мероприятий и форматов работы [4].

Второй подготовительный этап направлен на развитие базовых навыков и готовности к творческому процессу. Для этого применяются игры и упражнения, направленные на развитие концентрации внимания («Найди изменения»), координацию мелких мышц рук («Штриховка и точечное рисование») и позитивную мотивацию к творчеству (игра «Похвалилки»). Этот этап также включает задания на свободный рисунок («Что я люблю»), что способствует лучшему пониманию детьми своих предпочтений и интересов.

Третий этап «Индивидуализация творческой деятельности» нацелен на развитие самостоятельной творческой активности, проявление инициативы и умения принимать решения. Каждое задание строится таким образом, чтобы ребенок мог почувствовать собственную ценность и компетентность. Например, создаются персональные рисунки на тему увлечений («Мир моих увлечений»), графически изображаются сильные стороны ребенка («Мои сильные стороны»), рисуются планы будущих мечтаний («Моя мечта»). Через сюжетные зарисовки и диалоги ученики начинают учиться видеть и понимать свои сильные стороны и потенциал. Особый акцент делается на ведение «дневника успехов», где дети отмечают свои достижения и размышляют о личном росте. Педагог

поддерживает мягкую форму руководства, предлагая новый художественный материал («Я — художник») и содействуя обогащению их репертуара творческих идей.

Четвертый этап «Групповое творчество и кооперация» предусматривает интеграцию детской активности в общие творческие проекты, что способствует развитию коммуникационных навыков и чувства принадлежности к группе. Например, совместно выполняется крупный коллективный проект «Наш город мечты», каждый ученик участвует в создании общего полотна, распределяя обязанности и сотрудничая друг с другом. Такие мероприятия способствуют развитию эмпатии, уважению к чужой точке зрения и принятию конструктивных решений.

Другие задания, такие как партнерское рисование и создание совместного панно «Дерево дружбы», усиливают взаимодействие внутри группы, развивают навыки доверительного общения и понимания общих целей. Презентация готовых проектов учит детей гордиться своими усилиями и уважать труд окружающих.

Завершающим этапом «Осознание личностного роста» является рефлексия всех достижений, пройденный путь и дальнейшее направление личностного роста. Дети занимаются оформлением портфолио своих лучших работ, создают коллажи «Ступени успеха», рассказывающие о своем пути развития. Завершается этот этап публичной презентацией выполненных работ и церемонией награждения.

Все этапы программы тесно взаимосвязаны и обеспечивают плавный переход от простого к сложному, от индивидуального к коллективному опыту, формируя у детей стойкую положительную самооценку, развитую эмоциональную сферу и высокие социальные навыки.

Таким образом, мы считаем, что данная методика докажет свою значимость как инструмент гармоничного воспитания младшего школьника, направленный на укрепление психологической устойчивости, повышение учебных мотиваций и социальную адаптацию подрастающего поколения.

Список литературы

1. Александрова, Э.И. Методика преподавания изобразительного искусства в начальной школе. / Э.И. Александрова. — М.: Владос, 2015.
2. Головей, Л.А. Самооценка и эмоциональное благополучие младших школьников / Л.А. Головей. – СПб.: Речь, 2021.
3. Горбунова, Е.В. Развитие креативности у младших школьников средствами изобразительной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2017.
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.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «РАССКАЗОВ В КАРТИНКАХ» ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Умерова Г.А., Нуфтулаева Э.Н., Мирзалиева Э.Э.

*Научный руководитель: Ляшенко А.А., канд. пед. наук, доцент
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Республика Крым, РФ*

Аннотация. В статье рассматривается использование метода «рассказы в картинках» для развития речи у детей с ОВЗ. Педагогические методы включают визуальную стимуляцию, игровые техники и работу с иллюстрациями, что способствует улучшению коммуникативных навыков и расширению словарного запаса.

Ключевые слова: развитие речи, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), «рассказы в картинках».

Развитие речи у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является важной задачей коррекционной педагогики. Использование «рассказов в картинках» представляет собой эффективный метод стимуляции речевой деятельности, способствующий развитию коммуникативных навыков, воображения и умения выражать мысли.

«Рассказы в картинках» для развития речи представляют собой учебные материалы, которые помогают детям учиться создавать связные рассказы на основе серии сюжетных изображений. Эти пособия могут принимать различные формы:

– Книги с иллюстрациями, такие как «Рассказы в картинках» Николая Радлова. В этих книгах для каждой истории предусмотрены иллюстрации, количество которых варьируется от двух до шести-семи на одной странице [4].

– Наглядные пособия, включая «Рассказы по рисункам» Ю.С. Волковой[2] и «Составляем рассказ по серии сюжетных картин» Т.А. Воробьёвой[3].

Основная цель этих материалов – развитие связной речи, логического мышления и воображения у детей.

Использование «рассказываний в картинках» – это эффективный метод для развития речи у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Этот подход помогает улучшить навыки коммуникации, расширить словарный запас и развить умение строить связные высказывания.

Работа с «Рассказами в картинках» представляет собой комплексную когнитивную деятельность, включающую следующие ключевые элементы:

1. Анализ визуальных элементов: интерпретация содержания изображений требует развития у детей способности к визуальному

восприятию и интерпретации. Это включает в себя идентификацию основных персонажей, анализ символики и деталей, а также понимание их роли в формировании общего сюжета.

2. Создание нарратива на основе визуальных материалов: данный этап предполагает активное участие детей в процессе конструирования повествовательной структуры. Они должны уметь последовательно излагать события, представленные на серии изображений, устанавливать логические связи между эпизодами и формировать целостное повествование с четкой композицией, включающей вступление, основную часть и заключение.

3. Коллективное составление рассказа: этот метод предполагает кооперативное взаимодействие между детьми, где они совместно распределяют роли рассказчиков и определяют последовательность изложения. Такой подход способствует углубленному пониманию структуры рассказа и его композиционных особенностей, а также развивает навыки коммуникации и сотрудничества[1].

В рамках исследования методов развития связной речи у детей дошкольного возраста, можно выделить несколько разновидностей занятий по рассказыванию по картинкам, которые демонстрируют высокую эффективность в формировании у детей навыков построения связных высказываний.

1. Составление рассказов по многофигурным сюжетным картинам, включающим несколько групп персонажей или сцен в рамках единого сюжета. Примерами таких картин могут служить изображения на темы «Семья», «Игры на детской площадке», «Зимние развлечения» и другие. Данный метод позволяет детям поэтапно составлять короткие рассказы по отдельным фрагментам, что способствует более лёгкому формированию связного повествования по всей картине.

2. Создание небольших рассказов-описаний на основе сюжетных картин, где на первый план выходит изображение места действия, предметов или событий, определяющих общую тематику произведения. Примерами таких картин являются «Ледоход», «Река замёрзла», «Мост через реку» и другие. Этот метод способствует развитию у детей способности к детализированному описанию и обогащению словарного запаса[2].

3. Рассказывание по сериям сюжетных картинок, которые подробно иллюстрируют развитие сюжета. Примером могут служить серии картинок по сюжетам Н. Радлова, такие как «Зонтик», «Гриб», «Тигр и зайчики» и другие. Этот подход позволяет детям последовательно анализировать и осмысливать события, что способствует формированию навыков логичного и связного изложения.

4. Обучение рассказыванию по одной сюжетной картине с задачей придумывания предшествующих и последующих событий на основе опорных вопросов. Этот метод стимулирует у детей воображение и

креативное мышление, а также способствует развитию способности к прогнозированию и планированию[3].

Методика «Рассказы в картинках» включает несколько подходов к организации учебного процесса, которые развивают когнитивные способности детей.

В первом подходе детям предоставляется набор изображений, которые расположены в неправильной последовательности. Задача учащихся — выявить нарушение и исправить его. Кроме того, дети должны придумать название для рассказа и составить его содержание, опираясь на все представленные изображения. Этот метод способствует развитию аналитического мышления и критического восприятия информации.

Второй подход является более комплексным. Все изображения размещаются на доске, при этом первая картинка остаётся открытой, а остальные закрыты. После подробного описания первой картинки, педагог постепенно открывает каждую последующую, давая детям возможность дополнить описание и сделать выводы о развитии сюжета. На заключительном этапе дети выбирают наиболее подходящее название для всей серии изображений. Этот метод развивает воображение и прогностические способности.

Оба подхода являются эффективными инструментами в педагогике, направленными на развитие у детей навыков анализа, синтеза и интерпретации визуальной информации. Это важный аспект их общего когнитивного развития[1].

Рассказы в картинках развивают речь у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), способствуя расширению их словарного запаса, развитию воображения и формированию навыков связного высказывания. Такой подход помогает повысить мотивацию к обучению речи, делает процесс более увлекательным и доступным, а также является важным инструментом для развития речевых умений у дошкольников и младших школьников с ОВЗ, способствуя их социальной адаптации и полноценному участию в образовательной среде.

Список литературы

1. Болгова, А. Б. Мнемотехника как способ коррекции звукопроизношения и лексико-грамматической стороны речи // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnemotekhnika-kak-sposob-korreksiizvukoproiznosheniya-i-leksiko-grammaticheskoy-storony-rechi> (дата обращения: 30.10.2025).
2. Волкова, Ю. С. Рассказы по рисункам. Комплект наглядных пособий для дошкольных учреждений и начальной школы / Ю. С. Волкова. — Сфера, 2018. — 24 с. — ISBN 978-9-6673-8239-12.
3. Воробьёва, Т. А. Составляем рассказ по серии сюжетных картинок / Т. А. Воробьёва. — СПб.: Литера, 2019. — 96 с. — ISBN 978-5-407-00051-8.

4. Радлов, Н. Э. Рассказы в картинках / Н. Э. Радлов. — М.: Издательство, 2023. — 48 с.
— ISBN 978-5-7057-5302-4.

УДК 376.1

**ОНЛАЙН-КУРС «РУССКИЙ ТАНЕЦ БЕЗ ГРАНИЦ»:
ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК
КЛЮЧ К УСПЕХУ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С
ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Хараши С.М.

*Научный руководитель: Рыкова Е.А., ст. преподаватель
«Институт психологии и комплексной реабилитации ГАОУ ВО
города Москвы „Московский городской педагогический университет“,
г. Москва, Московская обл., РФ*

Аннотация. В работе представлена одна из эффективных форм организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья посредством дистанционных образовательных технологий. Автором описывается структура и содержание разработанного онлайн-курса «Русский танец без границ», направленного на погружение детей с ОВЗ в мир русского танца.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дистанционные образовательные технологии, онлайн-курс, русский танец без границ.

В настоящее время технологии дистанционного взаимодействия становятся неотъемлемой частью процесса воспитания и обучения детей с различными видами нарушений развития. Одной из актуальных проблем современной образовательной среды является подбор технологий коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (Далее – ОВЗ), обеспечивающих наиболее полный и понятный доступ к её содержательному компоненту [1]. На наш взгляд, использование дистанционных образовательных технологий в коррекционно-развивающей деятельности способствует эффективной её организации не только в образовательной организации, но и в условиях семьи.

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 15.10.2025) «Об образовании в Российской Федерации» понятие «дистанционные образовательные технологии» определяется как особый вид образовательных технологий, в основе которых лежит использование информационных компьютерных технологий для реализации опосредованного взаимодействия между участниками образовательного процесса (обучающимися и их родителями/законными представителями и педагогами) [2].

Всестороннее развитие детей с ограниченными возможностями здоровья часто оказывается более результативным с использованием онлайн-курсов, представляющих собой удобную форму дистанционного получения знаний и формирования умений и навыков [1].

Цель нашей исследовательской работы – разработка содержательного компонента онлайн-курса «Русский танец без границ» для детей с ОВЗ как одной из форм дистанционных образовательных технологий в коррекционно-развивающей работе.

Теоретико-методологической основой исследования послужили работы таких отечественных учёных: Р.М. Боскис; Т.Н. Волковская; В.З. Денискина; И.В. Евтушенко; И.А. Никольская; И.М. Новикова; К.С. Лебединская; И.Ю. Левченко; Е.А. Стребелева; Г.Е. Сухарева и др.

В ходе исследования нами был разработан содержательный компонент онлайн-курса для детей с ОВЗ по русскому танцу. Платформой для размещения материалов онлайн-курса по русскому танцу был выбран российский сервис «Stepik», позволяющий создавать открытые онлайн-курсы и уроки, как бесплатные, так и платные.

Онлайн-курс «Русский танец без границ» позиционируется нами как симбиоз познавательного, физического и творческого развития детей с ограниченными возможностями здоровья, что обусловлено специфическими особенностями в формировании всех основных линий развития ребёнка.

Курс ориентирован на знакомство детей с ОВЗ с миром русского танца, с основами движений, особенностями мужских и женских русских национальных костюмов через совместную со взрослым практическую деятельность [3].

Авторская структурная организация онлайн-курса, направленная на поэтапное освоение материала, представлена тремя тематическими модулями. Помощником ребёнка на протяжении всех модулей выступает герой «Танцевед». Он знает всё о русском танце и готов поделиться своими знаниями с ребёнком [3].

В рамках исследования нами установлено, что практическая танцевальная деятельность, предлагаемая онлайн-курсом «Русский танец без границ», доступна как детям с минимальной двигательной активностью, так и тем, у кого сохранна способность к самостоятельному передвижению в пространстве (или передвижению с непосредственной помощью взрослого). Контент онлайн-курса разработан также с учетом особенностей восприятия информации детьми с нарушениями слуха и зрения.

Тем не менее, следует отметить, что дети с умеренной степенью умственной отсталости могут столкнуться с трудностями в процессе освоения содержательного компонента онлайн-курса. Наибольшие сложности могут возникнуть у детей с тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости, а также у лиц с нарушениями опорно-

двигательного аппарата, значительно ограничивающими их физические возможности.

В качестве необходимого условия успешного освоения детьми онлайн-курса по русскому танцу рассматривается активное вовлечение взрослого (родителя, педагога, ассистента-помощника) на всех этапах обучения. Данное требование обусловлено необходимостью индивидуальной адаптации заданий, обеспечения безопасности и повышения уровня мотивации ребёнка.

Обучение в онлайн-формате способствует развитию навыков самоорганизации и самодисциплины, необходимых детям с особенностями здоровья для успешной интеграции в общество. Чтобы сделать дистанционные образовательные технологии доступным и адаптивными для детей с ОВЗ, Министерство образования и науки РФ в своём приказе №816 от 23.08.2017 определило специальные требования к образовательным технологиям. Вот некоторые примеры:

- для детей с нарушениями слуховой функции: системы распознавания речи, усилители звука, субтитры и онлайн-переводчики русского жестового языка (РЖЯ);
- для детей с нарушениями зрительного: специальные клавиатуры, дисплеи Брайля, увеличительные системы и включение гимнастики для глаз в процесс освоения онлайн-курса;
- для детей с нарушениями речи: системы альтернативной коммуникации и устройства, позволяющие озвучивать текст;
- для детей с интеллектуальными особенностями: сенсорные экраны, специальные клавиатуры (альтернативные и облегчённые);
- для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА): трекболы, компьютерные роллеры, цветные кнопки, увеличенные клавиатуры и т.д.

Материалы онлайн-курса «Русский танец без границ» представляют ценность для различных категорий пользователей, включая родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Контент онлайн-курса также может быть эффективно использован воспитателями, учителями, специалистами и педагогами, осуществляющими коррекционно-развивающую деятельность в системе специального и инклюзивного образования.

Список литературы

1. Насырова, Э.Ф. Технологии работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в условиях дистанционной формы реализации дополнительных общеразвивающих программ: учебно-методическое пособие / Э.Ф. Насырова, О.Ю. Муллер.– Сургут, 2019. – 57 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 15.10.2025) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: КонсультантПлюс. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения: 28.10.2025).

3. Хараш, С. М. Онлайн-курс «Русский танец без границ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://stepik.org/238111>. – Дата обращения: 28.10.2025.

УДК 376

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНОГО РИСОВАНИЯ

Черкасова А.А.

*Научный руководитель: Милованова Н.Ю., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов, Тамбовская обл., РФ*

Аннотация. В статье описаны возможности использования сюжетного рисования в формировании навыков безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Данное средство позволяет расширить представления детей с РАС об окружающем мире, о системе взаимоотношений, принятых в обществе.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, безопасное поведение, сюжетное рисование.

Современные условия воспитания и образования детей ставят перед коррекционной практикой задачу поиска новых подходов, способных обеспечить ребёнку не только развитие познавательной сферы, но и формирование компетенций, связанных с безопасным поведением. Уже в дошкольном возрасте ребёнок сталкивается с разнообразными ситуациями, требующими от него правильной реакции: переход дороги, обращение с бытовыми предметами, взаимодействие со сверстниками и незнакомыми взрослыми. Для большинства детей усвоение норм безопасности происходит достаточно быстро – через объяснения родителей, наблюдение за взрослыми, подражание и собственный опыт. Однако для устойчивого формирования навыков безопасного поведения у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) требует применения специальных средств и методов.

Актуальность проблемы заключается в том, что количество детей с РАС в последние годы значительно увеличилось, и всё больше специалистов отмечают необходимость раннего формирования у них жизненно важных навыков. По мнению Л.С. Выготского, именно усвоение социальных норм и правил в дошкольном возрасте служит фундаментом для последующего развития личности, успешного обучения и социализации. Дети с РАС часто демонстрируют трудности в понимании

причинно-следственных связей, в прогнозировании возможных последствий своих действий, а также в переносе усвоенных знаний на новые ситуации [1].

Исследования О.С. Никольской показывают, что дети с РАС нуждаются в особом подходе, предполагающем сочетание наглядности, поэтапности и эмоциональной вовлечённости. Они лучше усваивают материал, если он представлен в визуальной форме, сопровождается повторением и позволяет ребёнку активно участвовать в процессе. Сюжетное рисование отвечает этим требованиям, так как сочетает творческую деятельность, наглядность и возможность моделирования реальных жизненных ситуаций в доступной форме [2].

Метод сюжетного рисования с эмоционально-смысловым комментированием предполагает создание изображений, отражающих определённые жизненные ситуации, которые требуют от ребёнка понимания правил безопасности. Это могут быть сцены перехода дороги, игры на детской площадке, нахождения дома без взрослых или взаимодействия с незнакомыми людьми. Взрослый вместе с ребёнком обсуждает сюжет, фиксирует внимание на ключевых моментах, предлагает изобразить правильные и неправильные действия персонажей. Такая форма работы позволяет ребёнку наглядно представить ситуацию, эмоционально её пережить и в игровой форме усвоить необходимые правила.

Особое значение имеет то, что сюжетное рисование объединяет когнитивный и эмоционально-волевой аспекты обучения. Дети с РАС часто испытывают трудности в распознавании эмоций, в выражении собственных чувств и понимании переживаний других. Через изображение персонажей, их действий и эмоциональных состояний ребёнок получает возможность лучше осознавать последствия поступков, учиться сопереживанию и формировать социально приемлемые модели поведения.

Практика показывает, что наиболее эффективно работа строится поэтапно. На первом этапе педагог знакомит ребёнка с конкретной ситуацией, используя беседу, показ картинок, обсуждение. На втором этапе ребёнку предлагается изобразить выбранный сюжет, акцентируя внимание на том, как действуют персонажи. На третьем этапе проводится обсуждение рисунка, анализируется, кто поступил правильно, а кто – нарушил правила безопасности. Завершающим этапом становится перенос усвоенного опыта в практическую деятельность: моделирование ситуации в игре, закрепление правил в реальном поведении. Такой алгоритм способствует не только усвоению правил, но и их закреплению в повседневной жизни.

Тематическое содержание сюжетного рисования может быть разнообразным. Важно, чтобы оно отражало наиболее значимые для ребёнка сферы: безопасность в доме (использование бытовых приборов,

хранение лекарств, обращение с острыми предметами), безопасность на улице (дорожное движение, общение с незнакомыми людьми), правила поведения в образовательной организации и общественных местах. Каждый рисунок становится не просто упражнением, а своеобразной моделью жизненной ситуации, в которой ребёнок учится ориентироваться.

Как отмечает Е.А. Стребелева, использование сюжетного рисования повышает уровень самостоятельности ребёнка и способствует формированию устойчивых алгоритмов поведения. В отличие от традиционных методов, где акцент делается на словесные объяснения и механическое повторение правил, сюжетное рисование делает процесс обучения увлекательным, эмоционально окрашенным и личностно значимым. Ребёнок выступает не пассивным слушателем, а активным участником деятельности, что значительно повышает эффективность усвоения материала [3].

Критериями успешности работы являются способность ребёнка правильно изображать и объяснять действия персонажей, умение выделять безопасные и небезопасные поступки, перенос полученных знаний в игровую и бытовую практику.

Подводя итог, можно отметить, что сюжетное рисование является эффективным средством формирования навыков безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста с РАС. Оно позволяет учитывать особенности их восприятия, опираться на визуальные и эмоциональные каналы обучения, формировать у ребёнка целостное представление о правилах поведения в разных жизненных ситуациях. Данное средство объединяет образовательные, коррекционные и воспитательные задачи, способствует развитию когнитивной, эмоциональной и социальной сфер ребёнка.

Таким образом, формирование навыков безопасного поведения посредством сюжетного рисования имеет важное значение для снижения риска травматизма, повышения уровня самостоятельности и успешной социализации детей с РАС. Это средство позволяет не только закреплять конкретные правила, но и развивать у ребёнка способность анализировать ситуацию, прогнозировать возможные последствия и выбирать наиболее безопасный вариант поведения. Включение сюжетного рисования в образовательный процесс создаёт условия для формирования у детей устойчивых поведенческих алгоритмов, которые впоследствии переносятся в повседневную жизнь и становятся частью их практического опыта. Применение сюжетного рисования в работе по обучению безопасному поведению позволяет сделать процесс более наглядным, эмоционально насыщенным и доступным, а также обеспечивает условия для повышения качества жизни ребёнка и его успешной интеграции в общество.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. — М. : Лабиринт, 2018. — 352 с. — ISBN 978-5-9287-2612-8.
2. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская. — М. : Теревинф, 2017. — 304 с. — ISBN 978-5-4212-0230-0.
3. Стребелева, Е.А. Коррекционная педагогика раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева. — М. : Владос, 2019. — 288 с. — ISBN 978-5-691-02563-2.

УДК 376

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Чикишева В.С.

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

Аннотация. Развитие монологической речи является основой готовности детей к школьному обучению. В статье представлен теоретический анализ особенностей развития монологической речи у старших школьников с умственной отсталостью, обобщены практические приёмы по её развитию. Материалы исследования позволяют определить ключевые направления логопедической работы с детьми, имеющими ментальные нарушения.

Ключевые слова: монологическая речь, умственная отсталость, старшие школьники

Актуальность изучения монологической речи у старших школьников с умственной отсталостью обусловлена тем, что речь – это деятельность человека, использующего язык в целях общения, выражения эмоций, оформления мысли, познания окружающего мира, для планирования своих действий и поведения в целом. У детей с нарушениями интеллекта отмечается низкий уровень сформированности связной речи. Это оказывает негативное влияние на развитие, обучение и социальную адаптацию ребёнка.

Сформированная связная речь ребёнка выступает в качестве средства его социализации и социальной адаптации, определяет качество взаимодействия с окружающими. По данным В.В. Воронковой, В. Г. Петровой, А.Ф. Якуповой, у школьников с умственной отсталостью фиксируются нарушения связной речи. Интеллектуальная недостаточность в сочетании с речевыми нарушениями затрудняет у них процессы социальной адаптации и социализации [1, 2].

В исследованиях многих авторов отмечается, что развитие монологической речи у умственно отсталых детей выполняется замедленными темпами и определяется характерными качественными

особенностями [3, 4]. Умственно отсталые школьники сравнительно долгий период останавливаются на стадии вопросно-ответной формы речи, на стадии ситуативной речи.

Умственно отсталым школьникам требуется систематическая помощь учителя в период становления монологической речи. В несформированности монолога немалую роль играет неполная сформированность диалогической речи. Зачастую умственно отсталые дети не осознают необходимости внятного и чёткого описания содержания какого-либо действия так, чтобы собеседником был понят его смысл [5].

Для изложения повествования выслушанного текста в старших классах применяются план, таблица и иные способы, формирующие речь обучающихся. Когда отсутствуют опорные схемы, речевые высказывания обучающихся становятся скучными и нелогичными.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что монологическая речь у школьников с умственной отсталостью обладает следующими особенностями: замедленный темп развития, отсутствие мотивации к речевому общению, ограниченный словарный запас и трудности в перестроении с роли слушающего в роль сообщающего. Только комплексный систематический подход в коррекции речевых нарушений, преемственность в работе родителей и всего педагогического коллектива образовательного учреждения определяют успех коррекционного обучения детей интеллектуальной недостаточностью.

Наиболее благоприятные условия для работы по развитию связной речи учащихся создаются на уроках развития устной речи. Для работы по развитию связной монологической речи у детей школьного возраста с умственной отсталостью полезными являются следующие упражнения:

1. Называние предметов и их частей.

Для данного задания замечательно подходит работа с таблицей «Чего не хватает?», к примеру, по теме «Посуда», когда учащиеся называют отдельные предметы посуды и указывают, какой части не хватает каждому из них.

2. Называние действия или состояния изучаемых предметов.

Это задание предполагает игру в лото, учебной задачей которой является подбор не менее двух или трёх действий, присущих предмету. Далее, после называния действий, требуется закрыть изображение того или иного предмета на карточке фишкой.

3. Называние признаков предметов.

По данному направлению работы можно использовать наглядный материал. Например, по теме «Овощи, фрукты, ягоды» можно уточнить и расширить значение слова «сочный».

4. Работа с загадками.

Упражнения, направленные на отгадывание загадок помогают дополнительно закрепить слова, обозначающие названия предметов, действий, признаков.

5. Сравнение предметов на основе определённых признаков (цвет, форма, размер и др.) или их характерных действий.

Для того, чтобы избежать монотонного однообразия, свойственного такому виду заданий, мы можем в качестве игрового момента использовать элемент соревнования: какой ряд наберёт больше общих или различных черт при сравнении двух предметов или явлений.

6. Анализ и синтез.

Данное направление работы включает два взаимосвязанных процесса: расчленение целого на составные части (анализ) и восстановление целостного представления об объекте по его частям (синтез). Эффективным инструментом практической реализации в игровой форме является дидактическое лото.

7. Классификация предметов по основному признаку (местоположение, материал, форма, принадлежность к тому или иному родовому понятию).

Процесс развития связной монологической речи требует длительной систематической работы, начинающейся с младших классов. Педагогический опыт показывает, что целенаправленное обучение даёт значительные результаты: старшеклассники с речевыми трудностями не просто пассивно слушают, но и начинают активно участвовать в процессе — делать дополнения, указывать на ошибки и проявлять желание пересказать материал снова, чтобы улучшить свой результат.

Таким образом, грамотно организованная работа в этих направлениях позволяет достичь не только коррекции мыслительных и речевых функций, но и способствует личностному развитию старших школьников с умственной отсталостью. У ребёнка снижается уровень тревожности и скованности, развивается инициативность как в речи, так и в общей деятельности.

Список литературы

1. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – Москва: Академия, 2002. – 160 с. – Текст: непосредственный.
2. Якупова, А.Ф. Педагогическая технология стимулирования познавательной активности как средство формирования диалогической речи у детей с умеренной умственной отсталостью : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / А.Ф. Якупова; [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т]. Екатеринбург, 2008. – Текст: непосредственный.
3. Ефименкова, Л.Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. Москва, 1970. – 58 с. – Текст: непосредственный.

4. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова. Москва, 1977. – 112 с. – Текст: непосредственный.
5. Киселева, Т.Г. Особенности развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта / Т.Г. Киселева, А.С. Волкова. – Москва: Психологический институт Российской академии образования, 2022. – С.569-573. – Текст: непосредственный.
6. Городилова, С.А. Особенности связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С.А. Городилова, А.В. Фалалеева // Актуальные вопросы современной науки и образования : Сборник научных статей по материалам XXII международной научно-практической конференции, Киров, 16–19 мая 2023 года. – Киров: Московский финансово-юридический университет, 2023. – С. 577-585 – Текст: непосредственный.

УДК 376.42

К ВОПРОСУ ПРОФИЛАКТИКИ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Шихова О.В.

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

Аннотация. Акустическая дисграфия — нарушение письма, связанное с трудностями слухового восприятия звуков, проявляющееся искажением букв, заменой схожих фонем и нарушением структуры слов. В данной статье рассмотрены основные факторы возникновения акустической дисграфии, её клинические проявления, а также эффективные профилактические меры, направленные на улучшение качества письма младших школьников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: профилактика, акустическая дисграфия, умственно отсталые, школьники, письменная речь.

В настоящее время около полутора миллионов детей в Российской Федерации относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья, умственно отсталые дети среди них составляют около 2%, дети с нарушениями речи более 3%. У детей с умственной отсталостью в следствие органического поражения коры головного мозга, а также нарушений всей психической деятельности ограничиваются возможности овладению речью. Общее нарушение интеллектуальной деятельности очень часто осложнено недоразвитием речеслухового и речедвигательного анализаторов, что приводит к большим трудностям в овладении не только устной, но и как следствие этого письменной речью.

Под письменной речью понимают особый вид вербальной коммуникации, базирующийся на символическом представлении звучащих единиц речи. Данный процесс основывается на формировании

определенного уровня когнитивного развития, позволяющего преобразовывать слышимую речь в визуальное представление — буквы и знаки препинания. Дисграфия определяется как специфическое расстройство процесса письма, характеризующееся повторяющимся появлением устойчивых ошибок, возникающих вследствие неполноценного владения орфографическими правилами или трудности обработки звуковой стороны речи [1].

К причинам акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью можно отнести [2]:

1. Генетическая предрасположенность: Некоторые случаи акустической дисграфии могут иметь наследственную природу, связанную с аномальным развитием областей мозга, ответственных за восприятие и анализ звуков.

2. Органические поражения головного мозга: Внутриутробные патологии, осложнения родов, травмы головы, перенесенные заболевания (энцефалиты, менингиты) могут приводить к повреждению нервных центров, регулирующих речевую активность.

3. Патологии нервной системы: Нарушения созревания мозжечка, лобных долей, височных отделов, участвующих в анализе и синтезе звуков, вызывают проблемы с восприятием звукового образа слова.

4. Недостаточный уровень развития сенсорных систем: Ученики с умственной отсталостью часто демонстрируют низкую степень сформированности фонематического слуха, необходимого для различения тонких нюансов звуков русской речи.

5. Нарушение познавательного развития: Умственная отсталость сопровождается общим низким уровнем познавательной активности, ограниченным вниманием, плохой памятью и ослабленным мышлением, что затрудняет усвоение правил письма и лингвистических закономерностей.

Клинические проявления акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью характеризуются рядом устойчивых особенностей, возникающих при выполнении письменных заданий:

1. Характерные ошибки письма [3]:

- Замена букв, обозначающих похожие по звучанию звуки: смешиваются буквы, обозначающие глухие-звонкие («б-п», «д-т») и мягкие-твёрдые («н-н'», «л-л'») согласные.

- Искажённое написание звуков, близких по месту и способу образования: часто встречаются замены шипящих свистящими («ж-ш», «щ-ч»), заднеязычными («г-х», «к-х»).

- Записи сложных звуков: Буквы «ч», «щ», «й» заменяются простыми аналогичными звуками, менее требовательными к тонкому восприятию артикуляции.

2. Ошибки при передаче фонетического облика слова:

• Недоразличение твёрдых и мягких согласных: из-за неразвитости фонетического слуха нарушается правильный выбор буквы, соответствующей мягкости или твердости согласного.

• Нарушение последовательности звуков в слове: часто переставляются местами соседние звуки или целые слоги, что сильно меняет облик слова.

Эти проявления свидетельствуют о глубоких нарушениях, связанных с восприятием и обработкой звуковой информации, создавая дополнительные барьеры для успешного освоения навыков письма и чтения. Своевременная профилактика способна минимизировать негативное влияние дисфункций, позволяя ребёнку с умственной отсталостью успешно справляться с учебной программой. Проанализировав научную литературу, мы обобщили наиболее продуктивные направления профилактики акустической дисграфии:

1. Коррекционное развитие фонематического слуха. Специальные задания позволяют сформировать осознанное восприятие звуков, включая работу над сопоставлением и различием пар звуков.

2. Артикуляционные тренировки. Упражнения по развитию двигательной активности ротовой полости помогают стабилизировать артикуляционный аппарат и обеспечить правильное воспроизведение звуков.

Современные образовательные технологии предлагают разнообразные игры, позволяющие интегрировать знания о звуках и буквах в привычную игровую деятельность.

Таким образом, можно сделать вывод, что изучение письменной речи и вопросов акустической дисграфии первоклассников с умственной отсталостью нуждается в теоретической и практической разработке с целью оказания им компетентной логопедической помощи.

Наше исследование будет направлено на решение следующих конкретных задач:

1. Проанализировать психолого – педагогическую и специальную литературу по проблеме нарушения письменной речи (акустической дисграфии) у первоклассников с умственной отсталостью.

2. Подобрать и адаптировать диагностический материал для выявления предрасположенности к акустической дисграфии у первоклассников с умственной отсталостью.

3. Провести констатирующий эксперимент с целью изучения особенностей речевого и познавательного развития, составляющих основу для формирования письменной речи, у данной категории детей.

4. Разработать и теоретически обосновать комплексную программу профилактики акустической дисграфии у младших школьников с умственной отсталостью.

Список литературы

1. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. - М.: Владос, 2004. - 223 с. Текст неопознанный. [Электронный ресурс]. - Дата обращения: 13.10.2025.
2. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Причины трудностей при письме у детей с нарушением интеллекта // Журнал Московского педагогического университета. - 2020. - № 5. - С. 12-25. Текст неопознанный. [Электронный ресурс]. - Дата обращения: 13.10.2025.
3. Парамонова Л.Г. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учебное пособие. - СПб.: Союз, 2001. - 192 с. Текст неопознанный. [Электронный ресурс]. - Дата обращения: 13.10.2025.

УДК 376.4

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Шишикина А.А.

*Научный руководитель: Петушкива О.А., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет,
г. Киров, Кировская обл., РФ*

Аннотация. В статье рассматриваются методы коррекции нарушений использования предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с задержкой психического развития. Анализируются факторы, влияющие на формирование правильного употребления падежей и предлогов, такие как уровень развития пространственных представлений и способность к языковому обобщению. Обосновывается необходимость дифференцированного подхода к отработке окончаний и предлогов, а также постепенного усложнения заданий с включением их в контекст связной речи. Представлены результаты, подтверждающие эффективность комплексной коррекционной программы, направленной на развитие как неречевых, так и речевых функций.

Ключевые слова: задержка психического развития, старший дошкольный возраст, предложно-падежные конструкции

В современной логопедии возрастает актуальность изучения сложных дефектов, сочетающих нарушения речи и отклонения психического развития. Особое внимание уделяется речевым нарушениям и их коррекции у детей с интеллектуальной недостаточностью, в частности, с задержкой психического развития (ЗПР).

Для детей с данной категорией характерно замедление темпа психического развития, проявляющиеся в недостатках зрительного восприятия, нарушениях памяти, снижении уровня мышления, а также в нарушениях внимания и моторики. Данные особенности психического и

моторного развития оказывают существенное влияние на формирование речи как сложной функции. Речевые нарушения у этой категории детей часто носят системный характер, затрагивая как импрессивную, так и экспрессивную речь, в устной и письменной формах.

Дефицит пространственного восприятия у детей с ЗПР зачастую обуславливает затруднения в усвоении и использовании пространственных предлогов. Это оказывает негативное влияние на их учебную деятельность, проявляясь в нарушении структурности предложений и связности текстов, а также в затруднениях при освоении навыков письма, чтения и математических понятий [5].

Специфика нарушений проявляется в ошибках в устной и письменной речи. Первый тип ошибок предполагает пропуск предлогов как простых («в», «на», «под»), так и сложных («из-за», «из-под») предлогов. Второй тип ошибок заключается в замене предлогов: данное явление возникает вследствие несформированности дифференциального понимания грамматических значений близких по семантике предлогов.

В основе нарушений грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития лежит дефицит процессов языковых обобщений. В то время как дети с нормотипичным развитием, усвоив определенное грамматическое значение языковой единицы, способны обобщать и переносить его на другие слова по аналогии (например, использование винительного падежа для обозначения объекта действия: «я беру тарелку»), однако у детей с задержкой психического развития наблюдается затруднение в формировании подобных аналогий и обобщений. Для данной категории детей грамматическая модель не сразу приобретает устойчивую семантическую нагрузку. Следовательно, для эффективной коррекции использования падежных форм необходимо целенаправленное формирование обобщенного представления о каждой грамматической категории [2].

Коррекционно-логопедическая работа основывается на онтогенетическом принципе, который предполагает учет закономерностей формирования предложно-падежных конструкций в процессе нормального речевого развития, а также на специфике структуры дефекта. [1].

На основе методических подходов А.Н. Гвоздева, нами была разработана следующая последовательность отработки предложно-падежных конструкций: формировать навыки употребления имен существительных в винительном, дательном, творительном, родительном, предложном падежах; формировать навыки использования предлогов «в», «на» в предложном и винительном падежах; формировать навыки использования предлогов «под», «над» в творительном и винительном падежах. Следует учитывать, что отработка каждого падежного окончания производится изолированно и дифференцируется от других.

Ключевой проблемой для детей с задержкой психического развития выступают нарушения пространственного гноэза, которые провоцируют трудности в понимании и правильном употреблении пространственных предлогов и ассоциированных с ними падежных окончаний. Указанный дефицит является прямым обоснованием для введения в коррекционно-развивающую работу отдельного модуля, направленного на развитие пространственных отношений [3]. Для детей с ЗПР необходимо целенаправленное обучение использованию наиболее частотных предлогов, что реализуется в рамках специально разработанных занятий [4].

Коррекционно-логопедическая работа по усвоению предложных конструкций реализуется в два последовательных этапа: подготовительный и основной.

Подготовительный этап направлен на формирование базовых пространственных представлений как неречевой основы для последующего усвоения грамматических средств языка. В рамках данного этапа решаются следующие задачи: развить ориентацию в схеме собственного тела; формировать навыки ориентировки в окружающем пространстве; развить зрительно-пространственный гноэз и праксис.

Основной этап предполагает непосредственную работу над языковым оформлением пространственных отношений. Его содержательным ядром является последовательное усвоение детьми лексики.

На основе анализа научной литературы, коррекционная работа на основном этапе выстраивается в следующей последовательности: работа над пониманием значения предлога; формирование умения использовать предлог, опираясь на наглядность (символ предлога); формирование навыка употребления предлога с падежной формой (каждая грамматическая модель отрабатывается изолированно); дифференциация предлогов и использование их в связной речи в различных ситуациях.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволяет заключить, что успешность коррекционной работы по формированию предложно-падежных категорий находится в прямой зависимости от учета ряда ключевых факторов. К ним относятся строгая этапность в организации логопедического воздействия, научно обоснованный отбор языкового материала и его иерархическое построение в соответствии с закономерностями речевого онтогенеза. Соблюдение указанных принципов создает необходимые предпосылки для преодоления грамматических нарушений у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи : учебное пособие / А.Н. Гвоздев. - Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 471 с. – Текст: непосредственный.
2. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) : учебное пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с. – ISBN 5-87852-109-1. – Текст: непосредственный.
3. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертый дизартрии) : учебное пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова - СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с. – Текст: непосредственный.
4. Ткаченко, Т.А. Логопедическая тетрадь. Формирование лексико-грамматических представлений. : учебное пособие / Т.А. Ткаченко – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. – 48 с. – Текст: непосредственный.
5. Яцель, О. С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи : учебное пособие / О.С. Яцель. — Москва : издатель А.П. Казаков, ГНОМ и Д, 2005. – Текст: непосредственный.

УДК 376.37

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКОТЕРАПИИ

Шкурова А.С.

*Научный руководитель: Ручица Т.С., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация. Статья посвящена исследованию возможностей музыкотерапии в формировании связной монологической речи у старших дошкольников. Анализируются теоретические подходы к формированию связной монологической речи, обосновывается эффективность использования музыкотерапии как нетрадиционного метода коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: старшие дошкольники, связная монологическая речь, музыкотерапия, развитие речи, речевые нарушения.

Современное общество предъявляет высокие требования к уровню развития речи детей дошкольного возраста. Связная монологическая речь – является неотъемлемой частью речевого развития, оказывая существенное влияние на процесс познания окружающей действительности, интеграцию в социум и благополучное приспособление ребенка к общественным нормам. Оно характеризуется смысловым единством, грамматической правильностью, упорядоченностью изложения и уместностью в конкретном контексте коммуникации. Монологическая речь представляет собой развернутое сообщение, произносимое одним

человеком, предназначенное для передачи сведений, отражения переживаний и убеждений, а также воздействия на аудиторию.

Вопросами развития логически выстроенной речи у дошкольников занимались многочисленные авторитетные педагоги, психологи и другие эксперты. Среди видных деятелей, посвятивших себя изучению процесса формирования связной речи у детей, особое место занимает В. П. Глухов. В своей научной работе автор подчеркивает: «Связная речь представляет собой одну из наиболее комплексных разновидностей речевой активности. Оно предполагает организованную, детализированную и упорядоченную презентацию информации. Ключевой характеристикой связной речи выступает коммуникативная функция, реализуемая как в форме монолога, так и в формате диалога.» [2, с. 59]. Исследователь А. С. Прокофьева утверждает, что развитие связной речи неразрывно связано с формированием темпо-ритмической способности [5]. С.А. Овсянникова пришла к заключению, что для развития умения создавать логичные и развернутые высказывания требуется задействовать весь речевой и когнитивный потенциал ребенка [4, с. 225]. Н.Р. Бадалян утверждает, что для результативного совершенствования монологической речи у старших дошкольников важно комбинировать проверенные временем и новаторские подходы к обучению [1, с. 271].

Вместе с тем, некоторые ученые считают, что у старших дошкольников наблюдаются трудности в формировании связной монологической речи. Так, В. П. Глухов выявил, что многие дошкольники затрудняются в составлении простой фразы, в составлении рассказа по серии картинок с учётом всех смысловых звеньев. Исследователи, такие как Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова и Т. Б. Филичева, указывали на трудности, с которыми сталкиваются старшие дошкольники при установлении логичной структуры повествования. Это связано с их недостаточной способностью правильно упорядочивать изображения. Исследования демонстрируют, что у многих дошкольников наблюдаются определенные трудности в формировании связной монологической речи, они проявляются в нарушении структуры высказывания, бедности словарного запаса, трудностях в установлении логических связей между предложениями, а также в неумении использовать разнообразные языковые средства [1; 2].

Ввиду указанных обстоятельств, актуальным становится создание и реализация действенных подходов и методик, ориентированных на развитие цельной монологической речи у ребят. В последнее время все чаще отмечается применение нестандартных способов в коррекционной и развивающей деятельности с детьми, включая, в частности, музыкотерапию. Музыкотерапия представляет собой психотерапевтический метод, основанный на использовании музыки в

качестве средства воздействия на эмоциональную, когнитивную и поведенческую сферу человека [6].

Музыка, обладая мощным эмоциональным зарядом и способностью вызывать яркие ассоциации, может оказывать благотворное влияние на развитие речи детей. Вполне оправданно согласиться с позицией Е.В. Нестеровой, которая подчеркивает, что «активизация речевых умений у старших дошкольников посредством применения методик музыкальной терапии в контексте музыкального обучения является одним из новаторских и перспективных путей работы с детьми. Музыкальное воздействие благотворно оказывается на их общем когнитивном и эмоциональном развитии» [3].

Музыкотерапия помогает детям приобрести навыки:

- различать и интерпретировать музыкальные композиции;
- транслировать свои переживания и ощущения посредством музыки, применяя музыкальные инструменты и голосовые приемы;
- налаживать контакты и сотрудничать с другими участниками в ходе совместной музыкальной деятельности.

Все вышеперечисленное положительно влияет на совершенствование навыков общения, обогащение активного словаря, корректировку грамматических конструкций, а также на становление способности логично и структурированно выражать собственные идеи [2, с. 107]. Основная цель музыкотерапевтических занятий заключается в развитии у детей умения четко, последовательно и логично излагать свои мысли, выражать чувства и делиться впечатлениями посредством музыки [6].

В рамках музыкотерапии для дошкольников успешно применяются следующие направления [3; 6]:

- пение: стимулирует речевую активность, тренирует дыхание (как речевое, так и певческое), развивает голос, звукообразование, артикуляцию и интонационные навыки.
- игра на музыкальных инструментах: формирует чувство темпа и ритма, совершенствует мелкую моторику, улучшает координацию движений и способствует развитию самоконтроля.
- музыкальные упражнения, направленные на развитие творческой инициативы: обогащают внутренний мир ребенка, расширяя его эмоциональные переживания.
- пальчиковая гимнастика в сочетании с пением: способствует развитию мелкой моторики, улучшает координацию движений, а также стимулирует речь и мышление.

Многочисленные исследования и практический опыт подтверждают эффективность использования музыкотерапии в коррекции речевых нарушений. Музыкотерапия помогает активизировать речевую деятельность, улучшить фонетико-фонематический слух,

артикуляционную моторику, лексический запас и грамматический строй речи [6].

В заключение, формирование связной монологической речи является важной задачей в дошкольном образовании. Умение связно и последовательно излагать свои мысли, выражать чувства и делиться впечатлениями является необходимым условием для полноценного развития личности и успешной адаптации ребенка в социуме. Использование музыкальной терапии в качестве альтернативного подхода к коррекции и развитию речи открывает значительные возможности для формирования у детей способности к связному монологическому высказыванию.

Список литературы

1. Бадалян, Н. Р. Особенности развития монологической речи современных старших дошкольников / Н. Р. Бадалян // Молодой ученый. – 2018. – № 17. – С. 271–273.
2. Глухов, В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. – Изд. 2-е / В. П. Глухов. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.
3. 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.
4. Овсянникова, С. А. Изучение связной монологической речи у детей дошкольного возраста / С. А. Овсянникова // Специальное образование. – 2015. – №1. – С. 225–228.
5. Прокофьева, А. С. Особенности темпо-ритмической организации речи детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи / А. С. Прокофьева // Образовательная социальная сеть. – 2021. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/> (дата обращения: 11.08.2025). – Загл. с титул. экрана. – Текст: электронный.
6. Солодкая, О. В. Музыкальные приемы для речевого развития старших дошкольников / О. В. Солодкая // Копилка уроков. – 2019. – URL: <https://kopilkaurokov.ru/muzika/prochee/> (дата обращения: 20.08.2025). – Загл. с титул. экрана. – Текст: электронный.

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Юдина А.И.

*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 по развитию произвольного внимания у детей с нарушением интеллекта; охарактеризованы его основные особенности. Установлено, что внимание младших школьников с нарушением интеллекта характеризуется качественно-количественные отставанием от возрастной нормы.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, младшие школьники, внимание, произвольное внимание, избирательность внимания.

Произвольное внимание представляет собой психический процесс, в котором субъект сознательно и целеустремлённо концентрирует внимание на определённом объекте восприятия. Внимание целесообразно рассматривать как психофизиологическое явление, обеспечивающее динамику познавательных процессов. У школьников с нарушением интеллекта особенности внимания также необходимо рассматривать как проявление функционирования нервной системы, подвергающейся тотальному органическому поражению высших отделов ЦНС.

Современная олигофренопсихология разделяет несколько взглядов на особенности внимания школьников с нарушением интеллекта [1; 4; 5; 6]. Так, по мнению Э.С. Мандруской, Л.М. Лапшиной причиной выступают колебания психической активности – кратковременные фазовые состояния в коре головного мозга, которые в форме истощаемости психических процессов и возникают при церебрастении [2].

Еще в исследовании М.С. Певзнер было показано, что у некоторых детей с нарушением интеллекта наблюдается дисбаланс между основными возбуждением и торможение; эта точка зрения остается актуальной до сих пор [1].

П.Я. Гальперин, С.Л. Кобылицкая, С.Б. Малышева связывают проблемы с вниманием у детей с недостаточным уровнем воспитания, которое не способствовало формированию у них навыков самоконтроля, критического мышления и способности к самообладанию [3].

Рассматривая вопрос о причинах колебания внимания, Е.Д. Хомская делает вывод о том, что нарушение внимания происходит из-за расстройства деятельности медиобазальных отделов коры головного мозга, так как они играют большую роль в формировании внимания [2].

Согласно мнению С.Я. Рубинштейна, главной причиной расстройств внимания является колебание психической активности, вызванное кратковременными и непостоянными фазовыми состояниями коры головного мозга, вследствие чего это приводит к быстрому истощению когнитивных процессов, которое может возникать сразу после некоторого умственного напряжения [4].

О.С. Фрейеров и О.В. Боровик, рассматривая особенности внимания у детей с умственной отсталостью, выделяют условно две группы: первая – дети, неспособные сознательно удерживать внимание, легко и часто отвлекающихся, чрезмерно подвижные, реагирующие на любые случайные раздражители; вторая – кажущиеся внешне сосредоточенными детьми, которые при выполнении задания не обращают внимание на происходящие вокруг. Для второй группы характерно преимущественное проявление непроизвольного внимания [1].

По материалам исследований классиков олигофренопсихологии – М.С. Певзнера, Г.М. Дульнева, И.М. Соловьева и Е.А. Стребелевой – внимание у таких детей отличается рядом особенностей: затруднённым распределением внимания между разными видами деятельности; трудностями переключения с одного объекта на другой; низкой степенью концентрации; небольшим объёмом и недостаточной устойчивостью внимания, что приводит к снижению работоспособности и проблемам в избирательной направленности внимания.

А. Н. Граборов считает, что у школьников с нарушением интеллекта наблюдается слабое произвольное внимание, что связано с отсутствием целеустремлённости этого внимания. А.Р. Лурия объясняет эту слабость особенностями нейродинамики: сложностью в регулировании внешнего торможения, что приводит к частым отвлечениям и неустойчивости внимания. Глядя на объект, дети не выделяют существенных признаков. Если при выполнении учебного задания у обучающихся возникают трудности, они не пытаются их преодолеть, а, как правило, бросают работу. Также слабость произвольного внимания проявляется в частой смене объектов внимания и невозможности сосредоточиться на одном объекте или на одном виде деятельности, проявляющейся в рассеянности [6].

Для более детального изучения особенностей произвольного внимания младших школьников с нарушением интеллекта на базе МБОУ «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 60 г. Челябинска» было организовано собственное экспериментальное исследование, в котором приняли участие 10 учащихся 2-го класса, осваивающих I вариант специальной образовательной программы.

Для исследования был использован комплекс специализированных диагностических методик [1; 5], позволяющих выявить особенности отдельных свойств внимания, а, значит, и внимания в целом.

Результаты исследования концентрации, переключения и распределения внимания в исследуемой группе детей показали средний балл на уровне 4,9 балла, что является показателем очень низкого уровня. Данные свидетельствуют о том, что у учащихся наблюдаются затруднения в концентрировании внимания на определенных объектах, что часто составляет причину общих трудностей освоения программного материала.

Количественные результаты исследования особенностей объема внимания определяют средние показатели по группе на уровне 6,4 балла, что является показателем среднего уровня развития указанного свойства внимания. Данные обследования демонстрируют, что определённый процент детей справляется с сосредоточением и воспроизведением определенного количества объектов, но их объем внимания все же требует оптимизации и увеличения, так как ниже возрастной нормы.

Таким образом, общий анализ результатов исследования свидетельствует о недостаточности развития всех основных свойств произвольного внимания у младших школьников с нарушением интеллекта. Произвольное внимание у них характеризуется нецеленаправленностью, нестойкостью, быстрой истощаемостью, повышенной отвлекаемостью, что совпадает с данными основных исследований по проблеме [1; 4; 5; 6].

Полученные результаты демонстрируют необходимость организации коррекционно-развивающего воздействия [5] для оптимизации достижений в освоении образовательной программы и общей социализации младших школьников с нарушением интеллекта.

Список литературы

1. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – Москва Изд-во В. Секачёв, 2021. – 102 с. – ISBN: 978-5-88923-085-4.
2. 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.
3. 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.
4. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – Москва : ИОИ, 2016. – 262 с. – ISBN: 978-5-94193-883-4.

5. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью / под ред. М. Пищека. – СП. : Речь, 2006. – С. 13-36. – ISBN: 978-5-9268-0425-6.
6. Стребелева, Е. А. Методика педагогического обследования первоклассников с умственной отсталостью / Е. А. Стребелева, А. В. Закрепина // Дефектология, 2017. – С. 56-65.

УДК 376.1

ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СЛОЖНОГО ДЕФЕКТА: НЕОБХОДИМОСТЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

Янес А.Ю.

**Научный руководитель: Сошникова Н.Г., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»
г. Челябинск, Челябинская обл., РФ**

Аннотация. В статье представлена информация о необходимости применения междисциплинарного подхода в диагностике и развитии произвольного внимания у детей со сложными нарушениями развития. Раскрыты ограничения изолированной работы специалистов разного профиля. Рассмотрены механизмы взаимодействия в междисциплинарной команде для выявления истинных причин дефицита внимания и построения целостной коррекционной среды.

Ключевые слова: произвольное внимание, сложный дефект, междисциплинарный подход, диагностика, коррекция, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема диагностики и развития произвольного внимания у детей со сложными нарушениями развития остается одной из самых актуальных в современной дефектологии. Традиционные разрозненные подходы, при которых дефектолог, психолог, логопед или сурдопедагог работают отдельно, приводят к формированию неполной и зачастую искажённой картины реальных возможностей ребёнка. Российские исследователи (Л.С. Выготский, В. И. Лубовский, А. В. Семенович, Р. И. Лалаева и др.) подчёркивали, что внимание — это не узкий когнитивный процесс, а системная функциональная единица, объединяющая восприятие, регуляцию и двигательную реакцию [1; 2; 3; 4]. Поэтому его изучение и развитие не могут быть сведены к компетенции одного специалиста. Междисциплинарный подход позволяет сочетать диагностические и коррекционные методы, благодаря чему ребёнок со сложным дефектом рассматривается как целостный субъект развития, а не как «сумма» медицинских и психологического-педагогических заключений.

Обосновать необходимость междисциплинарного подхода в диагностике и развитии произвольного внимания у детей со сложным дефектом.

Для более детального погружения в вопрос, необходимо рассмотреть теоретические и методологические основы. В специальной педагогике понятие междисциплинарного взаимодействия отличается от мультидисциплинарной работы (параллельное, но изолированное вмешательство) и от трансдисциплинарных моделей (где роли сливаются, а границы между профессиями стираются). Междисциплинарная модель предполагает равенство профессиональных позиций, совместную постановку проблемы и разработку единой программы вмешательства [5; 7].

Каждый специалист в междисциплинарной команде вносит уникальный вклад: невролог анализирует нейрофизиологические основы нарушений внимания, клинический психолог изучает регуляторные и мотивационно-волевые механизмы, дефектолог структурирует учебные задания и оценивает когнитивные процессы, сурдопедагог или тифлопедагог адаптируют сенсорный материал, логопед перестраивает вербальные инструкции, а тьютор помогает интегрировать компенсаторные техники в повседневную учебную деятельность.

Методологическое новшество этой модели заключается не только в использовании различных техник, но и в системе профессионального взаимодействия.

На практике диагностика должна выходить за рамки простой констатации «низкого уровня внимания». Команда специалистов должна дифференцировать механизмы нарушения. Например, у детей с задержкой психического развития может наблюдаться истощение и нестабильность внимания, у детей с сенсорными ограничениями — искажение поступающей информации, а при нейроонтогенетических нарушениях — неспособность реализовать двигательную реакцию [6].

Пример: задание «Найди отличия». Если ребёнок не справляется с ним, междисциплинарная оценка позволяет выявить основной механизм нарушения. Так, невролог использует методы оценки зрительного анализатора, такие как зрительные вызванные потенциалы, наблюдение за фиксацией и трекингом. Психолог оценивает регуляторные функции, например, с помощью таблиц Шульте или теста Пьера-Рузера. Если обнаруживается быстрая утомляемость, замедленная переключаемость или неспособность удерживать правило сравнения, то дефицит носит регуляторный характер, что часто характерно для детей с задержкой развития или расстройствами аутистического спектра. Дефектолог оценивает операции сравнения и классификации, например, группировку предметов по признакам или поэтапное выявление различий. Таким образом, одно и то же наблюдение («ребёнок не справился с заданием») получает различную интерпретацию в зависимости от профессиональной точки зрения. Междисциплинарная диагностика позволяет избежать чрезмерного обобщения и точно определить механизм дефицита -

сенсорный, регуляторный или когнитивный. Понимание этого механизма затем становится основой для целенаправленной коррекционной программы.

Также можно привести другой пример. Разработка одного развивающего задания иллюстрирует, как работает междисциплинарный принцип. Задание: «Раскрась по образцу» направлено на развитие удержания внимания. В этом случае тифлопедагог увеличивает контрастность и размер визуального материала; физиотерапевт следит за правильной осанкой и предоставляет адаптированные инструменты (карандашные подставки); логопед разбивает инструкцию на пошаговые алгоритмические карточки; психолог регулирует продолжительность выполнения задания и выбирает стратегии подкрепления.

Данная деятельность предполагает внедрение институциональных механизмов междисциплинарного сотрудничества, в рамках которых эксперты совместно наблюдают за развитием ребенка, фиксируют выявленные проблемы, разрабатывают и внедряют адаптированные стратегии поддержки. Результатом является не механическая сумма корректировок, а единая коррекционная среда.

Междисциплинарный подход в работе с детьми, имеющими комплексные нарушения, является необходимым и эффективным. Он позволяет всесторонне изучить и развить произвольное внимание, что требует совместных усилий специалистов разных профилей: неврологов, психологов, дефектологов и педагогов. Анализ теоретических исследований и практического опыта подтверждает важность такого подхода.

Однако реализация междисциплинарного подхода сталкивается с рядом организационных проблем. К ним относятся дефицит специалистов, способных эффективно взаимодействовать в междисциплинарных командах, отсутствие стандартизованных протоколов для междисциплинарных консультаций и недостаток административной поддержки в образовательных учреждениях.

Для преодоления этих трудностей необходимо внедрить специализированные учебные программы для подготовки студентов-дефектологов к междисциплинарной работе. Также важно развивать интеграцию междисциплинарных практик в региональные ресурсные центры и разрабатывать нормативные документы, регулирующие и поддерживающие сотрудничество специалистов.

Таким образом, междисциплинарный подход становится ключевым фактором для повышения эффективности диагностики и коррекции нарушений произвольного внимания у детей с комплексными нарушениями развития.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3 : Проблемы развития психики. – 368 с. – EDN QZJXTA.
2. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / под ред. Н.М. Назаровой. – М. : Академия, 2010. – 400 с. – ISBN 978-5-7695-6406-2. – EDN INWQXD.
3. Лалаева Р.И. Нарушения внимания у детей с отклонениями в развитии и пути их коррекции / Р.И. Лалаева // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 15–22. – EDN ILGNYX.
4. Лубовский В.И. Диагностика нарушений психического развития детей / В.И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. – ISBN 5-7155-0132-7. – EDN ZLNUAX.
5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России: концепции, подходы, перспективы / Н. Н. Малофеев. – М. : Просвещение, 2016. – 288 с. – ISBN 978-5-09-046763-1. – EDN WQPBRL.
6. Мамайчук И.И. Развитие внимания у детей с задержкой психического развития : монография / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2012. – 224 с. – ISBN 978-5-9268-1112-0. – EDN KJXWPA.
7. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М. : Генезис, 2007. – 480 с. – ISBN 978-5-98563-200-4. – EDN EWTBRT.

Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога-дефектолог

УДК 376.3

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА

Габбасова З.В.

Научный руководитель: Исхакова Р.Р., канд. филол. наук, доцент Сибайского института (филиала) ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», г. Сибай, Республика Башкортостан, РФ

Аннотация. Статья посвящена анализу сущности педагогического мастерства и структуры профессиональной компетентности педагога-дефектолога в контексте современных требований инклюзивного образования. Рассмотрены ключевые компоненты компетентности, уровни ее формирования, критерии оценки мастерства специалиста и практические технологии, обеспечивающие эффективность коррекционно-развивающей работы. Описаны основные проблемы подготовки и профессионального развития дефектологов, предложены рекомендации для практики и управления образованием.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, профессиональная компетентность, педагог-дефектолог, диагностика, инклюзия.

Актуальность темы определяется ростом требований к качеству коррекционной и инклюзивной поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями. Современный педагог-дефектолог должен не только обладать набором методических знаний, но и демонстрировать высокую диагностическую культуру, междисциплинарную коммуникацию и способность к индивидуализации образовательного процесса. В условиях увеличивающейся психолого-педагогической сложности профильной работы исследование сущности педагогического мастерства и структуры профессиональной компетентности приобретает практическое значение для повышения эффективности сопровождения детей и с нарушением развития.

Педагогическое мастерство понимается как совокупность профессиональных умений, личностных качеств и рефлексивно-практических способностей, позволяющих педагогу эффективно организовывать учебно-коррекционных процесс, прогнозировать результаты и гибко модифицировать методы в ответ на индивидуальные особенности обучающегося. Основные признаки мастерства: творческая

инициатива, педагогическая гибкость, этическая ответственность и способность к профессиональной рефлексии.

Профессиональная компетентность – системное образование, включающее знания, умения и мотивационно-личностные компоненты, обеспечивающие выполнения профессиональных функций педагога-дефектолога на определенном уровне качества. В отличие от квалификации (формальной подготовки), компетентность отражает готовность и способность решать реальные коррекционно-реабилитационные задачи.

Предлагаемая модель профессиональной компетентности педагога-дефектолога включает несколько взаимосвязанных компонентов:

1) когнитивно-профессиональные знания: знать теоретические основы дефектологии, нейропсихологии, возрастной психологии, а также стандарты коррекционного образования и нормативно-правовую базу;

2) педагогические умения подтверждаются практикой: уметь проводить и интерпретировать психолого-педагогические обследования, подбирать адаптивные программы и материалы, использовать логопедические, психомоторные, сенсорные методики;

3) умение вести профессиональную коммуникацию с ребенком, родителями, педагогами и специалистами (психолог, логопед, врач). Такие качества, как эмпатия, толерантность и безусловное принятие ребенка, составляют ядро личности специалиста.

Наконец, рефлексивная компетентность обеспечивает способность специалиста к самоанализу, критической оценке результатов своей деятельности и определению траектории дальнейшего профессионального роста. Компетентность выступает необходимой базой для становления мастерства, которое, в свою очередь, является высшим уровнем проявления компетентности, обогащенным творчеством и интуицией [3].

Практическая реализация педагогического мастерства начинается с качественной диагностики. Мастерство специалиста проявляется в его способности применять как стандартизованные, так и нестандартизированные методики, позволяющие не просто констатировать актуальный уровень развития ребенка, но, и, в соответствии с концепцией Л.С. Выготского, увидеть его «зону ближайшего развития». Результаты обследования становятся основной для разработки индивидуального образовательного маршрута, который представляет собой не формальный документ, а гибкую и динамичную программу развития [2].

В ходе коррекционной работы мастерство дефектолога реализуется через творческий подход к выбору и адаптации технологий. Специалист не просто следует методическим предписаниям, а конструирует каждое занятие с учетом уникальных особенностей и текущего состояния ребенка, активно используя потенциал игровых технологий, арт-терапии, информационно-коммуникационных технологий.

Важнейшим аспектом является взаимодействие с участниками образовательного процесса. В работе с семьей это проявляется в умении перейти от позиции «эксперта» к роли «партнера», используя разнообразные формы (консультации, тренинги и т.д.) для создания единого коррекционно-развивающего пространства. В профессиональной среде мастерство реализуется через организацию продуктивного междисциплинарного взаимодействия с психологами, логопедами, врачами в рамках психолого-медицинско-педагогического консилиума для выработки согласованной стратегии сопровождения ребенка.

Становление педагогического мастерства – это непрерывный процесс, требующий от специалиста постоянного самосовершенствования. Ключевым условием является непрерывное образование, включающее формальные (курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка) и неформальные (участие в вебинарах, семинарах, научно-практических конференциях) его формы. Это позволяет специалисту быть в курсе современных научных достижений и инновационных практик. Параллельно идет процесс самообразования через изучение профессиональной литературы, участие в работе методических объединений и сетевых сообществ. Важным этапом является обобщение диссеминация собственного педагогического опыта через открытые занятия, мастер-классы и научные публикации.

Однако профессионализм дефектолога определяется не только объемом его знаний, но и развитостью личностных качеств. Целенаправленная работа над развитием стрессоустойчивости, коммуникативной культуры и рефлексии является неотъемлемой частью профессионального становления. В условиях высоких эмоциональных нагрузок особое значение приобретают технологии профилактики профессионального выгорания, в том числе через супervизию (консультация) и интервизию (групповое обсуждение), которые позволяют получить поддержку и профессиональную обратную связь от коллег [1].

В заключении следует подчеркнуть, что педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога-дефектолога представляют собой сложный, диалектически взаимосвязанный конструкт. Компетентность, включающая систему специальных, диагностических, коррекционных, консультативных и рефлексивных компонентов, служит необходимой основой, без которой невозможно эффективное решение профессиональных задач. Деятельность педагога-дефектолога является не просто профессией, а призванием, требующим непрерывного развития и полной самоотдачи.

Список литературы

1. Аксенова, Б. А., Архипова, Л. И. Специальная педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. А. Аксенова, Л. И. Архипова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 400 с.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии : собрание сочинений [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. – Спб. : Лань, 2003. – 654 с. – Режим доступа: <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/cw/pdf/vol5.pdf>. – Дата обращения: 12.10.2025.
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

УДК 376.112.4

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА- ДЕФЕКТОЛОГА

Гилязова Э.А.

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

Аннотация. В статье представлен анализ влияние цифровых технологий на формирование профессиональных компетенций педагога-дефектолога: расширение диагностических возможностей, индивидуализация коррекции, дистанционная коммуникация с семьями и коллегами, телепрактика, VR и AAC. Представлены рекомендации по внедрению цифровых инструментов в специальное образование.

Ключевые слова: педагог-дефектолог, цифровые технологии, ассистивные технологии, телепрактика, профессиональные компетенции.

Развитие цифровых технологий (ЦТ) и их широкое проникновение в образовательную практику создаёт новые возможности и вызовы для педагогов-дефектологов. Эти технологии способны расширить диагностические возможности, повысить точность и индивидуализацию коррекционной работы, обеспечить доступность услуг в отдалённых регионах и усилить взаимодействие с семьями. Одновременно это требует от специалистов новых умений — цифровой грамотности, навыков работы с данными, этической рефлексии и интеграции технологий в педагогическую методику [3].

Патопсихологические и дефектологические подходы традиционно опираются на клинико-психологическую и нейрофизиологическую диагностику [4], индивидуальную программу коррекции и междисциплинарное взаимодействие. ЦТ выступают как инструментальная база, которая может усилить каждую из этих составляющих. ЦТ предоставляют средства реализации этих подходов –

динамического наблюдения, быстрого анализа результатов и адаптации программ.

1. Диагностическая компетентность – сегодня это расширение диагностических возможностей: цифровые тест-батареи, планшетные приложения и др. позволяют фиксировать не только результат (правильно/неправильно), но и параметры процесса (время реакции, паттерны ошибок и др.) – что повышает чувствительность диагностики к нюансам нарушений. Сегодня ЦТ можно использовать:

- как часть мультимодальной диагностики: интеграция данных ЭЭГ/пЭЭГ, видеоанализа поведения и нейровизуализации (в клинических условиях) даёт более полную картину нарушения и его механизма.
- для автоматизации хранения и сравнения данных: электронные карты ребёнка и системы мониторинга облегчают динамическую оценку.

2. Коррекционно-развивающая компетентность сегодня может быть реализована через:

- адаптивность программ: платформы с адаптивными алгоритмами подстраивают сложность заданий под уровень ребёнка, что повышает эффективность тренинга;
- ассистивные технологии: системы альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), речевые синтезаторы, специальные клавиатуры и сенсорные панели расширяют возможности коммуникации детей с нарушениями речи и моторики;
- игровые технологии: VR/AR и геймифицированные приложения повышают мотивацию, обеспечивают контролируемую среду для отработки навыков (социальные сценарии, ориентация в пространстве);
- биологическая обратная связь (БОС) и тренировки внимания на базе нейропсихологических протоколов могут ускорять восстановление функций у отдельных категорий детей.

3. Коммуникационная и коллаборативная компетентность включает:

- платформы для совместной работы (LMS, облачные сервисы) упрощают обмен результатами и рекомендациями между специалистами и родителями;
- телепрактика позволяет реализовать удалённые консультации, сессии и супервизию, что особенно важно для малонаселённых территорий и эпизодов ограниченного доступа (пандемии).

4. Организационно-рефлексивная компетентность позволяет:

- производить аналитику данных и файлообмен, которые дают возможность вести более строгий мониторинг эффективности методик, строить доказательную базу практики и корректировать вмешательства;
- навыки работы с цифровыми инструментами требуют от педагога способности к непрерывному обучению, критическому отбору технологий и этической оценке их применения.

В практике работы дефектолога сегодня представлено большое количество практических инструментов, позволяющих оказывать

коррекционные услуги и повышать качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья [1]: это AAC-устройства и приложения (табличные коммуникаторы, символические доски), адаптивные обучающие платформы, инструментарий для телепрактики, различные мобильные приложения.

Однако, для полной реализации преимуществ ЦТ необходимо учитывать ряд этических, методологических и практических аспектов [2]:

- не все семьи имеют равный доступ к устройствам и интернету; это требует системных решений и адаптивных служб [5];
- хранение медицинской и образовательной информации должно соответствовать правовым стандартам;
- многие коммерческие приложения не имеют доказательной базы; педагогу важно ориентироваться на методы с подтверждённой эффективностью;
- технологии не заменяют профессионального суждения и личного взаимодействия, они только дополняют возможности специалиста.

Таким образом, ЦТ создают значительный потенциал для повышения эффективности работы педагога-дефектолога: они усиливают диагностические возможности, облегчают индивидуализацию коррекционных программ, расширяют каналы взаимодействия с семьями и коллегами и т.о., в целом повышают профессиональную компетентность специалистов коррекционного образования.

Список литературы

1. Воробьева, В. В. Здоровьесберегающие технологии в организации инклюзивного обучения детей дошкольного возраста с нарушениями речи / В. В. Воробьева, Л. М. Лапшина // 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.
2. Лапшина, Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой, Нижний Новгород, 08 ноября 2019 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. – С. 93-97. – EDN QHOGKR.
3. Лапшина, Л. М. Информационно-коммуникационные технологии в формировании образовательных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Лапшин. – Текст непосредственный // 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.
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. 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 376.37

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА: КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Мельник Н.А.

Сафонова В. В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация. В условиях интенсивного развития инклюзивного образования и повышение числа детей, имеющих нарушения развития, особую значимость приобретает педагогическое мастерство педагога-дефектолога. В статье рассматриваются ключевые компоненты педагогического мастерства педагога-дефектолога, а также современные тенденции, обусловленные цифровизацией, междисциплинарностью и гуманизацией специального образования.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагог-дефектолог, профессиональная компетентность, инклюзивное образование, коррекционно-развивающая работа.

На сегодняшний день профессиональная деятельность педагога образовательной организации является предметом изучения многочисленных исследований в педагогике. Вопросы, связанные с ее структурой, спецификой профессиональных компетенций специалиста данного профиля и методикой их формирования. Особое место в системе образования занимает специальное образование, основанное на работе педагогов-дефектологов.

Современная дефектология сталкивается с необходимостью смены научной парадигмы, а именно – переходом от системы компенсации дефектов к раскрытию потенциала ребенка с особыми образовательными потребностями. В этой связи роль педагога-дефектолога и его профессионального мастерства приобретает особую значимость.

Педагогическое мастерство, по мнению А.В. Хугорского, рассматривается как высший уровень профессиональной деятельности, характеризующийся целостностью, гибкостью, диагностической

проницательностью и творческим подходов к обучению и воспитанию [3]. Педагогическое мастерство, в отличие от педагогической квалификации и компетенции, проявляется исключительно в реальной практике и носит личностно-деятельностный характер.

В рамках деятельности педагога-дефектолога педагогическое мастерство включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов (рис. 1.).

Именно такой подход к определению компонентов педагогического мастерства позволяет реализовать компенсаторные возможности ребенка в повседневной практике, преобразуя коррекционную работу в процесс совместного развития.

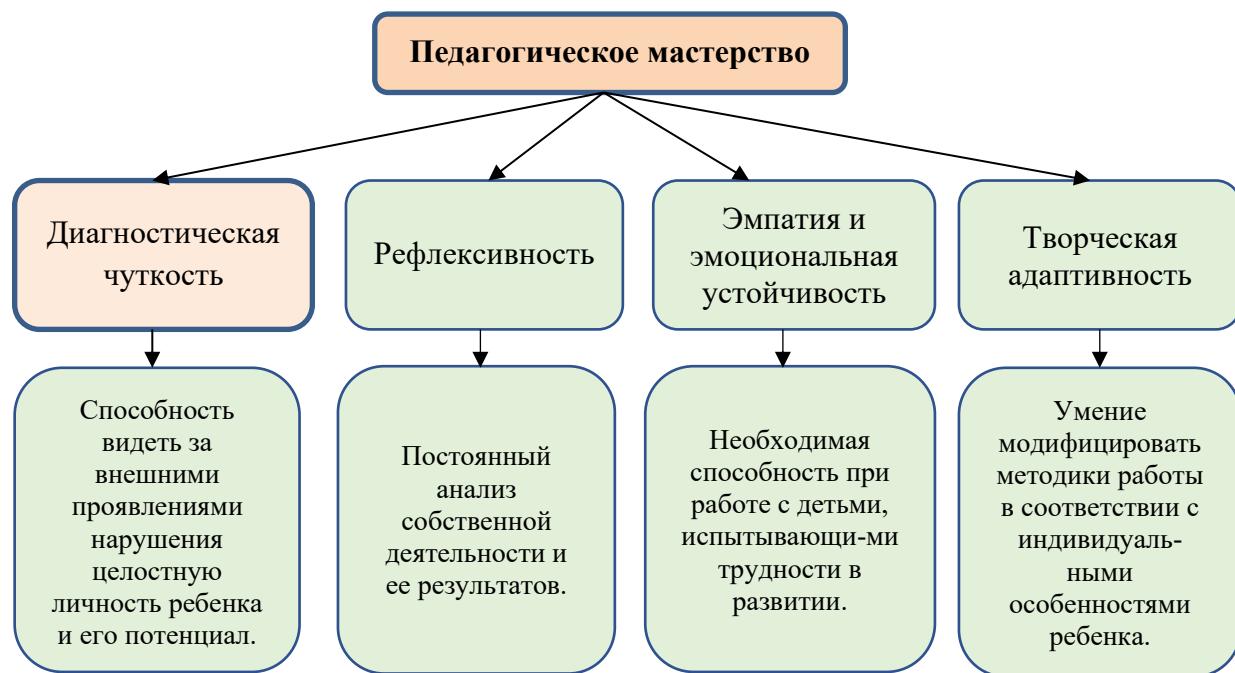


Рис. 1. – Компоненты педагогического мастерства педагога-дефектолога

Согласно действующим федеральным государственным образовательным стандартам, педагог-дефектолог должен обладать комплексом профессиональных компетенций: диагностической, коррекционной, консультативной, просветительской и организационной [1].

В исследованиях Е.А. Стребелевой [2] отмечается, что профессиональная компетентность педагога-дефектолога развивается на трех уровнях:

- 1) технологический, предполагающий знание и применение коррекционных методик;
- 2) рефлексивно-аналитический, связанный с интерпретацией диагностических данных, построением гипотез и корректировкой стратегии сопровождения;

3) личностно-ценственный, который основан на уважении достоинства ребенка, признания его различий и приверженности принципам инклюзии.

Основу педагогического мастерства педагога-дефектолога составляет последний компонент, без которого даже самая обоснованная и технически выверенная методика может превратиться в способ контроля и сдерживания, а не поддержки развития.

Современные условия предъявляют высокие требования к деятельности дефектолога, что трансформирует содержание и формы педагогического мастерства. Так цифровизация системы образования открывает новые горизонты: дистанционные коррекционные занятия, интерактивные приложения для развития когнитивных функций детей, использование виртуальной реальности для социальной адаптации детей. Однако сами по себе технологии, даже самые современные, не обладают высокой степенью эффективности без должной степени педагогического мастерства дефектолога, способного гармонично внедрить новые технологии в педагогический процесс.

Гуманизация специального образования, закреплённая в международных документах, акцентирует внимание на правах ребёнка, его самостоятельности и праве участвовать в принятии решений, касающихся его жизни. Это требует от дефектолога этической зрелости и готовности отказаться от авторитарной модели «я знаю, что для тебя лучше» в пользу диалога, партнёрства и уважения к субъектности ребёнка.

Кроме того, научная рефлексия становится неотъемлемой частью профессиональной идентичности современного дефектолога. Он выступает не только как практик, но и как исследователь собственной деятельности, способный проводить педагогический мониторинг, оценивать эффективность вмешательства и вносить вклад в развитие профессиональных знаний.

Таким образом, педагогическое мастерство педагога-дефектолога представляет собой синтез науки и творчества и сводиться не к применению готовых алгоритмов, а уникального видения развития каждого ребенка, раскрывая его потенциал.

Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : Приказ МОН ДНР № 122-НП от 07 авг. 2020 г.// Официальный сайт Государственной информационной системы нормативных правовых актов Донецкой Народной Республики. – Электрон. дан. – Донецк, 2022. – Режим доступа: <https://gisnra-dnr.ru/nra/0018-122-np-2020080>. – Дата обращения: 28.10.2025. – Загл. с экрана.
2. Специальная дошкольная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Е.Р. Баенская, Т.А. Басилова, А.Л. Венгер и др.; под ред.

- Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013 – 352 с. – ISBN 978-5-7695-6543-4
3. Хуторской, А. В. Педагогика: Учебник для вузов. – 2-е изд. /А.В. Хуторской. – Москва : Эйдос, 2023. – 608 с.

УДК 371.132

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ- ДЕФЕКТОЛОГА

Новикова С.А.

*Научный руководитель: Горшенёва И.А., канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический
университет»,
г. Самара, Самарская обл., РФ*

Аннотация. В статье рассматривается значение коммуникативной функции речи в профессиональной деятельности учителя-дефектолога. Описываются особенности коммуникативной компетенции дефектолога в рамках работы с детьми с особыми образовательными потребностями, анализируется важность развития навыков речевой коммуникации, направленных на успешную коррекцию нарушений и эффективное обучение.

Ключевые слова: дефектолог, коммуникативная функция речи, компетенция.

Объектом труда профессий типа «человек-человек» (по Е.А. Климову) является другой человек, а процесс труда включает взаимодействие с людьми, оказание им услуг, осуществление управления, обучения, воспитания и т.д. Протекание этих процессов в привычном нам представлении невозможно без речевого общения. Следовательно, в основе профессиональной деятельности дефектолога лежит речевая коммуникация.

Согласно М.Р. Львову, речь – это «деятельность человека, применение языка для общения, для передачи своих мыслей, знаний, намерений, чувств» [3]. Одной из основных функций речи является коммуникативная функция. Она направлена на обмен информацией между людьми и заключается в передаче и восприятии сообщений, обмене мыслями, чувствами, намерениями и, в широком смысле, в обеспечении взаимодействия людей в различных сферах жизни. В профессии дефектолога эффективность работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) напрямую зависит от успешного взаимодействия. Рассмотрим компоненты данной речевой функции и их непосредственное применение в работе дефектолога.

1. *Информативность.* Этот компонент связан с передачей информации. С его помощью говорящий сообщает определенные сведения, факты или идеи, которые должны быть восприняты собеседником. В контексте работы дефектолога информативный компонент особенно важен, так как специалист должен точно доносить до ребенка инструкции, задания или пояснения, адаптируя их под его уровень восприятия. Кроме того, информативная составляющая речи применима при взаимодействии дефектолога с родителями и коллегами; необходимо ясно и корректно передавать важные данные о состоянии ребенка, его прогрессе или необходимых коррекционных мерах.

2. *Экспрессивность.* Этот компонент проявляется в выражении эмоций, настроений и позволяет передавать не только смысл, но и эмоциональное отношение к сказанному. Учитель-дефектолог использует интонацию, жесты, мимику для того, чтобы поддерживать позитивное взаимодействие с ребенком, облегчить процесс адаптации и создать комфортную атмосферу при обучении. Экспрессивная речь помогает детям лучше воспринимать информацию и включаться в процесс общения на эмоциональном уровне.

3. *Регулятивный компонент.* Этот компонент связан с воздействием на поведение собеседника. С его помощью говорящий может мотивировать, давать указания, просить, побуждать к выполнению каких-либо действий. Регулятивный компонент речи помогает дефектологу организовать поведение ребенка во время занятий, направить его действия, а также установить дисциплину и порядок.

Владение перечисленными компонентами, различными социальными ролями в коллективе, навыками работы в группе, знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми и событиями составляют основу одной из компетенций в образовании, называемой «коммуникативной» [2]. Коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения. Она предполагает владение всеми видами речевой деятельности, умение переключаться в процессе общения с одного стиля на другой в зависимости от условий общения, обеспечивает базовое владение современным литературным языком, на фоне которого целенаправленно формируются специальные знания и умения, обеспечивающие профессиональную компетенцию личности [1].

Работа дефектолога предполагает взаимодействие не только с детьми с ОВЗ, но и с их родителями, а также коллегами, поэтому коммуникативные задачи приобретают многоплановый характер. И на одно из первых мест выходит владение техникой речи, обязательным компонентом которой является дикция. Чёткое, внятное, разборчивое произношение является одним из обязательных элементов речи педагога не только потому, что она должна служить образцом, примером для

воспитанников, но и потому, что отчетливая, отработанная манера выговаривать слова особенно важна при взаимодействии с детьми с нарушениями речи, слуха или зрения. Для успешной коммуникации учителя-дефектолога с детьми с ОВЗ важно упрощать структуру предложений, избегать сложных терминов и многозначных фраз. Речь дефектолога структурируется с учетом пауз и темпа, чтобы ребенок успевал осмысливать услышанное.

Ещё одной задачей учителя-дефектолога является обеспечение тесного сотрудничества с родителями, помочь в лучшем понимании потребностей и возможностей их ребенка. Дефектолог использует понятные, лишенные профессионализмов речевые конструкции для описания особенностей развития ребенка. Это помогает родителям наблюдать динамику изменений и понимать, над чем предстоит работать. Учитель-дефектолог объясняет родителям, как можно поддерживать и развивать навыки ребенка в повседневной жизни. Важно, чтобы родители знали, какие слова, жесты и методы общения помогут ребенку усваивать новую информацию и применять навыки, приобретенные в процессе коррекционных занятий. Нередко дефектологу приходится выполнять роль психолога, тогда он оказывает родителям поддержку и помогает справиться с возможными трудностями в процессе воспитания ребенка с ОВЗ. Спокойный, уверенный тон и позитивные примеры могут помочь родителям увидеть возможности ребенка и осознать свою главенствующую роль в его развитии.

Эффективная работа также требует тесного взаимодействия с коллегами. Дефектолог согласовывает действия с другими специалистами, чтобы образовательный и коррекционный процесс был последовательным и исключал противоречия. Такая коммуникация позволяет разрабатывать комплексные программы обучения, в которых методы и задачи различных специалистов направлены на достижение общих целей. Учитель-дефектолог делится с коллегами важной информацией о ребенке, что позволяет определить наиболее эффективный план обучения.

Дефектолог применяет разнообразные методы и приемы вербальной и невербальной коммуникации, чтобы улучшить взаимодействие с детьми с ОВЗ. Среди них – игровые методики, моделирование ситуаций и специальные коррекционные упражнения, которые помогают сделать процесс обучения более доступным и увлекательным. Также специалист активно развивает у детей навыки речевой коммуникации, что способствует их социальной адаптации и повышению качества жизни. Речь дефектолога служит инструментом коррекции – с её помощью он помогает детям преодолевать речевые и когнитивные нарушения. Таким образом, коммуникативная функция речи является неотъемлемым элементом в профессиональной деятельности учителя-дефектолога, играя важную роль в процессе коррекции и развития детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Коммуникативная компетентность учителя-дефектолога : учеб.-метод. комплекс / сост. Е.А. Лемех, О.Ю. Светлакова. – Минск : Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». – 2017. – 44 с.
2. Коммуникативная компетентность учителя : Учебно-методическое пособие / Авт.-сост. Ф.Г. Степанов, О.Э. Щукина; под ред. Ф.Г. Степанова. – изд. 2-е, переработанное и дополненное. – М. : Прометей, 2020. – 330 с.
3. Методика развития речи младших школьников – 3. изд., перераб. и доп. / М.Р. Львов. – Тула : Родничок; М. : АСТ, 2003 (Тип. изд-ва Самар. Дом печати). – 238 с. – (Библиотека учителя начальной школы:[1-4: Метод., дидакт. и справ. пособия по всем основным курсам нач. образования]). – ISBN 5-17-016800-4

УДК 376

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДИСФОНИИ, ИХ ПРИЧИНЫ И ПРОФИЛАКТИКА

Обухова А.А.

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

Аннотация. Доклад содержит в себе основную информацию о феномене голоса и понятии дисфонии, связанных с профессиональной деятельностью. Нами были раскрыты вопросы причин и профилактики голосовых нарушений. Рассмотрена классификация, в рамках которой выделены группы профессий, основываясь на уровне требований, предъявляемых к голосу их представителей. Представлены статистические данные по видам профессиональных дисфоний.

Ключевые слова: голос, профессиональные дисfonии, причины дисфонии, профилактика дисфонии.

В последнее время растёт количество людей, профессиональная деятельность которых требует активного включения в работу голосового аппарата. В этих случаях голос является рабочим инструментом, который необходимо изучать, которым важно уметь управлять, за которым нужно ухаживать. Фониатры и фонопеды часто поднимают вопрос профилактики и коррекции нарушений голоса, возникающих вследствие профессиональной деятельности, потому что возникновение дисфонии с этиологией такого характера является распространённым явлением.

Профессиональная дисфonia может быть функциональной и органической. Для коррекции нарушения важно понимать, какой именно вид дисфонии наблюдается у человека. По результатам статистики за 2023 год у 30% людей голосовых профессий с нарушениями голоса были выявлены функциональные нарушения голоса, а у 70% – органические.

Также, важно изучать причины появления нарушений голоса, чтобы предотвратить их возникновение в рамках профилактической работы или чтобы грамотно выстроить коррекционный процесс в случае нарушения голоса. Появление таких нарушений может быть вызвано не только избыточным количеством нагрузки на аппарат во время работы, но и использованием неправильной голосовой техники, нахождением в стрессовой ситуации, сопровождением работы эмоциональным напряжением, ослабленностью организма заболеваниями (соматические, инфекционные) и так далее.

В жизни современного человека наблюдается высокий уровень стресса, много требований и ожиданий по отношению к себе, к работе, к окружающим, быстрый темп жизни, амбиции в карьерном росте. Из-за этих причин растёт частота и количество различных проблем со здоровьем. В том числе состояние голосового аппарата чувствительно к воздействию этих факторов. Поэтому всё чаще появляются дисфоныи профессионального характера.

Для того, чтобы минимизировать частоту появления дисфоныи, необходимо всесторонне изучать голосовой аппарат, его функционирование, техники голосоведения, методы профилактической и коррекционной работы с голосом, профессии, находящиеся в зоне риска.

В соответствии с логопедическим подходом феномен голоса рассматривается через комплексный подход и определяется как один из структурных компонентов экспрессивной устной речи; результат работы дыхательного и голосового аппаратов; инструмент работы многих профессий; совокупность звуковых волн, возникающих в результате работы голосового аппарата, приобретающая неповторимую окраску звучания за счёт индивидуальных особенностей строения структур голосового отдела; показатель, отражающий эмоциональное состояние человека.

Исходя из этого, мы понимаем, что голос можно рассматривать с разных точек зрения, что данное понятие интересует представителей разных профессий, изучается разными науками и играет важную роль в жизни каждого человека.

Представители большого числа профессий используют голос как рабочий инструмент, в связи с этим существует классификация профессий в соответствии с требованиями, которые предъявляются к качеству голоса человека:

Первая группа профессий – к качеству голоса её представителей предъявляются чрезвычайно высокие требования – певцы, вокалисты, артисты, актёры, дикторы, мастера дубляжа и озвучки, педагоги по вокалу.

Вторая группа профессий – к качеству голоса её представителей предъявляются высокие требования – преподаватели, ораторы,

переводчики, телефонисты, политические деятели, воспитатели и учителя детских учреждений.

Третья группа профессий – к качеству голоса её представителей предъявляются повышенные требования (или эти профессии связаны с работой в шумной среде) – адвокаты, судьи, врачи, военные командиры, продавцы-консультанты, ведущие мероприятий.

Представители каждой из вышеперечисленных профессий находятся в зоне риска появления дисфонии. Поэтому им важно придерживаться основных рекомендаций: быть внимательными к состоянию своего голосового аппарата, избегать переохлаждения, избегать перегруза как физического, так и эмоционального, проветривать рабочее помещение, следить за температурой и уровнем влажности воздуха в кабинете и дома, не употреблять алкоголь, избегать вредные привычки, обучаться правильным голосовым техникам (постановка голоса), выполнять ежедневные голосовые тренировки, периодически посещать приёмы врачей фонаиатра или оториноларинголога, соблюдать режимы труда-отдыха и питания, избегать употребление пищи, раздражающей слизистые оболочки (особенно перед голосовыми нагрузками), сохранять благоприятную эмоциональную обстановку, избегать зашумлённых мест или минимизировать время нахождения в таких местах, закаливаться. [2]

Чаще всего профессиональными дисфониями страдают представители педагогических профессий, поэтому для них особенно важно овладеть правильной голосовой техникой и создать положительную эмоциональную обстановку с сопровождением грамотно выстроенного режима труда-отдыха. [2]

Если не соблюдать вышеперечисленные рекомендации, то человек рискует получить нарушения голоса – дисфонию. Из-за чего продолжение профессиональной деятельности может быть как затруднено, так и не возможно.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует большое количество профессий, представители которых используют голос как рабочий инструмент. Поэтому их голос подвержен опасности появления функционального или органического нарушения. Причиной нарушения может стать недостаточное количество отдыха, использование неправильной голосовой техники, высокий уровень стресса, ослабленность организма (истощение, болезни). Необходимо вести здоровый образ жизни, создавать положительный эмоциональный фон, посещать приёмы врачей, использовать оптимальную технику голоса, ежедневно повторять голосовые упражнения, чтобы предотвратить появления профессиональной дисфонии.

Список литературы

1. Волкова, Л. С. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. предву-Л69 / Под ред Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 680 с. – Текст : непосредственный.
2. Лаврова, Е. В. Логопедия. Основы фонопедии. Учебное пособие для вузов / Е. В. Лаврова. – М. : В. Секачев, 2016. – 182 с. – Текст : непосредственный.
3. Лаврова, Е. В. Нарушения голоса: диагностика, коррекция, профилактика. Учебно-методическое пособие / Е. В. Лаврова, Д. В. Уклонская, О. Д. Минаева. – М. : ЛОГОМАГ, 2022. – 148 с. – Текст : непосредственный.
4. Филичева, Т. Б. Логопедия: теория и практика / под ред. д.п.н. профессора Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2023. – 608 с. – Текст : непосредственный.

УДК 372.21

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ В СТРАТЕГИЯХ МЯГКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Окружнова В.С.

*Научный руководитель: Гордеева В.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,
г. Пенза, Пензенская обл., РФ*

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития компетенций родителей в стратегиях мягкой поддержки детей с ОВЗ. Рассматриваются психологические основы мягкой поддержки, роль родителей в инклюзивном образовательном процессе и практические рекомендации по формированию эмоциональной грамотности, позитивной коммуникации и поддерживающей домашней среды.

Ключевые слова: родители, компетенции, мягкая поддержка, дети с ОВЗ, инклюзивное образование, партнерство, педагогическая поддержка.

В последние десятилетия Россия активно развивает инклюзивное образование, стремясь создать равные возможности для всех детей, независимо от их особенностей. Инклюзия в образовании подразумевает, что каждый ребенок, вне зависимости от здоровья, способностей или социального положения, имеет право на качественное образование, учитывающее его уникальные потребности и потенциал [3].

Важная роль в этом процессе отводится родителям детей с ОВЗ. Они являются ключевыми партнерами педагогов, и для успешного воспитания и обучения ребенка им необходимо не только активно участвовать в нем, но и приобретать специальные знания и навыки, позволяющие эффективно поддерживать его развитие.

Мягкая поддержка, в отличие от директивного подхода, предполагает уважение к внутреннему миру ребенка, признание его уникальности и создание условий для самовыражения. Такой подход

ориентирован на понимание эмоциональных и когнитивных особенностей ребенка, а не на простое выполнение педагогических инструкций или требований взрослого. Важным элементом является гибкость поведения родителей и способность адаптировать свои действия к текущим потребностям ребенка, что особенно актуально для детей с ОВЗ [3].

Эта форма поддержки требует от родителей развития эмпатии – умения сопереживать ребенку, понимать его эмоции и мотивы, а также терпимости к возможным трудностям в поведении и коммуникации. Рефлексия собственного поведения и эмоциональных реакций позволяет родителям осознанно корректировать стратегии воспитания, создавая безопасное и стимулирующее пространство для ребенка. По данным исследований, эмоционально компетентные родители не только легче справляются с поведенческими и социальными трудностями своих детей, но и активно способствуют развитию у них навыков саморегуляции, уверенности в себе и социальной адаптации [2].

Фактически, мягкая поддержка становится своего рода «психологическим фундаментом» для гармоничного развития ребенка. Например, дети, чьи родители практикуют стратегии мягкой поддержки, демонстрируют более высокие показатели эмоционального интеллекта, лучше справляются со стрессовыми ситуациями и чаще проявляют инициативу в познавательной и игровой деятельности [4]. Кроме того, такой подход снижает уровень тревожности у ребенка и способствует формированию доверительных отношений в семье, что является критически важным для детей с ОВЗ, которые часто сталкиваются с барьерами в общении и обучении.

Родители играют не только роль защитников интересов своего ребенка, но и становятся активными участниками всего образовательного процесса. Они тесно взаимодействуют с педагогами, психологами, логопедами и другими специалистами, обмениваются информацией о развитии и потребностях ребенка, помогают корректировать программы обучения и участвуют в создании индивидуальных образовательных маршрутов. Такое сотрудничество позволяет учитывать уникальные способности каждого ребенка, а также адаптировать образовательные задачи к его возможностям [1].

Практика показывает, что вовлеченные родители создают дома условия, которые поддерживают различные виды деятельности ребенка. Например, они могут вместе с педагогом разрабатывать игры для развития речи, памяти или внимания, использовать специальные методические материалы и упражнения, рекомендованные специалистами. Кроме того, активное участие родителей помогает детям чувствовать себя увереннее, снижает тревожность и способствует формированию навыков самостоятельности.

Родительская вовлеченность – это не просто помочь ребенку в выполнении заданий. Это постоянный процесс взаимодействия, обмена знаниями и совместного поиска решений, который создает единое пространство развития и поддержки как в детском саду или школе, так и дома. Такое партнерство повышает эффективность образовательного процесса и помогает ребенку с ОВЗ успешно адаптироваться в обществе.

Практические рекомендации помогут родителям поддерживать ребенка с особыми образовательными потребностями, развивать его личностные и социальные навыки, создавать безопасную и стимулирующую среду дома и в образовательной организации, а также выстраивать доверительные отношения и партнерство с педагогами и специалистами.

Эмоциональная грамотность является важной основой мягкой поддержки ребенка с ОВЗ. Родителям рекомендуется развивать умение распознавать и регулировать свои эмоции, а также понимать эмоциональное состояние ребенка. Это позволяет создавать атмосферу доверия и безопасности в семье, где ребенок чувствует себя услышанным и поддержанным. Регулярная рефлексия собственного поведения помогает родителям корректировать реакции на сложные ситуации, избегать излишней критики и формировать доверительные отношения [2].

Использование позитивной коммуникации также играет ключевую роль. Родители, отмечающие успехи ребенка и акцентирующие внимание на его усилиях, помогают формировать мотивацию к обучению и укрепляют уверенность ребенка в собственных силах. Конструктивная обратная связь вместо критики позволяет ребенку осознавать свои ошибки и видеть пути их исправления. Активное слушание и возможность свободно выражать свои мысли и чувства создают у ребенка ощущение безопасности и поддержки, что особенно важно для детей с ОВЗ.

Важным аспектом является активное участие родителей в образовательном процессе. Вовлеченные родители сотрудничают с педагогами, психологами и логопедами, посещают занятия и консультируются по вопросам развития ребенка. Такое взаимодействие помогает своевременно выявлять трудности и находить оптимальные пути их преодоления, а также учитывать уникальные способности и потребности ребенка при разработке индивидуальных образовательных маршрутов. Партнерство родителей с педагогами создает единое образовательное пространство, где дома и в детском саду ребенок получает согласованную поддержку и стимулы для развития.

Создание поддерживающей домашней среды является не менее важным. Организация дома пространства для развития ребенка включает стабильный режим дня, наличие необходимых материалов для учебной и творческой деятельности, а также сопровождение ребенка в выполнении заданий, не выполняя их за него. Такая среда способствует формированию

чувства ответственности, самостоятельности и уверенности в собственных силах. Дети, живущие в поддерживающей и структурированной домашней среде, демонстрируют лучшие результаты в социализации и обучении, проявляют инициативу и заинтересованность в образовательной деятельности.

Список литературы

1. Ахметова, Д.З. Инклюзивное образование как педагогическая и новация / Д.З. Ахметова, М.В. Иванова, Е.А. Петрова. – Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2021. – 128 с.
2. Винтаева, Т.Н. Формирование педагогической компетентности родителей как условие развития социально адаптивной личности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья / Т.Н. Винтаева // CyberLeninka. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley> (дата обращения: 26.10.2025).
3. Гусева, Е.В. Психолого-педагогическая поддержка семей, воспитывающих детей с ОВЗ / Е.В. Гусева // Наука и школа. – 2020. – №3. – С. 12-14.
4. Сидорова, Н.А. Психологическая поддержка родителей детей с особыми образовательными потребностями: теоретические и практические аспекты / Н.А. Сидорова // Педагогика и психология. – 2019. – №4. – С. 72-74.

УДК 376

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ДЕФЕКТОЛОГА: ПРОФИЛАКТИКА И ПОДДЕРЖКА

Сулейманова Д.С.

*Научный руководитель: Завьялова А. А. преподаватель
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Республика Крым, РФ*

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионального выгорания дефектологов. Рассматриваются психологические и организационные факторы риска, методы диагностики состояния выгорания. Описаны эффективные профилактические стратегии и формы профессиональной поддержки, способствующие сохранению эмоционального ресурса и повышению качества работы специалистов.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, дефектолог, профилактика, поддержка, стресс.

Проблема профессионального выгорания педагогов в последние годы приобретает особую актуальность. Быстрые и непоследовательные изменения в образовательной среде, переход на новые форматы обучения и возросшие требования повышают эмоциональную нагрузку специалистов. Дефектологу необходимо не только работать с детьми, но и

взаимодействовать с родителями, администрацией, вести документацию и методическую работу. Постоянное расширение обязанностей нередко превышает ресурсные возможности, что существенно повышает риск выгорания [2].

Синдром профессионального выгорания представляет собой форму личностных изменений, возникающих под воздействием длительного эмоционального напряжения и интенсивных межличностных контактов. Он является ответной реакцией на хронический стресс и чаще всего проявляется у специалистов коммуникативных и социальных профессий, включая дефектологов [1].

С.А. Четвергова утверждает, что основными причинами профессионального выгорания являются как внешние, так и внутренние факторы. К внешним относятся высокая психоэмоциональная нагрузка, постоянное взаимодействие с детьми, родителями и коллегами, нечеткая организация труда, противоречивые требования и неблагоприятный психологический климат в коллективе. Недооценка результатов труда и отсутствие признания также снижают мотивацию и вызывают чувство несправедливости. К внутренним факторам, по мнению автора, можно отнести эмоциональную неустойчивость, повышенную чувствительность, тревожность, несоответствие личных ценностей профессиональной деятельности и недостаток профессиональных компетенций. Эти особенности способствуют возникновению внутреннего конфликта, снижению самооценки и потере уверенности в собственных силах [4].

В своей работе «Профессиональное выгорание» Е.Э. Нетребко выделяет три группы симптомов синдрома выгорания: психофизические, социально-психологические и поведенческие. Психофизические проявления включают хроническую усталость, чувство истощения, головные боли, нарушения сна, дыхания и пищеварения, снижение чувствительности и общей активности. Социально-психологические симптомы проявляются снижением эмоционального фона, раздражительностью, вспышками гнева, апатией, тревожностью и потерей профессиональной мотивации. Поведенческие признаки выражаются снижением интереса к работе, нарушением трудовой дисциплины, избеганием ответственности, изоляцией от коллег, чрезмерной критичностью, а также возможным уходом в деструктивные привычки.

Эти изменения отражаются на эмоциональном состоянии, мышлении и действиях человека, приводя к ощущению беспомощности, потере уверенности и снижению профессиональной эффективности [1].

Профилактика профессионального выгорания, по мнению Е.И. Сухановой, должна охватывать когнитивную, физическую и эмоциональную сферы, способствуя сохранению внутренних ресурсов и повышению устойчивости специалиста к стрессовым воздействиям.

Важным направлением является разнообразие деятельности и возможность переключения внимания. Эффективно сочетание основной работы с обучением, проектной и исследовательской деятельностью, участием в конференциях и развитием интересов вне профессии. Значимую роль играют тренинги по коммуникации и психологии, участие в профессиональных сообществах и группах поддержки. Важным инструментом профилактики выступает обращение к психологу и пересмотр личных и профессиональных приоритетов. Поддержание физического здоровья является необходимым условием профилактики выгорания: рекомендуется соблюдать режим сна и питания, включать в день прогулки, отдых и расслабляющие процедуры, использовать телесно-ориентированные практики, при необходимости — медикаментозную поддержку. Особое внимание уделяется эмоциональной сфере, так как именно эмоциональная перегрузка часто становится причиной выгорания. Для сохранения равновесия важно безопасно выражать чувства через творчество, физическую активность или другие формы разрядки, получать положительные эмоции и заботиться о себе. Эффективными средствами стабилизации считаются медитации и визуализация, снижающие уровень стресса и тревожности [3].

В контексте профилактики профессионального выгорания важную роль играет не только организация труда, но и поддерживающее общение в профессиональной среде.

Так, Е. И. Суханова предлагает использовать в общении с выгоревшими сотрудниками подходящие фразы поддержки, которые проявляют внимание и сочувствие, а не обесценивают переживания человека.

К примеру, поддерживающими могут быть такие фразы, как:

- «Я вижу, что ты очень много работаешь и плохо себя чувствуешь. Я беспокоюсь за тебя.»
- «Почему это так важно для тебя?»
- «Я волнуюсь, потому что ты стал чаще болеть и выглядишь усталым. Что ты думаешь о помощи специалистов?»

В то же время недопустимыми являются выражения, которые обесценивают усилия человека или игнорируют его состояние, например:

- «Просто работай меньше.»
- «Незаменимых нет, и без тебя справятся.» [3]

Список литературы

1. Нетребко, Е.Э Профессиональное выгорание [Текст] / Е.Э Нетребко. // Глобус: психология и педагогика. –2019. – № 2 (30). – С. 12-17.
2. Суржик, А.С. Профессиональное выгорание преподавателей / А.С. Суржик. // Наука и образование сегодня. – 2022. – №1 (70). – С. 100-101.
3. Суханова, Е.И. Профилактика профессионального выгорания / Е.И. Суханова. // Неонатология: Новости. Мнения. Обучение. – 2022. – №3 (37). – С. 68-72.

4. Четвергова, С.А. Причины профессионального выгорания работников / С.А. Четвергова // Теория и практика современной науки. – 2019. – №6 (48). – С. 512-514.

УДК 376.112.4

ВАЖНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА- ДЕФЕКТОЛОГА ПРИ ПОДГОТОВКЕ РЕБЕНКА С ОВЗ К ШКОЛЕ

Череповская Д.Н.

Мартынова И. С. ст. преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет

имени Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская обл., РФ

Аннотация. В статье рассматривается педагогическое мастерство и профессиональная компетентность как два важных и необходимых качества педагога-дефектолога, при подготовке ребенка с ОВЗ к школе, его адаптации в образовательной среде и социализации в будущем.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, дети с ОВЗ, профессиональная компетентность, педагог-дефектолог, подготовка к школе.

Важность педагогического мастерства и профессиональной компетентности педагога-дефектолога при подготовке ребенка с ОВЗ к школе является актуальной проблемой в современном мире, потому что количество детей с ограниченными возможностями здоровья увеличивается каждый год, поэтому чтобы оказать своевременную поддержку и помочь поступающим детям с ОВЗ в школу нужен педагог-дефектолог. Отечественные психологи и педагоги говорили, что готовность выступает, с одной стороны, как своеобразный показатель достижений личностного развития ребенка в дошкольный период, а с другой – как базовый уровень для освоения школьной программы и как показатель готовности к принятию позиции субъекта учебной деятельности (Т.И. Бабаева, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова и др.) [4]. Педагог-дефектолог при подготовке ребенка с ОВЗ к школе проводит углубленную диагностику, чтобы определить его сильные и слабые стороны, проводит коррекционно-развивающую работу, которая в свою очередь необходима для развития высших психических функций, оказывает психолого-педагогическую помощь, организует учебную деятельность обучающихся с ОВЗ. Таким образом педагог-дефектолог своим профессионализмом, педагогическим мастерством

вносит существенный вклад в развитие детей с ОВЗ при подготовке к школе.

Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога-дефектолога являются важными аспектами при подготовке ребенка с ОВЗ к школе, потому что такие дети требуют индивидуальный, комплексный, творческий профессиональный подход, который в свою очередь обеспечивает эффективность коррекционно-развивающей работы. Таким образом профессионализм и педагогическое мастерство учителя помогают ребенку с ОВЗ адаптироваться к окружающему миру и к школе.

Педагогический словарь Коджаспировой Г.М. и Коджаспирова А.Ю. даёт следующее определение: «Педагогическое мастерство – высокий уровень овладения педагогической деятельностью, комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие» [1, с.50].

Следовательно, педагогическое мастерство от педагога-дефектолога требует:

1. Знаний, умений, навыков, которые необходимы для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья при подготовке к школе и интеграции в образовательном процессе, а также успешной социализации ребенка в новую среду, чтобы он чувствовал себя комфортно и мог спокойной идти на контакт.

2. Умение находить индивидуальный подход к каждому ребенку с ОВЗ. Например, Л.С. Выготский — основоположник отечественной дефектологии писал в своих работах об учете индивидуальных особенностей детей разных категорий с отклонениями в воспитательном процессе, для их успешной интеграции в школьном процессе [1].

3. Знать и профессионально владеть диагностическим инструментарием, подбирая под каждого ребенка индивидуальную диагностику.

4. Дефектолог должен быть гибким и развиваться вместе с инновациями, потому что дети быстро овладевают технологиями, а чтобы заинтересовать ребенка нужно развиваться вместе его предпочтениями.

Профессиональная компетентность педагога-дефектолога — это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, которая отражает уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определённого рода деятельности, связанной с принятием решений.

Педагог-дефектолог как профессионал должен находить к каждому ребенку уникальный подход, основываясь на знания об специфических особенностях развития ребенка с ОВЗ. Поэтому профессиональная компетентность педагога-дефектолога является основой для успешной

подготовки детей с ОВЗ к школе, осуществляя его целостное развитие и адаптируя ребенка в образовательную среду. Соответственно без профессиональной компетентности и педагогического мастерства деятельность педагога-дефектолога невозможна, потому что эти понятия взаимосвязаны и дополняют друг друга, так как для успешной интеграции, мотивации, приспособленности и адаптивности ребенка к школьной деятельности, необходимо учителю сочетать в себе два этих сложных, но необходимых качества.

Таким образом профессиональная компетентность педагога-дефектолога требует:

1. Знание общих и специфических особенностей развития детей с ОВЗ.

2. Педагог-дефектолог должен уметь выявлять слабые и сильные стороны развития ребенка, для того чтобы начать правильное и своевременное оказание помощи при подготовке ребенка с ОВЗ к школе.

3. Педагог должен уметь разрабатывать индивидуальный план обучения и программы коррекционно-развивающей работы. Это необходимо для того чтобы учесть все особенности развития ребенка, его интересы, потребности и помочь ему адаптироваться к образовательной среде и повысить мотивацию к учебе.

4. Педагог должен уметь оценивать готовность ребенка к школьному обучению, это важно и необходимо для адаптации к учебному процессу.

Можно сделать вывод, что педагог-дефектолог при подготовке ребенка с ОВЗ к школе играет важную роль, беря на себя ответственность за его подготовку, освоение им знаниями, навыками и умениями, которые пригодятся ребенку для успешной интеграции как в обществе, так и в школе.

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. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/566577>
2. Годовникова, Л.В.Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: учебник для вузов/ Л.В.Годовникова.— 2-е изд.— Москва: Издательство Юрайт, 2025.— 218с.— (Высшее образование).— ISBN978-5-534-12039-4. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/566>
3. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. - Москва: ВЛАДОС, 2001. - 256 с.: рис., табл.; 22 см. - (Подготовка детей к школе).
4. Приходько Е. Г. Новая модель образовательной деятельности как средство формирования социальных качеств личности детей дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 191–195. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95661.htm>.

Иновационные процессы в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья

УДК 376

ИНОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 4 ГРУППЫ

Высоцкая С.М.

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

Аннотация. Данные тезисы посвящены проблеме развития и образования детей с расстройством аутистического спектра. Рассмотрены инновационные технологии, применяемые в образовании младших школьников с расстройством аутистического спектра 4 группы. Проанализированы возможности применения адаптивных образовательных платформ, технологий виртуальной и дополненной реальности, робототехники и сенсорно-динамических комплексов.

Ключевые слова: РАС, инновационные технологии, младший школьный возраст, инклюзивное образование.

Современный этап развития педагогики характеризуется переходом к инклюзивному образованию – процессу, обеспечивающему равный доступ к обучению для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Данная модель закреплена в международных и российских правовых актах, включая Федеральный закон от 29.12.2012 №273 «Об образовании в Российской Федерации».

Одной из категорий обучающихся, требующих особого подхода, являются дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) – группой нарушений нейроразвития, для которых характерны трудности в социальном взаимодействии, коммуникации и наличие стереотипных моделей поведения. В контексте обучения наиболее благоприятный прогноз имеет 4 группа по классификации О.С. Никольской, описывающая детей со способностью к целенаправленному поведению, однако испытывающих колоссальные трудности в связи с ригидностью мышления, повышенной ранимостью и незрелостью эмоционально-волевой сферы.

Младший школьный возраст является критическим периодом для формирования базовых академических навыков, развития социальной компетентности и эмоциональной регуляции. Для детей с РАС 4 группы этот период сопряжен с дополнительными трудностями, связанными с их

особенностями восприятия, обработки информации и взаимодействия с окружающим миром. Именно поэтому инновационные технологии становятся ключевым инструментом преодоления образовательных барьеров для таких обучающихся, позволяя гибко адаптировать содержание и методы обучения под их уникальные потребности.

Одним из наиболее перспективных направлений является использование адаптивных образовательных платформ и прикладных приложений, построенных на принципах прикладного анализа поведения. Такие платформы, как «iSpring» или «ClassDojo», позволяют создавать индивидуальные образовательные маршруты, визуализировать учебный материал и предоставлять немедленную обратную связь. Это помогает ребенку с аутизмом 4 группы снизить тревожность, связанную с неопределенностью, и позволяет учиться в комфортном темпе. Геймификация учебного процесса, система поощрений и пошаговое предъявление заданий мотивируют ребенка и способствуют формированию устойчивых академических навыков. Цифровые технологии, обладая свойством структурирования информации и предсказуемости результата действий пользователя, создают «безопасную» среду для ребенка с РАС, что является важнейшим условием для запуска учебной деятельности.

Также, интересной инновационной технологией являются технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности. Эти технологии позволяют создавать иммерсивные образовательные среды, где дети могут безопасно исследовать различные социальные ситуации, тренировать навыки общения и взаимодействия в контролируемой среде. С помощью VR-симуляций можно моделировать сложные для ребенка ситуации: поездку в общественном транспорте, покупки в магазине, взаимодействие с одноклассниками на перемене. Это позволяет «репетировать» социальные сценарии, не подвергаясь стрессу реального взаимодействия. Дополненная реальность, в свою очередь, может «оживлять» учебники и дидактические материалы, делая абстрактные понятия наглядными и интерактивными, что особенно важно для детей с преобладанием визуального мышления.

Еще одной значимой инновацией является применение образовательной робототехники (например, Lego Education, Bee-Bot). Работа с роботами способствует развитию логического и алгоритмического мышления, а также предоставляет естественные контексты для коммуникации. Совместная сборка и программирование робота в паре или малой группе стимулируют детей к взаимодействию, распределению ролей и решению общих задач. Для ребенка с аутизмом 4 группы такой структурированный вид совместной деятельности является менее стрессогенным, чем свободная игра, и плавно подводит его к более сложным формам кооперации. По мнению специалистов, «робот

выступает в роли посредника, который делает социальное взаимодействие более предсказуемым и, следовательно, менее тревожным для ребенка с аутизмом.

Интеграция инновационных технологий в образовательный процесс младших школьников с расстройством аутистического спектра 4 группы является мощным ресурсом для создания персонализированной, мотивирующей и психологически комфортной обучающей среды. Применение инновационных технологий в образовании детей младшего школьного возраста с аутизмом 4 группы направлено на решение ряда ключевых задач, таких как повышение мотивации к обучению, развитие коммуникативных навыков, улучшение социальной адаптации и развитие когнитивных функций.

Важно подчеркнуть, что технологии не подменяют собой традиционное педагогическое взаимодействие, а служат эффективным инструментом в руках специалиста. Их задача – создать мостик для установления контакта и облегчить усвоение материала, который затем переносится в реальную коммуникацию.

Перспективы развития инновационных технологий в образовании детей с РАС 4 группы включают дальнейшую интеграцию искусственного интеллекта для создания еще более персонализированных и адаптивных обучающих систем. Разработка более доступных и интуитивно понятных инструментов, а также создание платформ для обмена опытом между педагогами и родителями, также являются важными направлениями. Особое внимание следует уделить исследованиям, направленным на оценку долгосрочной эффективности различных технологий и методик, а также на разработку стандартизованных протоколов их применения.

В заключение, инновационные технологии открывают новые горизонты в образовании детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра 4 группы. Их грамотное и целенаправленное применение, в сочетании с профессиональной педагогической поддержкой, способно существенно повысить качество обучения, улучшить социальную адаптацию и раскрыть потенциал каждого ребенка, способствуя его успешной интеграции в общество.

Список литературы

1. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2007. – 148 с. – ISBN 978-5-901599-16-7.
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ : с изм. на 15 октября 2025 г. // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=516721&dst=100001#lmG3I1VNu9ytKmn6> (дата обращения: 28.10.2025).
3. Солдатенкова, Е.Н. Цифровые решения в инклюзивном образовании детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Н. Солдатенкова И.В Блинова // Аутизм и нарушения развития. – 2021. Т. 19. – № 3 (72). – С. 23-30.

4. Хаустов, А.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / А.В. Хаустов, П.Л. Богорад, О.В. Загуменная. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с. – ISBN 978-5-94051-156-4.

УДК 37

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ
МАТАЛАБ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В
ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Макарчук С.Р.

Научный руководитель: Мануйлова В.В., д-р. пед. наук, профессор

*Институт психологии и комплексной реабилитации ГАОУ ВО
города Москвы «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва, Московская обл., РФ*

Аннотация. Научная новизна заключается в обосновании эффективности применения интерактивного оборудования MatataLab как средства комплексной подготовки к школе, способствующего формированию предпосылок учебной деятельности

Ключевые слова: дети, подготовка к школе, дошкольник, дети с нарушениями речи, интерактивное оборудование.

Подготовка детей с нарушениями речи к школьному обучению представляет собой важный этап в системе дошкольного образования. Поступление ребенка в школу – ключевой этап в жизни каждого дошкольника. Самым главным результатом психического развития в период дошкольного детства является готовность к школьному обучению. В современных условиях развития дошкольного образования особую значимость приобретает проблема подготовки детей с нарушениями речи к школьному обучению в условиях инклюзивного образования. Согласно статистическим данным НИЦ «Речевые технологии» в школы поступает 50% детей с речевой патологией и особыми образовательными потребностями. Процент таких детей неуклонно растет, что требует поиска новых эффективных подходов к организации образовательного процесса. Под речевой патологией мы пониманием такие речевые нарушения как: нарушения произношения (дислалия, дизартрия, ринолалия), нарушения темпа и ритма речи (заикание, брадилалия, тахилалия), нарушения голоса (дисфония, афония), недоразвитие речи (алалия, ОНР, ФФН) и потерю уже сформированной речи (афазия). Исследованиями данных групп детей работали: Роза Евгеньевна Левина, М.Е. Хватцев и С. Ляпидевский и другие. Одним из важных компонентов подготовки ребенка с речевыми нарушениями к школе являются его графомоторные навыки. Моторные навыки – это умение правильно расположить и двигать рукой для письма или рисунков. Другими словами – это навык владения письмом [1].

Развитие графомоторных навыков обусловлено различными факторами, включая: состояние общей и мелкой моторики, точность движений, их координацию, а также уровень развития таких психических процессов, как внимание, память и восприятие. Однако ключевую роль в успешном освоении этих навыков у ребенка играют зрительное восприятие, мелкая моторика и способность ориентироваться в пространстве [4].

Исследованиями графомоторных навыков занимались многие специалисты, включая таких авторов, как Н.Н. Волоскова, О.А. Карабанова, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.В. Горбатова. Эти исследователи изучали графомоторные навыки в связи с их важностью для развития ребенка, в том числе в контексте подготовки к письму и коррекционной работы с детьми, имеющими задержки психического развития или дислексию. Ряд исследователей указывают на то, что плохо развитые тонкие дифференцированные движения кистей и пальцев рук, ручных умений, затрудняют формирование графомоторных навыков детей с нарушениями речи [1]. У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций [3].

Одним из решений данной проблемы является включение детей в интерактивное обучение и работа с интерактивным оборудованием. Теоретические основы применения интерактивных технологий в дошкольном образовании базируются на положениях деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), согласно которым развитие графических навыков происходит наиболее эффективно в процессе активной предметной деятельности [2]. Интерактивные средства должны быть высокотехнологичными, интерактивными, заинтересовывать и мотивировать детей с нарушениями речи к образовательной деятельности. Данные технологии должны способствовать творческому мышлению дошкольников, подготовки к школе, развитию познавательных навыков. Инновационные технологии в дошкольном образовании становятся ключевым фактором повышения качества образовательного процесса [6].

Один из возможных способов решения проблемы и подготовки ребенка с речевой патологией является работа с интерактивным робототехническим конструктором под названием MatataLab – это интерактивный робот с панелью, дидактическими элементами, где ребенок может самостоятельно принимать решения, куда робот будет двигаться. Чтобы научиться пользоваться данным интерактивным пособием, ребенку не нужно уметь читать и писать [7]. MatataLab – позволяет ребенку получить навыки программирования, развить логические способности и графомоторные навыки, посредством создания простых схем передвижения робота на интерактивной панели. Робототехнический набор позволяет решать также образовательные и воспитательные задачи, такие как: развитие высших психических функций: внимание, память, воображение, мышление, речь, стимулирует познавательные процессы

ребенка, развивает навык пространственной ориентировки, вызывает положительную мотивацию к дальнейшему обучению [5].

Выполняемые с роботизированным оборудованием задания, можно условно поделить на несколько групп. Первая группа «движение», вторая группа «ориентировка в пространстве» и третья «воспроизведение звуков». В набор входят блоки для реализации движений робота: «вперед», «назад», «поворот», «вправо», «поворот влево». Используя эти блоки ребенок может выстраивать элементарный алгоритм, развивая ориентировку в пространстве. В наборе также имеются маркеры для рисования роботом различных геометрических фигур и простых изображений [5]. Используя маркеры, ребенок формирует графомоторные навыки совместно с роботом, а также закрепляет элементарные математические представления. Благодаря блокам «воспроизведение звуков», ребенок может программировать незамысловатые песни и мелодии, что развивает чувство темпа и ритма у детей [5]. Однако следует помнить, что для предотвращения переутомления у детей дошкольного возраста использование интерактивного оборудования не должно превышать пятнадцати минут.

Таким образом, подготовка к школе с использованием интерактивного оборудования является важным направлением в развитии дошкольного образования. Эта технология обеспечивает эффективное формирование графомоторных навыков, стимулирует развитие тонких дифференцированных движений кистей и пальцев, а также помогает развивать мотивацию у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Список литературы

1. Буцыкина Т.П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников / Т.П. Буцыкина, Г.М. Вартапетова // Логопед. — 2005. — № 3. — С. 84–95.
2. Выготский, Л.С. Мысление и речь. / Л.С. Выготский. — СПб.: Питер, 2017. — 590с.
3. Горбатова Е.В. Готовим руку к письму: графические игры и упражнения для детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Е.В. Горбатова. — Мозырь: Белый Ветер, 2015. — 24 с.
4. Лурия А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. — М.: Академия, 2002. — 352 с.
5. Макарчук С.Р. ИСПОЛЬЗОВНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ МАТАТАЛАБ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА / #SCIENCEJUICE2021 – 2021 - Сборник статей и тезисов. Том III. — 306 с.
6. Мануйлова В.В. УЧЕБНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Московский государственный педагогический университет. Москва, 2010
7. Мануйлова В.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОЙ ЛАБОРАТОРИИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ В

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. — № 2. — С. 120-126.

УДК 376.1

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Опишняк А.С.

*Научный руководитель: Сафонова В.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР. Анализируются эффективные инновационные методы: биоуправление, кинезиотейпирование, логопедическая ритмика с использованием ИКТ. Представлены механизмы их воздействия и условия успешного применения в комплексной работе.

Ключевые слова: звуко-слоговая структура слова, общее недоразвитие речи, инновационные методы, старшие дошкольники, биоуправление, кинезиотейпирование, логопедическая ритмика.

Актуальность проблемы преодоления нарушений звуко-слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи обусловлена значительной распространённостью и стойкостью данного дефекта. Традиционные методы коррекции не всегда обеспечивают достаточную эффективность, что требует внедрения в практику инновационных технологий, основанных на междисциплинарном подходе [3, с. 45].

Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) – это системное нарушение, при котором у ребёнка с нормальным слухом и интеллектом страдают все компоненты языковой системы. ОНР включает в себя проблемы в словарном запасе (лексике), грамматическом оформлении (грамматике), произношении звуков (фонетике) и слуховых дифференцировках (фонематическом слухе) [4].

Звуко-слоговая структура слова (далее – ЗССС) — это системная организация слова, включающая определенное количество, последовательность и характер сочетания слогов и звуков [1].

Теоретическими и практическими вопросами формирования звуко-слоговой структуры слова у детей занимались такие учёные, как

Сикорский И.А., Швачкин Н.Х., Гвоздев А.Н., Жиркин Н.И., Левина Р.Е., Маркова А.К., Ткаченко Т.А., Егоров Т.Г., Титова Т.А. и др.

Нарушения ЗССС проявляются в трудностях воспроизведения слогового контура слов, их звуконаполнимости, ритмического рисунка, что существенно ограничивает коммуникативные возможности детей и негативно влияет на процесс школьной адаптации. Целью данной статьи является теоретическое обоснование и описание инновационных методов преодоления дефектов ЗССС у старших дошкольников с ОНР.

Эффективная коррекция нарушений ЗССС требует комплексного воздействия, направленного не только на внешние проявления дефекта, но и на лежащие в его основе механизмы. Среди наиболее перспективных инновационных подходов можно выделить следующие:

1. Технологии биоуправления (БОС). Методы биологической обратной связи позволяют сформировать у ребенка осознанный контроль над физиологическими функциями, участвующими в речеобразовании.

Логопедическое биоуправление с визуализацией речевого дыхания помогает сформировать правильную дыхательную поддержку речи, необходимую для воспроизведения многосложных слов. С помощью специального оборудования дети учатся контролировать продолжительность и силу выдоха, что является базой для проговаривания слов сложной слоговой структуры.

Акустический БОС-тренинг направлен на развитие контроля над громкостью, темпом и ритмической организацией речи. Специализированные компьютерные программы позволяют ребёнку визуально отслеживать и целенаправленно корректировать ритмический рисунок речи, что особенно важно для правильного воспроизведения слогового контура [1, с. 34].

2. Кинезиотейпирование в логопедической практике.

Применение эластичных хлопковых лент (тейпов) способствует нормализации мышечного тонуса в артикуляционной области, создавая благоприятные условия для формирования правильных артикуляционных укладов.

Лимфодренажное тейпирование области подбородка и щек помогает снизить гиперсаливацию, часто сопутствующую нарушениям ЗССС, что улучшает артикуляционную четкость.

Корректирующее тейпирование направлено на нормализацию мышечного тонуса и улучшение проприоцептивной чувствительности, что способствует более точным и дифференцированным артикуляционным движениям, необходимым для воспроизведения сложных слоговых последовательностей [4, с. 78].

3. Логопедическая ритмика с использованием ИКТ.

Интеграция традиционных методов логопедической ритмики с современными компьютерными технологиями значительно повышает эффективность коррекционного процесса.

– Интерактивные метрономы и ритмические тренажеры развивают чувство ритма, необходимое для правильного воспроизведения слоговой структуры слова. Дети учатся согласовывать речевые и двигательные акты, что способствует автоматизации правильных слоговых паттернов.

– Мультимедийные презентации с ритмическими упражнениями и интерактивными заданиями повышают мотивацию детей к занятиям, позволяя в игровой форме отрабатывать сложные слоговые конструкции [2, с. 56].

Внедрение инновационных методов требует соблюдения определенных условий:

1. Дифференцированный подход – выбор методов и их комбинирование должны определяться индивидуальными особенностями ребенка и характером нарушений ЗССС.

2. Поэтапность – отработка слоговых структур должна осуществляться в определенной последовательности с постепенным усложнением материала.

3. Комплексность – инновационные методы должны органично сочетаться с традиционными приемами логопедической работы.

4. Систематичность – регулярность и последовательность занятий являются обязательным условием достижения устойчивых результатов.

Применение инновационных методов в коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи открывает новые возможности для повышения эффективности логопедической работы. Технологии биоуправления, кинезиотейпирование и современные варианты логопедической ритмики позволяют осуществлять целенаправленное воздействие на различные компоненты речевой функциональной системы, обеспечивая тем самым более качественную и стойкую коррекцию дефекта. Перспективой дальнейших исследований является разработка конкретных методических рекомендаций по интеграции рассмотренных инновационных методов в целостный коррекционно-педагогический процесс с учетом индивидуальных особенностей детей с различными уровнями речевого развития.

Список литературы

1. Бабина, Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина. - М.: Книголюб, 2005. – 96 с.
2. Больщова, Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники / Т.В. Больщова. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. - 112 с.

3. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. - 680 с.
4. Левина, Р.Е. Воспитание правильной речи у детей с недоразвитием речи. / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 2012. – 181 с.
5. Приходько, О.Г. Кинезиотерапия в системе коррекционной помощи детям с двигательными нарушениями / О.Г. Приходько // Дефектология. – 2010. – № 4. – С. 75-82.
6. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

УДК 376.37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СТОРИТЕЛЛИНГА В РАЗВИТИИ МОНОЛОГА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Попова В.А.

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

Аннотация. Развитие связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста является условием успешного обучения в школе. В статье описаны особенности развития монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, проявляющиеся в нарушении связности, последовательности передачи материала, перестановках и пропусках, грамматических ошибках. Раскрыта сущность технологии сторителлинга, ее виды и возможности использования в процессе развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, технология сторителлинга, развитие монологической речи, старшие дошкольники.

В настоящее время одной из актуальных тенденций в развитии специального образования является повышение эффективности коррекционно-развивающей работы в дошкольных образовательных учреждениях. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [3], одной из главных задач является обеспечение равных условий для полноценного развития всех детей в период дошкольного детства, независимо от его психофизиологических и других особенностей.

На сегодняшний день количество детей с речевыми нарушениями в дошкольных учреждениях неустанно растет. Наиболее представлены среди них дети с общим недоразвитием речи. Исходя из этого, возникает необходимость в поиске наиболее эффективных способов логопедической коррекционной работы с данной категорией детей.

Монологическая речь является наиболее сложной формой речевой деятельности, которая представляет собой основу для формирования целенаправленного высказывания. Монологическая речь понимается как связное высказывание одного лица с последовательным изложением системы знаний. Отличительными свойствами монологической речи являются односторонний и непрерывный характер высказывания, развернутость, логическая последовательность изложения, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации [2].

Специально проведенными исследованиями установлены, что старшие дошкольники, имеющие общее недоразвитие речи, значительно отстают в овладении связного монологического высказывания, в отличии от нормально развивающихся сверстников. Ученые отмечают трудности программирования связного высказывания и его языкового оформления [7]. Характерными особенностями высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи являются:

- нарушение связности и последовательности изложения;
- смысловые пропуски;
- «немотивированная» ситуативность и фрагментарность;
- использование простых нераспространенных предложений.

Выделенными особенностями, обосновывают необходимость коррекционной работы с акцентом на формирование повествовательной монологической речи.

Анализ научных источников показал, что в инновационной коррекционной работе с воспитанниками дошкольных учреждений применима интерактивная технология сторителлинга. Данная технология соответствует требованиям ФГОС ДО и раскрывают каждую из пяти представленных направлений детского развития [4, 5, 6].

Термин «сторителлинг», что в переводе означает «рассказывание историй». Под сторителлингом следует понимать способ передачи информации и нахождение смыслов через рассказывание историй. Сторителлинг имеет иностранное происхождение и был разработан западным бизнесменом Дэвидом Армстронгом, который использовал свой ораторский талант для мотивации сотрудников своей компании еще в 90-х годах прошлого века. Его опыт показал, что истории, рассказанные от своего имени, легче воспринимаются слушателями.

Несмотря на то, что данная технология ранее применялась исключительно в маркетинговых целях, сейчас она активно применяется в педагогических и логопедических практиках.

Технология сторителлинга считается эффективным средством развития связной речи, совершенствованием лексико-грамматического оформления высказывания, развития социально-коммуникативных навыков детей дошкольного возраста. В процессе использования средств данной технологии застенчивые дети раскрепощаются, робкие становятся

смелее, молчаливые – разговорчивее. У детей улучшается настроение, так как составление рассказов в игровой форме делает это упражнение интереснее и увлекательнее.

Суть технологии сторителлинга заключается в том, что дети по очереди бросают кубики с некоторыми изображениями и в соответствии с выпавшей картинкой каждый придумывает часть истории. Первый ребенок придумает начало истории, последующие – ее продолжение. Главная задача – сохранить смысл при составлении коллективного рассказа [6].

В статье В.Э. Алимбековой [1] отмечается, что сторителлинг, как и многие современные технологии, имеет множество вариаций, что дает возможность адаптировать ее использование в соответствии с целями занятия и учебной ситуацией. Таким образом, автор выделяет следующие формы:

- классическая форма, где дети внимательно слушают рассказчика;
- цифровая форма, где рассказ иллюстрируется анимацией, картинками, перепиской и др.;
- активная форма, где дети самостоятельно составляют рассказ.

Таким образом, в работе с детьми с общим недоразвитием речи более эффективным будет использование активного сторителлинга, при котором дети сами являются участниками создания и развития сюжетной линии.

В педагогической и коррекционной практике чаще всего применяют «кубики историй». Суть игры заключается в том, что ребенок начинает свой рассказ с некоторых слов («Жили-были...», «Давным-давно...» и др.), а затем бросает кубики. Сюжет придуманной истории выстраивается с учетом изображений, выпавших на верхних гранях кубиков. Начать свой рассказ ребенок имеет право с любой картинки, что первая привлекла его внимание. История должна получиться простой, неожиданной, конкретной, реалистичной, эмоциональной, с хорошим финалом.

Поначалу при создании историй дети используют в своих рассказах определенный образ, изображенный на кубике. При систематическом использовании «кубиков историй» дети начинают фантазировать, связывать изображения на кубике с какими-то ассоциациями, и тогда рассказ становится насыщеннее и интереснее.

И.А. Ульяновой [4] была представлена собственная модификация технологии сторителлинга. В своей статье автор предложила идею по добавлению сменных картинок, которые предназначаются для работы по автоматизации звуков в словах, фразах и связной речи. Также И. А. Ульянова указывает на необходимость подбора картинок в соответствии с лексической темой.

На данный момент в логопедической практике встречается все больше модификаций технологии сторителлинга: развитие воображения и

связной речи у старших дошкольников; развитие просодической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией [5].

Итак, к основным преимуществам технологии сторителлинга в развитии монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи относятся:

- повышение речевой активности;
- обогащение словарного запаса и развитие навыка составления рассказов;
- развитие внимания, памяти, воображения, зрительного и слухового восприятия;
- расширение запаса знаний об окружающем мире;
- доступность и простота использования;
- возможность модификации и адаптации под решение конкретных коррекционно-развивающих задач.

Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что технологию сторителлинга можно отнести к числу эффективных комплексных средств логопедической коррекции, в частности, методу развития связной речи у старших дошкольников с ОНР в увлекательной и доступной форме для детей.

Список литературы

1. Алимбекова, В.Э. Использование технологии «сторителлинг» в развитии связной речи у детей с речевыми нарушениями / Алимбекова В.Э. – Текст: электронный // Вестник магистратуры. 2022. №4-4 (127). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-storitelling-v-razvitiu-svyaznoy-rechi-u-detey-s-rechevymi-narusheniyami> (дата обращения: 09.10.2025).
2. Городилова, С.А. Особенности связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С.А. Городилова, А.В. Фалалеева. – Текст: электронный // Актуальные вопросы современной науки и образования : Сборник научных статей по материалам XXII международной научно-практической конференции, Киров, 16–19 мая 2023 года. – Киров: Московский финансово-юридический университет, 2023. – С. 577-585. – EDN LROXMN.
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Министерстве России 14.11.2013 № 30384). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 09.10.2025). – Текст: электронный.
4. Ульянова, И.А. Применение технологии сторителлинга для коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста на логопедических занятиях / И.А. Ульянова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 9.1 (247.1). – С. 136-138. – URL: <https://moluch.ru/archive/247/56873> (дата обращения: 09.10.2025).
5. Уромова, С.Е. Использование техники "сторителлинг" для коррекции нарушений интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией / С.Е. Уромова, К.А. Михалева. – Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-3. – С. 226-229. – EDN YMDXNL.

6. Федорова, С.В. Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста / С.В. Федорова, А.А. Блинова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 16 (150). – С. 515-518. – URL: <https://moluch.ru/archive/150/42606> (дата обращения: 09.10.2025).
7. Шукайло, М.В. Особенности формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по авторской методике В.П. Глухова. – Текст: электронный // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. 2014. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-svyaznoy-monologicheskoy-rechi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-iii> (дата обращения: 09.10.2025).

УДК 376.37

ПРОБЛЕМА ВНЕДРЕНИЯ ПЕРСОНАЖА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ

Салимулин А.А.

Научный руководитель: Григоренко Н.Ю., канд. пед. наук, доцент

*Институт психологии и комплексной реабилитации ГАОУ ВО
города Москвы «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва, Московская обл., РФ*

Аннотация. В статье описывается основная идея проекта, разрабатываемая автором в рамках подготовки Выпускной квалификационной работы. Автор предлагает путь улучшения популярного в современной логопедической практики способа вовлечения (внедрения художественного персонажа в процесс занятия) дошкольника в процесс логопедического занятия.

Ключевые слова: дошкольник, логопедическое занятие, персонаж.

Понятие «персонаж» можно определить как художественный образ, созданный автором и действующий в воображаемых обстоятельствах. Роль персонажа может выполнять любой одушевлённый, или даже неодушевлённый, предмет; явление природы, мифологическое существо [6].

В логопедической практике персонажи занятия встречаются довольно часто. В пример можно привести следующие работы: Бухарина К.Е. использует Незнайку, Айболита и Буратино [1]; Комарова Л.А. внедрила в авторский Альбом для дошкольника Снегурочку, Сороку, Кота в сапогах и других [3]; Соболева А. В. использует в своих конспектах таких персонажей как Лунтик, Лесовичок [4].

Зачем авторы внедряют в педагогический процесс обучения персонажей? Ответ мы можем найти в работах психологов. Например, Маклаков А. Г. замечает: «...дети дошкольного возраста обнаруживают

большой интерес к фантастическим рассказам, сказкам» [5]. Визель Т.Г. отмечает: «...это [вера в сказки] делает их [детей дошкольного возраста] внутренний мир богаче и интереснее» [2]

Названные персонажи используются авторами по-разному: Айболит присутствует на протяжение всего конспекта и «сопровождает» детей в мир «Диких животных», Буратино помогает детям со школьной темой. Незнайка же присутствует в нескольких конспектах эпизодично (появляется в одном задании), когда требуется от детей исправить «его ошибку». Комарова Л.А. включает каждого персонажа в своё задание («Помоги снежинкам долететь до Снегурочки»; «Песенки Сороки»; «Помоги Коту в сапогах пройти до замка»). На наш взгляд, Лунтик появляется в конспекте Соболевой А.В. внезапно, это следует из формулировки автора: «Далее приглашается Лунтик». Лесовичок же напротив, хоть и появляется лишь в финальном задании, но перед этим, по задумке конспекта, дети путешествовали по лесу и «встретили» сказочного персонажа.

Если рассуждать об необходимости внедрения в логопедическое занятие персонажа, то данный приём оправдан и представляет попытку специалиста объяснить ученику с помощью него смысл выполняемого одного или нескольких заданий, что значительно сокращает время подачи материала и повышает интерес у ученика. Данное объяснение можно считать удовлетворительным с точки зрения педагога. Со стороны дошкольника могут появиться два основных вопроса:

- 1) откуда появился персонаж?;
- 2) куда персонаж ушёл после?

Подобные вопросы могут возникнуть относительно Незнайки, Лунтика и персонажей Комаровой Л. А. К Айболиту, Буратино и Лесовичку таких вопросов не появляется, потому что два первых присутствовали на протяжении всего занятия: занятие закончилось — история персонажей подошла к концу. Лесовичка же дети искали на протяжении всего занятия, что является некой логической подводкой (предысторией) к появлению персонажа.

Следовательно, при внедрении персонажа в процесс логопедического занятия мы видим необходимость опоры на дальнейшее его развитие, которое предполагает логическое разъяснение детям начала и конца действия персонажа. Персонаж всегда несёт с собой смысловую нагрузку. Дошкольник видит всё происходящее во время логопедического занятия, что помогает педагогу доступно объяснять необходимость выполнения конкретного задания.

Исходя из озвученных позиций, рассматриваемые примеры (кроме Айболит, Буратино и Лесовичок), на наш взгляд, требуют дополнительных усилий от специалиста, который станет реализовывать задумку автора.

Исходя из всего вышесказанного, мы предлагаем разработать цикл занятий по развитию лексической компетенции у старших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи. Предполагаемый цикл будет состоять из 10 конспектов на различные лексические темы (например, «Мебель», «Космос»). Отличительной особенностью будет являться наличие нескольких персонажей, один из которых будет главным. Он будет переходить из конспекта в конспект, попадая в разнообразные приключения. Это позволит нам преодолеть все рассмотренные в этой статье спорные моменты. Конспект будет представлять из себя полноценную историю с действующими в ней персонажами. Проект разрабатывается в рамках подготовки Выпускной квалификационной работы в Институте психологии и комплексной реабилитации МГПУ автором статьи под руководством кандидата педагогических наук, доцента Григоренко Н.Ю.

Мы предполагаем попробовать взглянуть на классический логопедический конспект (Соболева А.В., Туманова Т.В., Филичева Т.Б. и другие) с двух позиций: дошкольника и логопеда. Дошкольник видит историю и параллельно выполняет задания логопеда, логопед же рассматривает своё занятие с позиций педагогической необходимости.

Список литературы

1. Бухаринова, К.Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 6-7 лет с ОНР и ЗПР : методическое пособие / К. Е. Бухаринова. — Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2016. — 192 с. — ISBN 978-5-691-02188-6. — Текст: непосредственный
2. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. / Т. Г. Визель. — 2-е изд., перераб. и расш. — Москва : АСТ, 2024. — 544 с. — ISBN 978-5-17-122008-2. — Текст: непосредственный
3. Комарова, Л. А. Автоматизация звука С в игровых упражнениях. Альбом дошкольника. / Л. А. Комарова — Москва : ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ГНОМ, 2023. — 32 с. — ISBN 978-5-907714-80-9 — Текст: непосредственный
4. Логопедия: теория и практика / под общей редакцией Т. Б. Филичевой — 3-е изд., испр. и доп., Москва : Эксмо, 2022. — 608 с. — ISBN 978-5-04-120699-4 — Текст: непосредственный
5. Маклаков, А. Г. Общая психология. / А. Г. Маклаков — Санкт-Петербург : Питер, 2024. — 583 с. — ISBN 978-5-4461-1062-9 — Текст: непосредственный
6. Мартынова, С. А. Персонаж в художественной литературе. / С. А. Мартынова — Владимир : ВлГУ, 2014. — 84 с. — ISBN 978-5-9984-0496-2 — Текст: непосредственный

ИНКЛЮЗИВНАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ СРЕДА В ДОО

Турлович Э.Э.

*Научный руководитель: Гордеева В.В., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,
г. Пенза, Пензенская обл., РФ*

Аннотация. В статье раскрывается суть инклюзивной музыкальной среды в ДОО как целостной педагогической системы, обеспечивающей равные возможности для музыкального развития всех детей. Охарактеризованы ключевые составляющие такой среды: зонированное пространство, адаптированные материалы и инструменты, разнообразные методы и формы работы. Описаны практические приемы – от ритмических игр и звуковой мозаики до использования адаптивных и самодельных инструментов.

Ключевые слова: инклюзивная среда, музыкальное развитие, адаптивные инструменты, многосенсорный подход, инклюзивное образование.

Инклюзивная музыкальная среда в ДОО – это образовательная среда, обеспечивающая равные возможности для участия в музыкальной деятельности всех детей независимо от их особенностей. Цель такой среды – не только музыкальное развитие, но и коррекция нарушений, формирование коммуникативных навыков и социальная адаптация [2].

Музыкальное пространство в ДОО выступает не просто как помещение, а как активный компонент образовательного процесса, что особенно важно для детей с ОВЗ. Для таких воспитанников физическая среда во многом определяет уровень комфорта, безопасность и эффективность занятий. При этом традиционные решения по оформлению музыкальных залов нередко не учитывают сенсорные, двигательные и когнитивные особенности детей с нарушениями развития, что создает препятствия для их полноценного участия в музыкальной деятельности и эстетическом воспитании. Потому разработка инклюзивной музыкальной среды требует продуманной адаптации – с целью снижения стресса, стимулирования познавательной активности и обеспечения равных возможностей для всех детей.

Пространство музыкального зала в ДОО целесообразно разделить на три функциональные зоны, каждая из которых отвечает за определенный вид деятельности.

1. Зона движения предназначена для танцев, ритмических упражнений, музыкальных игр, хороводов. Ключевые требования: достаточная площадь без громоздкой мебели и препятствий; покрытие – ковер, допускающий занятия не только стоя, но и сидя/лежа; свободное пространство для безопасных перемещений группы детей.

2. Зона игры на музыкальных инструментах служит для индивидуальных и ансамблевых занятий, а также для работы с дидактическими материалами. Оборудование: стеллажи и столики для хранения и демонстрации инструментов; удобные посадочные места (стулья, пуфы), позволяющие свободно держать инструменты; пространство для размещения небольшого ансамбля.

3. Зона слушания музыки создает условия для сосредоточенного восприятия музыкальных произведений. Оформление: уединенное место с мягкой мебелью (кресла, коврики, подушки); возможность частичной изоляции (легкая ширма, передвижная перегородка); приглушенное освещение для концентрации внимания [1].

Зоны должны быть четко разграничены, чтобы дети понимали назначение каждого участка; взаимосвязаны, позволяя плавно переходить от одного вида деятельности к другому; гибкими, с возможностью перестройки под задачи занятия (например, объединение зон для праздника); безопасными. Такое разделение пространства делает музыкальные занятия структурированными, комфортными и эффективными, учитывая разные способы взаимодействия детей с музыкой.

Не менее важны безопасные маршруты передвижения, которые характеризуются как свободные проходы шириной не менее 90 см между зонами, без порогов и перепадов высот; напольные ориентиры – контрастные полосы или тактильные дорожки для детей с нарушениями зрения; отсутствие препятствий – инструменты и мебель размещаются так, чтобы не мешать перемещению на колясках или ходунках; дополнительные опоры – перила или поручни вдоль стен для детей с неустойчивой походкой [1].

Инклюзивная музыкальная работа с детьми опирается на комплекс практических приемов и методов, позволяющих вовлечь в деятельность всех воспитанников независимо от их возможностей. Ключевым направлением выступают ритмические игры, развивающие чувство ритма и координацию, в ходе которых дети осваивают задания разного уровня сложности: от простых хлопков и шагов в заданном темпе до игры на барабане и синхронизации движений с музыкой. Например, игра «Ритмическое эхо»: педагог задает ритмический фрагмент (хлопками, стуком или инструментом), а дети по очереди его воспроизводят. Для визуализации ритма используют цветные карточки: например, красный цвет обозначает долгий звук, синий – короткий. Дети выкладывают последовательность и «прочитывают» ее хлопками или игрой на инструментах.

Другой важный блок – «звуковая мозаика», стимулирующая творческое мышление и слуховое восприятие. Дети составляют мелодии из готовых фрагментов: это могут быть карточки с нотами или графическими

символами, а также цифровые приложения с блоками для сборки музыкальной фразы. Для импровизации задействуют шумовые инструменты (маракасы, колокольчики, трещотки), предлагая темы вроде «Шум дождя» или «Поход в лес». Особого внимания заслуживают «звуковые картины»: группа коллективно создает музыкальный пейзаж. Например, один ряд детей имитирует ветер шуршанием бумаги, другой – капли дождя на кастаньетах, третий – грозу на барабане.

Существенную роль играют адаптивные инструменты, обеспечивающие доступность для детей с разными возможностями. К ним относятся упрощенные ударные (бубны с мягкой ручкой, тамбурины с крупными бубенцами, барабаны с регулируемой высотой); электронные инструменты с настройками (синтезаторы с замедлением темпа, регулировкой громкости и подсветкой клавиш, планшетные приложения с визуальными ритмами); самодельные инструменты (бутылки с разным уровнем воды для изучения высоты звука, коробочки с крупой для шумовых эффектов, связки пуговиц на ленте для ритмических акцентов).

Работа выстраивается в индивидуальных, групповых и коллективных формах. Индивидуальные занятия нацелены на коррекцию моторики (например, через игру на фортепиано) и развитие дыхания (с помощью духовых инструментов или вокальных техник: длинные выдохи на звуках «ccc», «шиши»). Малые группы (2-5 человек) осваивают ансамблевую игру с распределением партий (один ведет ритм, другой – мелодию) и хоровое пение с упрощенными линиями (кантилена для одних, ритмичные слоги для других). Коллективные мероприятия включают музыкальные сказки (дети озвучивают персонажей инструментами или голосом, выполняют движения по сюжету), инклюзивные танцы (комбинированные элементы: сидячие движения для детей на колясках, шаги и прыжки для остальных) и праздники с общими номерами (оркестр, хоровод, ритмическая композиция).

При реализации этих приемов важно придерживаться ряда принципов: гибкость – адаптация заданий под возможности каждого ребенка (например, замена хлопков на движения кистями для детей с ограниченной моторикой); многосенсорность – сочетание слуха, зрения и осязания (цветные схемы + тактильные инструменты + двигательные реакции); позитивное подкрепление – акцент на успехах, даже минимальных («Ты точно попал в ритм!»); постепенное усложнение – от простых повторений к импровизации, от индивидуальных действий к групповым.

Таким образом, продуманный набор приемов и методов позволяет не только развивать музыкальные навыки, но и укреплять коммуникацию, уверенность в себе и умение сотрудничать, делая музыкальную деятельность доступной и значимой для каждого ребенка. Инклюзивная музыкальная среда в ДОО – это не просто адаптация материалов и

пространства, а целостная педагогическая система, которая позволяет каждому ребенку, независимо от особенностей развития, полноценно участвовать в музыкальной деятельности.

Список литературы

1. Волкова, Г. А. Инклюзивная музыкальная терапия в работе с детьми с ОВЗ / Г.А. Волкова, Т. А. Шабалина. – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 208 с.
2. Радынова, О. П. Музыкальное развитие детей в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / О. П. Радынова. – М.: Просвещение, 2020. – 144 с.

УДК 376

ГРАФИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Умерова Г.А., Нуфтулаева Э.Н., Мирзалиева Э.Э.

*Научный руководитель: Ляшенко А.Н., канд. пед. наук, доцент
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Республика Крым, РФ*

Аннотация. Статья посвящена исследованию эффективности использования графического моделирования в процессе обучения решению текстовых задач у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Рассматриваются основные подходы и методы внедрения графических средств для повышения понимания и усвоения учебного материала, а также развитие логического мышления и навыков анализа у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: моделирование, графическое моделирование, текстовые задачи, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Решение текстовых задач является важным компонентом развития логического мышления, аналитических навыков и умения применять знания на практике. Однако традиционные методы обучения могут быть неэффективными для детей с ОВЗ из-за особенностей восприятия информации. В связи с этим важно искать и внедрять дидактические средства, такие как графическое моделирование – визуальный способ представления информации, способствующий лучшему пониманию и запоминанию учебного материала.

Графическое моделирование – это метод визуализации информации и процессов с помощью графиков, схем, диаграмм и рисунков [2].

Графическое моделирование как метод решения текстовых задач у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляет

собой многоаспектный подход, включающий следующие ключевые элементы:

1. Систематизация информации: Визуальные схемы и диаграммы способствуют структурированию текстовых данных, что значительно облегчает их восприятие и запоминание, делая информацию более доступной и наглядной.

2. Развитие когнитивных процессов: Создание и интерпретация графических моделей стимулируют развитие логического мышления, внимания и аналитических способностей у детей, способствуя формированию более гибких когнитивных стратегий.

3. Инклюзия различных модальностей восприятия: Для детей с сенсорными нарушениями, такими как нарушения зрения или слуха, графические модели выступают в качестве альтернативного канала получения информации, обеспечивая равные образовательные возможности.

4. Геймификация учебного процесса: Интеграция визуальных материалов, таких как рисунки, схемы и карты, способствует повышению мотивации и интереса к обучению, превращая образовательный процесс в более интерактивную и увлекательную форму [1].

В частности, при решении текстовых задач по математике можно эффективно использовать диаграммы или схемы, которые визуализируют последовательность действий и взаимосвязи между данными. Для иллюстрации исторических событий применяются временные линии и иллюстративные материалы, что способствует более глубокому пониманию и снижению когнитивной нагрузки на память.

Основные подходы и методы интеграции графических средств в образовательный процесс для улучшения когнитивного восприятия и усвоения учебного материала детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) включают ряд научно обоснованных направлений. Визуальные модели, представленные в упрощённой и доступной форме, позволяют эффективно интерпретировать сложные концепции. Структурирование информации через графические элементы способствует выявлению логических связей между идеями, что, в свою очередь, оптимизирует процесс запоминания. Графические методы также активизируют когнитивные процессы, такие как память, внимание и аналитическое мышление. Создание персонализированных схем и рисунков стимулирует творческое мышление и способствует более глубокому усвоению учебного материала через интерактивные и креативные подходы.

Одним из ключевых методов является игровое обучение, где графические задания выполняются в игровой форме с использованием рисунков, схем и карточек. Этот подход делает процесс обучения более привлекательным и результативным для детей с ОВЗ [4].

Индивидуальный подход к выбору графических средств является критически важным аспектом. Адаптация визуальных материалов с учётом специфических особенностей каждого ребёнка, таких как использование ярких цветов, крупных изображений и тактильных элементов, способствует более эффективному усвоению учебного материала.

Методы внедрения графических средств в образовательный процесс включают следующие этапы:

1. Постепенная интеграция графических элементов в учебный процесс, начиная с простых и постепенно переходя к более сложным.

2. Обучение педагогов эффективным методам использования визуальных средств для обеспечения высокого качества образовательного процесса.

3. Создание условий для самостоятельной работы детей с графическими моделями, что способствует развитию их самостоятельности и когнитивных навыков.

4. Регулярное использование графических схем для закрепления и повторения изученного материала, что способствует формированию устойчивых знаний и навыков [3].

Преимущества для обучения решению текстовых задач с графическим моделированием: визуальные схемы помогают понять структуру задачи и выделить ключевые моменты; создание и анализ графических моделей учит детей логике и аналитическим навыкам; визуальные образы легче запоминаются, чем абстрактный текст; дети учатся выделять важные сведения, устанавливать связи и делать выводы; графические средства легко модифицировать под особенности каждого ребёнка [1].

Графическое моделирование играет важную роль в обучении решению текстовых задач у детей с ОВЗ, поскольку способствует визуализации информации, облегчая восприятие и понимание сложных текстовых условий. Этот метод помогает учащимся структурировать данные, выявлять ключевые моменты и логические связи, что особенно важно для детей с особенностями восприятия и обработки информации. Среди преимуществ графического моделирования – повышение мотивации, развитие аналитического мышления, улучшение памяти и способности к систематизации знаний. Возможности его применения включают создание схем, диаграмм, графиков и других визуальных средств, что делает обучение более доступным, интерактивным и адаптированным под индивидуальные потребности учащихся с ОВЗ.

Список литературы

1. Ахтамова, С.С. Особенности решения текстовых задач в коррекционной школе / С.С. Ахтамова // Вестник ТГПУ. – 2018. – №8 (197). – URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-resheniya-tekstovyh-zadach-v-korrektionsnoy-shkole> (дата обращения: 30.10.2025).
2. Бажан З.И. Моделирование и его роль в решении текстовых задач в начальной школе / З.И. Бажан, С.Е. Кириченко // Педагогический вестник. – 2020. – №14. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovaniye-ego-rol-v-reshenii-tekstovyh-zadach-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 30.10.2025).
 3. Васильева Т. А. Приемы поиска решения текстовых задач в курсе математики начальной школы / Т.А. Васильева, М.Г. Макарченко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – №1. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-poiska-resheniya-tekstovyh-zadach-v-kurse-matematiki-nachalnoy-shkoly> (дата обращения: 30.10.2025).
 4. Рабаданов, Р.Р. Прием моделирования как средство реализации преемственности в решении текстовых задач // Педагогическое образование в России. / Р.Р. Рабаданов – 2016. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priem-modelirovaniya-kak-sredstvo-realizatsii-preemstvennosti-v-reshenii-tekstovyh-zadach> (дата обращения: 30.10.2025).

УДК 376.37

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ АРТПЕДАГОГИКИ КАК СРЕДСТВА ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ

Чубко Е.Е.

**Научный руководитель: Ручица Т.С., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ**

Аннотация. В тезисах анализируется потенциал артпедагогики как современного средства коррекции речевых нарушений у детей. Рассматриваются ключевые тенденции: интеграция с нейропсихологией, цифровизация методов и мультимодальные подходы. Перспективы развития связаны с внедрением технологий дополненной реальности, биологической обратной связи и подготовкой специалистов нового профиля. Подчеркивается практическая значимость подхода, его адаптивность и эффективность в работе с различными категориями детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: артпедагогика, речевые нарушения, нейропсихология, интерактивные технологии, мотивация

В современной образовательной и социальной реальности наблюдается устойчивая тенденция к росту речевых нарушений у детей различных возрастных категорий.

Российская система образования на современном этапе своего развития направлена на создание оптимальных организационно-педагогических условий, обеспечивающих всестороннюю поддержку детей с ограниченными возможностями здоровья, развитие их личности, способностей, возможности адаптации и самореализации в жизни[1].

В связи с этим востребованным в теории и практике специальной педагогики является поиск и реализация вариативных путей оказания квалифицированной психолого-педагогической помощи ребёнку с проблемами в развитии. Учитывая потенциал развития творческих видов деятельности в общем ходе коррекционно-педагогического воздействия, весьма актуальным является определение задач и содержания целостного направления по применению арттехнологий в работе с детьми, имеющими нарушения речи, получающих помощь в условиях образовательных учреждений [2].

Статистические данные свидетельствуют о значительном увеличении количества дошкольников и младших школьников с речевыми нарушениями различной степени сложности — от фонетико-фонематических нарушений до общего недоразвития речи. Ситуация усугубляется снижением живого общения в семье, заменой его виртуальным взаимодействием, ухудшением экологии и здоровья детей. Традиционные логопедические методы ограничены в новых условиях из-за верbalного характера, сознательных процессов и необходимости повторений, что вызывает у детей сопротивление, утомляемость и снижение мотивации. Именно в этом контексте все более востребованным и перспективным представляется артпедагогическое направление, предлагающее принципиально иной путь коррекции через погружение в творческую деятельность [3].

Введенный еще в начале XX века А. Хиллом термин «артпедагогика», получил широкое развитие в наши дни. Развиваясь как самостоятельное направление психолого-педагогической помощи, артпедагогика базируется на фундаментальных теориях психологии, педагогики (общей и специальной). В практике артпедагогики, как направлении психолого-педагогической помощи детям с нарушениями в развитии, используются различные методы, разработанные на основе методов, применяемых в психокоррекционной работе.

Методология артпедагогики основана на трудах психологов и педагогов, подчеркивающих единство аффекта и интеллекта. Это включает культурно-историческую теорию Л.С. Выготского о роли искусства в овладении поведением и исследования А.В. Запорожца по развитию эмоциональной сферы через искусство. Современная база продолжает развиваться в работах Л.Д. Лебедевой, Т.Г. Казакевич и А.И. Копытина, раскрывающих влияние искусства на когнитивные и речевые процессы. [4].

Потенциал артпедагогики как средства преодоления речевых нарушений заключается в ее уникальной способности обходить психологические защиты ребенка и мягко воздействовать на глубинные механизмы речевой функции. Опираясь на непроизвольность, образность и символичность творческого выражения, она создает условия для

спонтанного речевого проявления, снятия мышечных зажимов и эмоционального напряжения, которые часто сопровождают речевые расстройства.

Современные тенденции в артпедагогике демонстрируют ее стремительную трансформацию и интеграцию с новейшими научными направлениями. Одной из наиболее значимых тенденций является сближение с нейропсихологией. Понимание того, что речевая функция обеспечивается сложным взаимодействием различных зон мозга, позволяет целенаправленно использовать определенные виды искусства для их активации. Например, ритмические упражнения в музыкотерапии стимулируют стволовые структуры мозга и мозжечок, отвечающие за темпо-ритмическую организацию речи, а изобразительная деятельность через развитие мелкой моторики напрямую влияет на зону Брука. Другой яркой тенденцией стала активная цифровизация артпедагогических методов [5]. Появление интерактивных песочниц, графических планшетов, специализированного программного обеспечения, позволяющего создавать музыкальные композиции или анимации движением тела, открывает новые возможности для детей с тяжелыми нарушениями речи и моторики. Виртуальная реальность создает контролируемые и безопасные среды для отработки коммуникативных навыков и преодоления логофобии. Кроме того, наблюдается переход от изолированных методик к комплексным мультимодальным подходам, где на одном занятии гармонично сочетаются элементы изобразительной, музыкальной, театральной деятельности и кинезиологии, обеспечивая полисенсорное воздействие и затрагивая все анализаторные системы ребенка.

Перспективные направления развития артпедагогики видятся в углублении и расширении этих тенденций. Внедрение технологий дополненной реальности позволит накладывать цифровые арт-объекты на реальное пространство, создавая «оживающие» рисунки и стимулируя речевую активность ребенка в игровом контексте. Биологическая обратная связь в сочетании с арт-терапевтическими практиками открывает путь к осознанной саморегуляции ребенком своего психофизиологического состояния, что критически важно при коррекции заикания и других невротических речевых расстройств [6]. Еще одной перспективой является создание инклюзивных артпедагогических программ, рассчитанных на смешанные группы детей с разными образовательными потребностями, что будет способствовать не только речевой коррекции, но и социальной интеграции.

Практическая значимость развития артпедагогики заключается в ее огромном потенциале для трансформации существующей системы коррекционной помощи. Эти технологии обладают высокой адаптивностью, что позволяет успешно внедрять их в условиях как специализированных логопедических групп и кабинетов, так и в

инклюзивных классах общеобразовательных школ. Они демонстрируют особую эффективность в работе с неговорящими детьми, с детьми с расстройствами аутистического спектра и с теми, кто оказывает сопротивление традиционным формам занятий [2].

Таким образом, артпедагогика, вобрав в себя современные научные достижения и технологические инновации, перестает быть лишь вспомогательным инструментом в руках логопеда, а становится мощным самостоятельным направлением, предлагающим целостный, личностно-ориентированный и экологичный подход к преодолению речевых нарушений у детей, открывая новые горизонты для их успешной коммуникации и социальной адаптации.

Список литературы

1. Алексина, С.В. Инклюзивное образование и новые коррекционные технологии / С.В. Алексина // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 6. – С. 75-82.
2. Казакевич, Т.Г. Артпедагогика в коррекции речевых нарушений у детей / Т.Г. Казакевич, Л.Д. Лебедева. – М.: Юрайт, 2019. – 215 с.
3. Копытин, А.И. Современные методы арт-терапии в работе с детьми с ОВЗ / А.И. Копытин. – СПб.: Питер, 2018. — 189 с.
4. Лебедева, Л.Д. Нейропсихологические основы арт-терапии в логопедической практике / Л.Д. Лебедева // Специальное образование. – 2020. – № 3. – С. 45-56.
5. Шереметьева, Е.В. Цифровые технологии в артпедагогике / Е.В. Шереметьева // Коррекционная педагогика. – 2020. – № 4. – С. 112-120.
6. Федорова, М.А. Биологическая обратная связь в комплексной коррекции речевых нарушений / М.А. Федорова // Дефектология. – 2017. – № 5. – С. 34-42.

СОДЕРЖАНИЕ

Современные технологии коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья

<i>Арасланова В.А.</i> Развитие фонематических процессов у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.....	3
<i>Баланчук С.А.</i> Методические аспекты формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	6
<i>Белогурова Я.В.</i> Современные технологии коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.....	9
<i>Беспятых М.С.</i> Развитие монологической речи у младших школьников с задержкой психического посредством творческого рассказывания.....	12
<i>Брагина А.И.</i> Развитие внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактической игры.....	15
<i>Герасимшина Д.И.</i> О нейропсихологическом подходе формирования слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	19
<i>Калмыкова Т.Ю.</i> Особенности развития эмоционального интеллекта у старших дошкольников с нарушением зрения с помощью игровых технологий.....	22
<i>Клещевникова П.В.</i> Формирование пересказа у детей с общим недоразвитием речи на материале русских народных сказок с применением театрализации.....	25
<i>Кляхина Е.Д.</i> К вопросу о применении логопедических технологий в работе с детьми с общим недоразвитием речи.....	28
<i>Кукушкина А. П.</i> Использование искусственного интеллекта в логопедической работе по расширению словаря у детей с нарушениями речи.....	32
<i>Лосева Ю.В.</i> Роль информационно-коммуникативных технологий в развитии памяти у детей старшего школьного возраста с нарушениями слуха.....	35
<i>Луцишина П.Л.</i> Логоритмика как эффективный метод развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	37
<i>Любимова А.О.</i> Развитие волевых качеств личности у детей с легкой умственной отсталостью младшего школьного возраста, посредством разработанной психолого-педагогической программы.....	40
<i>Мамонова М.А.</i> Здоровьесберегающие технологии в работе с детьми дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией.....	43

<i>Меркулова В.О.</i> Коррекционная работа по развитию общей и мелкой моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией средствами логопедической ритмики.....	47
<i>Миронова В.Р.</i> Дидактическая игра как педагогическое средство формирования грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	50
<i>Михедова П.А.</i> Методологические подходы к формированию коммуникативных компетенций у детей с расстройствами аутистического спектра.....	53
<i>Муслимова С.С.</i> Влияние цифровых технологий на развитие современного ребенка и их использование в рамках коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ.....	56
<i>Мустафаева П.Э.</i> Арт-терапевтические технологии в музыкальном и художественном развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и группы риска в условиях ДОО.....	59
<i>Назарова М.А.</i> Средства альтернативной и дополнительной коммуникации в развитии общения детей с расстройствами аутистического спектра.....	62
<i>Насилевич Е.И.</i> Применение цифровых технологий в коррекционной работе по формированию слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией.....	66
<i>Несененко А.Д.</i> Развитие предметного словаря у младших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	69
<i>Олейникова Е.В.</i> Развитие моторных и графических навыков как компонент подготовки к овладению письменной речью дошкольников с общим недоразвитием речи.....	72
<i>Салихова А.А.</i> Развитие навыков самообслуживания у слабовидящих детей младшего дошкольного возраста посредством игровой деятельности.....	75
<i>Сафонова П.В.</i> Формирование свойств внимания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры.....	78
<i>Селиванова М.В.</i> Развитие зрительной памяти младших школьников с задержкой психического развития посредством мнемотехники.....	81
<i>Славгородская К.С.</i> Современная система коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.....	84
<i>Снигирева В.В.</i> Использование методов сенсорной интеграции в развитии экспрессивной речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	87

Сомова Т.Р. Формирование произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	90
Сумкина В.А. Современные технологии формирования коммуникативной функции речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.....	94
Терпугова С.А. Особенности развития социальных и коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра.....	97
Темеричева А.С. Развитие мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	100
Трофимова А.М. Изобразительная деятельность как средство формирования положительной самооценки младших школьников с задержкой психического развития.....	103
Умерова Г.А., Нуфтулаева Э.Н., Мирзалиева Э.Э. Использование «рассказов в картинках» для развития речи.....	106
Хараш С.М. Онлайн-курс «Русский танец без границ»: дистанционные образовательные технологии как ключ к успеху коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	109
Черкасова А.А. Формирование навыков безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством сюжетного рисования.....	112
Чикишева В.С. Развитие монологической речи у старших школьников с умственной отсталостью.....	115
Шихова О.В. К вопросу профилактики акустической дисграфии у первоклассников с умственной отсталостью.....	118
Шишкина А.А. Коррекция нарушений предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	121
Шкurova A.C. Формирование связной монологической речи у старших дошкольников посредством музыкотерапии.....	124
Юдина А.И. Развитие произвольного внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	127
Янес А.Ю. Диагностика и развитие произвольного внимания в контексте сложного дефекта: необходимость междисциплинарного подхода.....	131
Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога-дефектолога	
Габбасова З.В. Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога-дефектолога.....	135
Гилязова Э.А. Цифровые технологии в формировании профессиональных	138

компетенций педагога-дефектолога.....	
Мельник Н.А. Педагогическое мастерство педагога-дефектолога: ключевые аспекты и современные тенденции.....	141
Новикова С.А. Роль коммуникативной функции речи в профессиональной деятельности учителя-дефектолога.....	144
Обухова А.А. Профессиональные дисфонии, их причины и профилактика.....	147
Окружнова В.С. Развитие компетенций родителей в стратегиях мягкой поддержки детей с ОВЗ.....	150
Сулейманова Д.С. Профессиональное выгорание дефектолога: профилактика и поддержка.....	153
Череповская Д.Н. Важность педагогического мастерства и профессиональной компетентности педагога-дефектолога при подготовке ребенка с ОВЗ к школе.....	156
Инновационные процессы в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья	
Высоцкая С.М. Инновационные технологии в образовании детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра 4 группы.....	159
Макарчук С.Р. Использование интерактивного оборудования МАТАЛАВ в процессе подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.....	162
Опишиняк А.С. Инновационные методы преодоления нарушений звуко-слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	165
Попова В.А. Использование технологий сторителлинга в развитии монолога у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	168
Салимулин А.А. Проблема внедрения персонажа в логопедическое занятие.....	172
Турлович Э.Э. Инклюзивная музыкальная среда в ДОО.....	175
Умерова Г.А., Нуфтулаева Э.Н., Мирзалиева Э.Э. Графическое моделирование как один из приемов обучения решению текстовых задач.....	178
Чубко Е.Е. Современные тенденции и перспективы развития артпедагогики как средства преодоления речевых нарушений у детей.....	181

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 *Т.С. Ручица, Е.Р. Кондратюк,*

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. 11,10.
Тираж 100 экз. Заказ № 25дек158/2

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24
Издательство ФГБОУ ВО «ДонГУ»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 22
E-mail: donnu.izdatelstvo@mail.ru