

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Институт гуманитарного образования

Кафедра дошкольного и специального образования

Магнитогорское региональное отделение

Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Факультет психологии, Кафедра специальной психологии, дефектологии и социальной работы

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Институт физической культуры и спорта

Кафедра оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»

Факультет дошкольного и начального образования

Кафедра специальной педагогики и МДиНО

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Сборник научных трудов по результатам
VII Международной научно-практической конференции**

14 –15 мая 2026 г.

Магнитогорск
2026

УДК 37.0
ББК У43

Рецензенты:

Профессор кафедры языкознания и литературоведения
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова», доктор педагогических наук
А.Л. Солдатченко

Кандидат педагогических наук,
учитель-дефектолог МОУ «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат № 3» г. Магнитогорска
Е.В. Исаева

Оргкомитет:

Л.Н. Санникова, В.А. Чернобровкин, И.А. Кувшинова, Т.Г. Неретина,
Е.А. Овсянникова, Е.Л. Мицан, Н.А. Долгушина, Л.А. Яковлева, С.В. Петров,
С.Г. Лещенко, Н.А. Степанова, Н.С. Цырулик, Л.Н. Эйдельман

Научные редакторы:

И.А. Кувшинова, В.А. Чернобровкин, Т.Г. Неретина,
Е.Л. Мицан, Е.А. Овсянникова, Н.А. Долгушина, Л.А. Яковлева

Ответственный и технический редактор И.А. Кувшинова

Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам VII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2026. 387 с.

ISBN 978-5-9967-3719-2

Статьи входят в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

ISBN 978-5-9967-3719-2

© Магнитогорский государственный
технический университет
им. Г.И. Носова, 2026

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!

На базе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова с 14 по 15 мая 2026 г. проведена международная научно-практическая конференция «Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве».

Всего поступило более 70 заявок на участие в мероприятии. География участников обширна: Российская Федерация (Москва, Санкт-Петербург, г. Норильск, г. Тула, г. Королев, г. Ефремов, г. Суворов, г. Новочеркасск, г. Щекин, г. Магнитогорск и др.), Республика Беларусь, США, Бразилия.

В этом году **работа секций осуществляется на двух площадках:**

- 1) Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, Институт гуманитарного образования, по адресу г. Магнитогорск, проспект Ленина, 26;
- 2) Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, факультет психологии, по адресу г. Тула, проспект Ленина, 125, корпус 4.

Тексты докладов, подготовленных в рамках конференции, составляют содержание сборника и излагаются в соответствии с секциями, интегрируя данные, психологии, педагогики, дефектологии, а также освещают широкий спектр проблем и вопросов, отражающих актуальность современной педагогической науки, в том числе через призму здоровьесбережения, цифровизации образования, профессионального, специального и инклюзивного образования.

Организаторы конференции – профессорско-преподавательский состав института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова благодарят участников за интерес, проявленный к конференции, и выражают искреннюю надежду на дальнейшее сотрудничество!

Особую благодарность оргкомитет выражает приглашенным экспертам: **Петрову Сергею Викторовичу** - академику (вице-президенту МАНЭБ), кандидату юридических наук, профессору кафедры безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета, **Эйдельман Любови Николаевне** – профессору кафедры оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института ФКиС ФГБОУ РГПУ им. А.И. Герцена, **Цырулик Надежде Степановне** – доценту, доценту кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», **Степановой Натальи Анатольевне** – кандидату педагогических наук, доценту, декану факультета психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого, **Леценко Светлане Геннадьевне** – кандидату психологических наук, доценту, заведующей кафедрой специальной психологии, дефектологии и социальной работы ТГПУ им. Л.Н. Толстого.

Проведение конференции обеспечено благодаря слаженной работе оргкомитета во главе с директором института гуманитарного образования кандидатом педагогических наук, доцентом **Санниковой Лилии Наилевны** и сопредседателем – зав. кафедрой дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова **Чернобровкиным Владимиром Александровичем**.

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель (сопредседатели):

Санникова Лилия Наилевна – председатель программного комитета, директор института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», кандидат педагогических наук, доцент.

Чернобровкин Владимир Александрович – заместитель председателя программного комитета, модератор секции, заведующий кафедрой ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, кандидат философских наук, доцент.

Кувшинова Ирина Александровна – сопредседатель программного комитета, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, помощник по научно-исследовательской работе зав.кафедрой ДиСО, кандидат педагогических наук, доцент.

Состав:

Мицан Елена Леонидовна – модератор секции, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, помощник по методической работе зав. кафедрой ДиСО, кандидат педагогических наук, доцент.

Неретина Татьяна Геннадьевна – модератор секции, заместитель директора по методической работе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, доцент кафедры педагогического образования и документоведения, кандидат педагогических наук, доцент.

Овсянникова Елена Александровна – модератор секции, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, кандидат педагогических наук, доцент.

Долгушина Наталья Александровна – модератор секции, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, кандидат педагогических наук, доцент.

Яковлева Лариса Анатольевна – модератор секции, заместитель директора по учебной работе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, доцент кафедры ДиСО, кандидат педагогических наук, доцент.

Степанова Наталия Анатольевна – декан факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, кандидат психологических наук, доцент.

Лещенко Светлана Геннадьевна – заведующий кафедрой специальной психологии, дефектологии и социальной работы Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, кандидат психологических наук, доцент.

Приглашенные эксперты – члены организационного комитета:

Петров Сергей Викторович – эксперт Федерального учебно-методического объединения по направлению подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», академик (вице-президент МАНЭБ), член редколлегии журналов ОБЖ и БЖД, кандидат юридических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва.

Цырулик Надежда Степановна – доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», кандидат педагогических наук, доцент, г. Мозырь, Республика Беларусь.

Эйдельман Любовь Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, зав.кафедрой оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института ФКиС ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

В.А. Чернобровкин

заведующий кафедрой дошкольного и специального образования

кандидат философских наук, доцент,

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,

ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ. ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

ПРИВЕТСТВУЕМ ВАС, ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ И ГОСТИ КОНФЕРЕНЦИИ!

На базе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова стартует *международная научно-практическая конференция «Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве»*. Это наша традиционная конференция, посвященная проблемам здоровьесбережения в образовательном пространстве, она проходит как очно, так и в форме ВКС. В этом году конференция будет проходить на двух площадках: традиционно на базе института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, а также на базе факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. Сегодня у нас пройдет пленарное заседание, завтра, 15 мая, в 10.00 начинают работать секции в институте гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, а затем, в 14.00 (12.00 по МСК) секция «технологии психолого-педагогического и социального сопровождения лиц с особыми потребностями» на факультете психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Ссылка для подключения есть на сайте МГТУ и в программе конференции. Сегодня на пленарном заседании перед вами выступят представители из Москвы, Санкт-Петербурга, Тулы, зарубежные коллеги из Беларуси, США и Бразилии, а также наши уважаемые коллеги-практики из МОУ С(К)ОШИ № 3, г. Магнитогорска. Вам представляется возможность ознакомиться с точкой зрения ее представителей.

Конференция направлена на привлечение внимания ученых, практиков сферы образования и общественности к изучению возможностей современного обучения и новых форматов педагогических технологий через призму здоровьесбережения, в том числе в условиях инклюзивного и специального образования, к проблемам обеспечения безопасности, сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения, что в современных условиях смены образовательной парадигмы становится проблемой государственной важности.

В конференции 15 мая работает 6 секций на двух площадках, у нас есть доклады зарубежных коллег как в записи (из-за разницы во времени), так и в режиме он-лайн. В ходе конференции планируется обсуждение проблем здоровьесбережения в образовании, проблем специального и коррекционного образования, становление инклюзивного образования в России, психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в современном образовательном пространстве. Планируется обсудить традиции и новаторство в теории и практике преодоления речевой патологии, инновационные, культурно-оздоровительные и художественно-эстетические технологии в образовании, технологии психолого-педагогического и социального сопровождения лиц с особыми потребностями и пр.

В конференции принимают участие специалисты различных областей, среди которых ведущие ученые вузов, докторанты, магистранты, преподаватели, практикующие специалисты, а также, студенты старших курсов. Среди нас представители Дальнего и ближнего Зарубежья - *Бразилии, США, Белоруссии, городов России (Москва, Санкт-петербург, г. Норильск, г. Тула, г. Королев, г. Ефремов г. Суворов г. Новочеркасск, г. Щекин, г. Магнитогорск)* и др. В рамках конференции также планируется проведение конкурса научно-исследовательских работ, выявление и награждение лучших докладов по секциям, проведение круглого стола.

КОНФЕРЕНЦИЯ СТАРТУЕТ! ЗДОРОВЬЯ И УСПЕХОВ!

**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БАКАЛАВРОВ
КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ**
(Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена
(проект № 81-ВГ))

***Аннотация.** В статье показано, что научно-исследовательская деятельность бакалавров становится ключевым фактором профессионального становления при условии включённости студентов в научно-образовательную среду вуза и тесного взаимодействия с профессорско-преподавательским составом. Раскрыты затруднения, возникающие у бакалавров при проведении научных исследований.*

***Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, бакалавры, мотивация, условия формирования.*

L.N. Eydelman

**RESEARCH ACTIVITIES OF BACHELORS AS A KEY FACTOR
IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

(The research was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical
University of Russia (project № 81-BG))

***Abstract.** The article shows that the research activities of bachelors become a key factor in professional development, provided that students are included in the scientific and educational environment of the university and work closely with the teaching staff. The article also reveals the difficulties that bachelors face when conducting research.*

***Keywords:** research activities, bachelors, motivation, and conditions for formation.*

Анализ научно-методической литературы показал, что эффективная подготовка бакалавров по адаптивной физической культуре невозможна без активного привлечения их к исследовательской деятельности. В настоящее время придаётся большое значение методологической и методической подготовки бакалавров. Под этим подразумевается культура мышления, умение грамотно, логично и структурировано говорить, находить, обобщать, сопоставлять и анализировать информацию, ставить цели и находить эффективные пути их решения [1].

Формы организации научно-исследовательской деятельности бакалавров в вузе многогранны. Вовлечение в науку через участие в студенческих научных объединениях, проектах, грантах, публикациях, научных конференциях, конкурсах способствует развитию творческого потенциала обучающихся, обеспечивает их профессиональную поддержку и сопровождение. При этом необходимо отметить, что участие в таких мероприятиях способствует не только формированию положительного имиджа студента среди обучающихся и профессорско-преподавательского состава, но и способствует приобретению умений и навыков, необходимых при проведении исследовательской деятельности.

Рассмотрим научно-исследовательскую деятельность бакалавров на примере дисциплины «Научно-педагогические исследования в адаптивной физической культуре», реализуемой на кафедре оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта РГПУ им. А. И. Герцена. В процессе обучения у бакалавров происходит формирование знаний и умений, связанных с организацией и проведением исследовательской деятельности в адаптивной физической культуре, в выстраивании конструктивных взаимодействий при решении исследовательской задачи, в обработке полученных результатов в ходе исследования и представлением их в научной работе.

Дисциплина начинается со 2 курса, углубляясь на третьем, когда студенты изучают основы методологии, начинают практическую работу и научные проекты под руководством, готовясь к курсовым и дипломным работам. Эти дисциплины ведут профессора кафедры, обеспечивающие преемственность, качество и научную направленность высшего образования.

На втором курсе бакалавры начинают с небольшого пилотного исследования по своей теме, осваивая основные методы. Для этого разработаны специальные задания, которые позволяют собрать и обработать материал, а также определиться в методологических характеристиках. Для каждого задания разработан алгоритм его выполнения и требования к оформлению. Для обеспечения объективности и единообразия оценки выполненных работ разработаны критерии по каждому заданию, четко определяющие требования к их объёму и качеству.

Например, *при анализе научной литературы должно быть выявлено:*

- основная идея автора, его позиция по исследуемой проблеме;
 - что особенно удалось автору при её изучении;
 - чем отличается его позиция от традиционной, что нового он внёс в изучение этой проблемы;
 - в чём автор полемизирует с другими исследователями;
 - какие идеи особенно удачно аргументированы, а какие не имеют должной аргументации;
 - какие идеи, выводы, рекомендации вызывают возражение и почему;
 - какие основные вопросы, проблемы не нашли отражения в работе;
- какие задачи встают перед исследователем в связи с этим.

Критерии оценивания задания.

Оценка *«отлично»* выставляется, если задание оформлено грамотным научным языком, имеет чёткую логику изложения, точка зрения обоснована, в работе присутствуют мнения известных учёных в данной области, самостоятельно поставлены задачи, требующие решения. В работе демонстрируется способность анализировать материал. Литературные источники оформлены по ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание». Источники указаны на языке оригинала. На дополнительные вопросы даны правильные ответы.

Оценка *«хорошо»* выставляется, если задание оформлено грамотным научным языком, имеет чёткую логику изложения, точка зрения обоснована, в работе присутствуют мнения известных учёных в данной области, самостоятельно поставлены задачи, требующие решения. Литературные источники оформлены по ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание». Источники указаны на языке оригинала. На дополнительные вопросы даны неполные ответы.

Оценка *«удовлетворительно»* выставляется, если задание оформлено, однако не продемонстрирована способность к научному анализу, точка зрения обоснована, задачи поставлены с помощью преподавателя. Литературные источники оформлены по ГОСТ Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание», однако, имеются неточности. Источники указаны на языке оригинала. Допущены ошибки в логическом обосновании своего ответа на дополнительные вопросы.

Оценка *«неудовлетворительно»* выставляется, если задание не выполнено или выполнено формально [2].

В помощь бакалаврам на кафедре выпущено учебное пособие, освещающее вопросы организации внеаудиторной самостоятельной работы [3], учебно-методическое пособие «Учебно-исследовательская деятельность студентов в области физической культуры», методические рекомендации по оформлению рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ [4], а также разработаны электронные учебные комплексы, включающие учебно-методическое обеспечение научно-исследовательской деятельности.

На третьем курсе бакалавры начинают работать совместно с научным руководителем, углубляя теоретическую и прикладную части исследовательской работы. Это время, когда формируется база для выпускной квалификационной работы – самого значимого исследования студента.

Организация круглых столов и дебатов по актуальным вопросам методологии и научной этики (научно-исследовательская деятельность в АФК, принципы написания статей, корректное цитирование) способствует формированию у бакалавров профессионально-этической позиции. Данная форма взаимодействия развивает навыки академической коммуникации, логику изложения материала и умение вести научную дискуссию. Всё это повышает уровень самостоятельности бакалавров, что положительно влияет на качество подготовки выпускных квалификационных работ и обеспечивает соблюдение единых требований к написанию курсовых и выпускных квалификационных работ.

Совместное обсуждение на занятиях результатов исследований позволяет бакалаврам определить не только качество научно-исследовательской деятельности, но и выявить проблемы и найти способ их решения. Участие в конференциях с докладами даёт возможность показать научному сообществу актуальность и значимость разрабатываемой темы. «Публикация статей совместно с научным руководителем усиливает мотивацию к научно-исследовательской деятельности».

Необходимым условием осуществления научно-исследовательской деятельности, с нашей точки зрения, является:

- осознанность цели выполняемой работы;
- интерес к исследовательскому процессу;
- стремление к успеху при решении поставленных задач;
- гибкость, оригинальность, нестандартность мышления;
- способность генерировать новые идеи;
- комбинирование и преобразование известных средств для новых решений заявленной проблемы;
- способность к научной деятельности.

В то же время, практический опыт свидетельствует о наличии ряда трудностей, с которыми сталкиваются бакалавры в ходе научно-исследовательской деятельности. Часть обучающихся не обладает способностями к анализу и синтезу, испытывает большие затруднения при написании, структурировании и оформлении курсовых и выпускных квалификационных работ, формулировании методологических характеристик исследования. Тексты, предоставляемые бакалаврами, зачастую требуют серьёзной содержательной и стилистической доработки. В этом случае, большую часть работы приходится выполнять руководителю. Помимо указанного, отмечаются проявления академической недобросовестности, выражающиеся в использовании искусственного интеллекта, плагиате, применении методов «рерайта» для обхода систем обнаружения «Антиплагиат».

Результаты анкетирования бакалавров в течение двух лет подтверждают выше обозначенные проблемы. Было опрошено 59 человек, обучавшихся на 3 курсе по направлению подготовки 49.03.02. Целью анкетирования было выявление уровня готовности к научно-исследовательской деятельности.

Анализ результатов исследования показал, что готовность к исследовательской деятельности распределилась следующим образом: высокий уровень продемонстрировали 25% респондентов, средний уровень – 41%, низкий – 34%. Респонденты также ранжировали основные затруднения, возникающие у них при проведении научных исследований. На первое место они поставили «затруднения при использовании методов количественного и качественного анализа» (86%), на второе – «формулировка методологических характеристик исследования и её структурирование» (83%), на третье – «анализ информации и интерпретация полученных результатов в работе» (68%), на четвёртое – «графическое представление результатов исследования» – 51%.

Все опрошенные бакалавры отметили, что тесное взаимодействие с руководителем в процессе написания научно-исследовательской работы, доработка текста после его правок, повышает вовлечённость в исследовательский процесс и приносит чувство удовлетворения от выполненной работы.

Таким образом, можно сделать вывод, что активное участие обучающихся в научно-образовательных мероприятиях при тесном взаимодействии с профессорско-преподавательским составом позволяет позиционировать научно-исследовательскую деятельность бакалавров ключевым фактором профессионального становления.

Список использованных источников и литературы

1. Эйдельман Л.Н. Стратегия выстраивания профессиональной коммуникации с обучающимися в педагогическом университете // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам VI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. С. 6-9.

2. Эйдельман Л.Н., Филиппова С.О. Опыт и проблемы реализации магистерской программы по направлению «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2025. № 5 (243) С. 260-268.

3. Эйдельман Л.Н., Филиппова С.О., Баряев А.А. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов: учебное пособие; под редакцией Л.Н. Эйдельман. Санкт-Петербург: Изд-во ООО «Р-КОПИ», 2025. 120 с.

4. Эйдельман Л.Н., Баряев А.А., Малышева Е.В. Методические рекомендации по оформлению рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ: методические рекомендации. Санкт-Петербург: Издательство ООО «Р-КОПИ», 2023. 56 с.

© Л.Н. Эйдельман, 2026-05

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АССОЦИАТИВНЫХ ПРИЕМОВ

Аннотация: Статья посвящена проблеме развития словаря у детей с нарушениями речи системного характера: представлено апробированное методическое сопровождение процесса развития словаря и коррекции его нарушений у обучающихся первого класса – дидактическое пособие «Мнемотаблицы. Лексика» и комплекс приемов коррекционно-развивающей работы. Методологическую основу исследования составили положения об особых образовательных потребностях детей с нарушениями речи, единстве развития речи и мышления, компенсирующей роли наглядности для детей с нарушениями речи системного характера.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, активный словарь, коррекционная работа, средства мнемотехники, методическое сопровождение.

N.S. Tsyruklik

CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK ON VOCABULARY DEVELOPMENT IN STUDENTS WITH GENERAL SPEECH DISORDERS USING ASSOCIATIVE TECHNIQUES.

Abstract: This article examines vocabulary development in children with systemic speech impairments. It presents a proven methodological framework for vocabulary development and correction in first-grade students: the teaching aid "Mnemonic Tables. Vocabulary" and a set of intervention techniques. The study's methodological framework is based on principles concerning the special educational needs of children with speech impairments, the integration of speech and thinking development, and the compensatory role of visual aids for children with systemic speech impairments.

Keywords: general speech underdevelopment, active vocabulary, remedial work, mnemonic devices, methodological support.

Статья посвящена актуальной проблеме, затрагивающей поиск оптимальных путей оказания коррекционно-педагогической помощи детям с нарушениями речи, которые являются самой распространенной категорией среди детей с особенностями психофизического развития. В частности,

внимание исследователя акцентировано на проблеме овладения детьми с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) лексическим компонентом языка, без усвоения которого нельзя овладеть речью как средством общения. Возможность введения лексической единицы в систему синтагматических и парадигматических отношений, активного употребления в речи слов и построения на этой основе высказываний для детей с ОНР ограничена, что оказывает существенное влияние на познавательное развитие ребенка, на овладение коммуникативными навыками. В связи с этим, исследование специфических особенностей нарушений лексики у детей с ОНР, поиск эффективных средств и приемов коррекционно-развивающей работы по развитию словаря является актуальным.

У детей с нарушениями речи системного характера отмечается своеобразие познавательного развития, что снижает эффективность усвоения информации, влияет на успешность обучения таких детей и качество жизни. В связи с этим внимание к коррекционно-развивающим приемам комплексного характера, к методическим разработкам как развивающего ресурса образовательной среды, обладающего возможностью влиять на компенсаторные способности ребенка и непосредственно на ослабленную функцию, повышая, тем самым, функциональные возможности ребенка с ОНР в учебно-познавательной и коммуникативной деятельности, является оправданным и востребованным. Рассмотрим возможности применения средств мнемотехники в логопедической работе по формированию и (или) коррекции лексико-семантической стороны речи у детей с ОНР.

Методологическую основу исследования составили положения деятельностного, системного и гуманистического подходов: об учете закономерностей развития речи в онтогенезе и индивидуальных потенциальных возможностей ребенка, особых образовательных потребностей детей с нарушениями речи системного характера; о единстве развития речи и мышления, компенсирующей роли наглядности для детей с системными нарушениями речи.

Изучением особенностей лексики детей с ОНР занимались О.Н. Громова, Л.П. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.В. Прищепова, Т.Б. Филичева, А.Г. Зикеев и др. Исследователи едины в выводах, что нарушения развития лексики у детей с ОНР проявляются в более позднем формировании лексической системности, организации семантических полей, в качественном своеобразии этих процессов, в неустойчивости системных отношений. Связано это, прежде всего, с бедностью смысловых ассоциаций, связей между словами. А.П. Клименко [3] описывает три основные группы смысловых ассоциаций: синтагматические ассоциации, ассоциации парадигматического типа, тематические ассоциации. Синтагматические ассоциации входят со стимулом в одно словосочетание, например, ассоциации-существительные на стимул-прилагательное и наоборот; ассоциации-глаголы на стимул-существительное и наоборот; ассоциации-наречия на стимул-глагол. Ассоциации парадигматического типа – замены слов-стимулов при их использовании в текстах, входящие со стимулом в одну семантическую группу;

ассоциации, составляющие со стимулами родовидовые отношения. Тематические ассоциации непосредственно не связаны грамматически со стимулом, но входят с ним в одно сообщение в рамках текста. Отмечается, что в 7 лет парадигматические ассоциации преобладают над синтагматическими. Однако это преобладание у детей с ОНР не является столь значительным, что указывает на задержку в развитии процесса выделения ядра и периферии семантического поля у детей [2].

В работе с детьми с системными нарушениями речи для обеспечения доступности понимания значений слова и связей между словами требуется большая конкретизация, собственная практическая деятельность, более детальная работа на каждом из этапов овладения значением слова, игровая форма взаимодействия, опора на близкие жизненному опыту детей примеры, широкое использование приемов сравнения и обобщения, большая визуализация значений слова и связей между словами. Подчеркнем значимость обеспечения взаимосвязи речевого и когнитивного развития ребенка.

Средства и приемы мнемотехники находят все большее применение в логопедической работе по развитию речи и коррекции ее нарушений, однако в методической литературе внимание преимущественно уделено возможностям использования средств мнемотехники для развития связной речи [1; 4]. В то же время мнемотехника является перспективным методическим ресурсом для коррекции лексико-грамматических нарушений.

Развивающая роль мнемотехники в том, что она выступает формой практической деятельности, позволяя усваивать информацию в материализованном плане при активном участии ребенка как субъекта деятельности, что отражается и на качестве его умственных действий. С помощью нахождения ассоциаций информация объединяется в целую ассоциативную картину, созданную посредством формируемых в представлении образов. При припоминании актуализируется образ и связанное с ним ассоциативное множество объектов.

Работа над словом не ограничивается только лишь усвоением его значения, важно обучать детей устанавливать отношения между лексическими единицами языка, уделять особое внимание умению устанавливать связь между словами и употреблять их в предложениях. А.Г. Зикеев отмечает, что для успешного формирования лексического запаса речи важен способ, с помощью которого раскрывается значение слова [2].

Использование в логопедической работе мнемосредств и приемов позволяет создать условия для продуктивной интеллектуальной работы ребенка по установлению связей и отношений объектов, развивая тем самым их образное и логическое мышление, уточняя, обогащая и активизируя словарный запас. Это отвечает одному из основополагающих принципов логопедической работы – *единство формирования речи и развития мышления*.

На основе данных, полученных нами в ходе теоретико-эмпирического исследования, нами разработано авторское развивающее дидактическое пособие «Мнемотаблицы. Лексика», включающее две части («Тематический

словарь», «Многозначные слова»), предложен комплекс коррекционно-развивающих приемов работы с его использованием.

Содержательное наполнение развивающего дидактического пособия «Мнемотаблицы. Лексика» осуществлялось нами с опорой на содержание учебной программы «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи». В первой части пособия – «Тематический словарь» в мнемотаблицах ключевой объект располагается в центре, а другие образы объектов вокруг него. Рассмотрим пример тематической мнемотаблицы с ключевым словом «Слива» (рисунок 1).

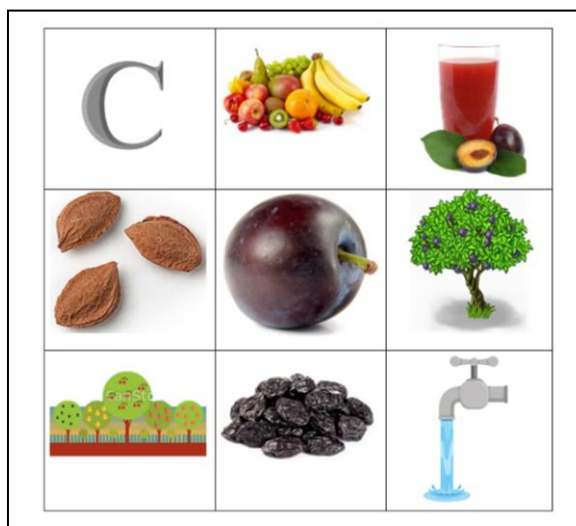


Рисунок 1 – Мнемотаблица с ключевым словом «Слива»

Данная тематическая мнемотаблица позволяет создать ассоциативные связи со словом «Слива», выражающиеся не только в названии предметов, связанных с данным словом, но также действий (мыть сливу), обобщенного понятия (фрукт); формирует умение образовывать прилагательные от существительных (сливовый сок), новое слово из двух основ (чернослив); формирует понятие множественного значения слова (слива – фрукт и слива – дерево); формирует буквенный образ звука, с которого начинается данное слово; дает описание особенностей данного фрукта (растет в саду, имеет косточку).

Работа с мнемотаблицами может проводиться вариативно, например: 1) *выбор нужной картинки* (логопед размещает мнемотаблицу перед ребенком и выкладывает мнемоквадрат с написанным словом, а задача ребенка – найти все картинки, которые обозначают предложенное слово); 2) *выбор нужного слова* (логопед размещает мнемотаблицу перед ребенком и выкладывает рядом серию картинок, объединенных общим смысловым содержанием, ребенку необходимо найти среди многозначных слов то, которое соответствует предложенной серии картинок); 3) *дополнение значений* (логопед размещает мнемотаблицу перед ребенком и выкладывает одну картинку, ребенку необходимо подобрать многозначное слово и дополнить мнемотаблицу другими картинками с данным значением); 4) *исправление ошибки или поиск неправильных значений слова* (логопед размещает мнемотаблицу перед

ребенком и выкладывает картинки, одна (две) из которых лишние, ребенку необходимо найти лишнюю картинку и объяснить свой выбор); 5) *классификация значений слов* (логопед предлагает ребенку картинки, которые необходимо разложить на мнемотаблицы в соответствии со значением слова); 6) *прием нахождения ассоциаций и сплочения образов*; 7) *прием наращивания образов и слов*. Рассмотрим приемы работы с использованием данной части дидактического пособия и подробнее остановимся на одном из приемов формирования лексики у детей с ОНР – *приеме нахождения ассоциаций и сплочения образов* с использованием мнемотаблицы, например, с ключевым словом «Лошадь» на примере темы «Домашние животные». Заполнение мнемотаблицы осуществляется при активном участии ребенка. В центре мнемотаблицы из 9 квадратов располагается картинка с изображением лошади. Ребенок заполняет таблицу, используя набор из 8 картинок, изображающих ассоциативное с ключевым словом множество объектов (карточка с буквой Л, табун, сено, копыто, подкова, жеребенок, ферма, изображение динамика для указания звуков типа ржания, цокота копыт, фырканья лошади и др.), и с каждым ассоциативным словом составляет предложение. Это упражнение является базовым, в процессе которого ребенок обучается устанавливать связи между словами, отношения между объектами (предметами, действиями, признаками и др.), объединять образы в целую ассоциативную картину, рассказывать об объекте

Вторая часть дидактического пособия «Мнемотаблицы. Лексика» – «Многозначные слова» включает серию мнемотаблиц, имеющих общую структуру: в таблице размещается карточка с напечатанным словом и изображения объектов, отражающих различные значения этого слова. Такая структура дает возможность ребенку одновременно воспринимать все значения многозначного слова, а также его графический образ. Рассмотрим пример из серии мнемотаблиц «Многозначные слова» (рисунок 2).



Рисунок 2 – Мнемотаблицы с многозначными словами и их значениями

А.Г. Зикеев указывает, что работу над многозначностью слова целесообразно проводить на материале частей речи (имен существительных и прилагательных, глаголов). Данное положение было учтено нами при разработке данной серии мнемотаблиц.

Таким образом, мнемотехника является эффективным средством в работе по развитию словаря детей с недоразвитием речи. Она позволяет ребенку в интерактивной форме усваивать речевой материал, устанавливать отношения между объектами, связь между словами в контексте словосочетаний и предложений, сравнивать, обобщать, обогащать словарь, актуализировать слова и оперировать ими. К тому же, учитывая тесную связь задач развития речи как многокомпонентной системы, организация работы с использованием предложенного дидактического сопровождения позволяет формировать у детей словообразовательные умения, развивать связную речь. Форма предъявления и алгоритм выполнения коррекционно-развивающих упражнений с использованием мнемотаблиц могут быть разными, что определяется индивидуальными особенностями, потребностями и возможностями (когнитивными, энергетическими, эмоционально-волевыми) детей, степенью и характером нарушений устной речи. Варианты приемов работы с дидактическим пособием могут быть модифицированы, адаптированы для возможности организации взаимодействия с детьми разного уровня речевого развития, в том числе и с детьми, имеющими речевые нарушения не первичного характера, для решения задач развития устной речи.

Список используемых источников и литературы

1. Батаева, Ю. А. Использование мнемотаблиц в развитии речи детей дошкольного возраста / Ю. А. Батаева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 1. – С. 145–146.
2. Зикеев, А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2002. – 176 с.
3. Клименко, А. П. Типы семантических отношений между стимулом и реакцией в свободном ассоциативном эксперименте / А. П. Клименко // Сборник статей к 90-летию А. Е. Супруна / под ред. Е. Н. Руденко, А. А. Кожинной. – Минск : РИВШ, 2018. – С. 104–110.
4. Чепурной, Г. А. Образовательная мнемотехника: технология эффективного усвоения информации : учебно-методическое пособие / Г. А. Чепурной, Л. В. Бура. – Севастополь : РИБЕСТ, 2015. – 115 с.

© Н.С.Цырулик, 2025-05

Даниэль Альдо Соарес, ¹
Университет Лесли, США

Аттико Шассо ²
Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Сул,
Порту-Алегри, Бразилия

ИСКУССТВО НАУЧНОГО ПИСЬМА С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВА

Аннотация. Эта статья написана с целью разработки учебной программы по научному письму для аспирантов, основанной на эстетических принципах литературы. Когда профессор Аттико Шассо рассказал мне об этой возможности, мы немедленно приступили к планированию учебной программы. Были проведены предварительные обсуждения и, в итоге, предложено 15 встреч по 120 минут каждая, проводимых раз в неделю. Встречи были организованы в формате семинаров по чтению и письму в период с мая по август 2021 года. Представленный здесь материал является отчетом об этом педагогическом опыте, который открыл нам путь к пониманию места поэтического языка в академическом тексте. Считаю уместным представить рождение этого проекта изучения искусства письма с помощью искусства. Это исследование рекомендуется аспирантам, в статье изложены цели, применяемая методология, график выполнения и заключительные выводы.

Ключевые слова: учебная программа, искусство, научное письмо, эстетические принципы, литература

Daniel Aldo Soares, Leslie University, USA,
Attico Chassot, UFRGS, Porto Alegre, Brazil

THE ART OF WRITING SCIENCE WITH ART

Abstract: This text is born in the face of the challenge of proposing a scientific writing curriculum based on the aesthetic principles of literature for graduate students. When professor Áttico Chassot, a guest professor at UNIFESSPA, talked to me about this possibility, we immediately sat down to plan the curriculum. We focused on conversations and readings and, finally, we proposed 15 meetings, of 120 minutes each, once a week. These meetings were built as reading and writing workshops, in the period between May and August 2021. The text I present here is a kind of test report of this pedagogical didactic experience that opened the way for us to understand the place of poetic language in the academic text. Therefore, I consider it relevant to present the genesis of this project of studying the art of writing with art, with a focus on postgraduate students and, for that reason, I write it presenting the objectives, the applied methodology, the schedule for the execution and its final considerations.

Keywords: curriculum, art, scientific writing, aesthetic principles, literature

¹ **Daniel Aldo Soares**, postdoctoral student in Education and Curriculum Organization at Leslie University, USA. Post-doctorate in Teaching by UNIFESSPA. PhD in Education from PUC Goiás. Master in Letters: Literature and Literary Criticism from PUC Goiás. Postgraduate in University Teaching at UEG. Graduated in Letters: Portuguese - English from PUC Goiás, Master and Bachelor of Theology from Instituto Tecnológico Gamaliel (2009). He is a professor of languages at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás. He currently teaches Portuguese at the World Languages department at Martha's Vineyard High School in Massachusetts, USA. He served as coordinator of the Initial and Continuing Training Course (FIC) in Reading and Text Production and the Technical Course Integrated to the Medium in Agroindustry at the IFG-Campus Inhumas. In addition to that, he is a critic, proofreader and translator (English/Portuguese; Spanish/Portuguese; Greek/Portuguese and Hebrew/Portuguese); in addition to several books translated from modern languages into Portuguese, he has experience in proofreading and translating the Bible - original texts of the Old and New Testaments. Professor Daniel Soares is a lecturer and also works as a pastor in the Evangelical Community in Inhumas, assisted by Missão Meudia (SP). He served as a language professor at the ArtsLiteracy Project at Brown University (USA), consultant professor at the Habla-Center for Language and Culture (Mexico), lecturer at the Cultural Agency at Harvard University and general coordinator of the e-tec Brasil program. He also held the position of coordinator of the Integrated Technical Course in Baking (EJA), between 2019 and 2020, and of the Specialization in Teaching course, during some months of 2019. Both courses mentioned are offered by the Federal Institute of Goiás, Campus Inhumas.

² **Attico Chassot**, professor since March 1961, holds a degree in Chemistry (UFRGS, 1965), a Master's in Education (UFRGS, 1976) and a PhD in Human Sciences (UFRGS, 1994) and has a postdoctoral degree at the Complutense University of Madrid (2002). He is a Full Professor (retired) at the Institute of Chemistry at UFRGS. He was a professor at PUC-RS, at ULBRA, at Faculdade Portoalegrense, at UNISINOS (where he coordinated the Postgraduate Education Program), at Unilasalle, at the URI of Frederico Westphalen and at Centro Universitário Metodista? IPA. He was Visiting Professor at Ålborg Universitete, Denmark and at the University of Lanus, Argentina. He was a co-tutorship advisor at Lyon 2, in France. He is currently a professor and researcher, PhD advisor at REAMEC- Rede Amazônica Ensino de Ciência and Senior Visiting Professor at UNIFESSPA / Federal University of South and Southeast Pará with activities at the PPGECEM / Graduate Program in Education in Science and Mathematics. He is a visiting professor at the Federal Institute Espirito Santo at Cecimat. As a teacher, he has been to courses and / or lectures in all states of Brazil and in some countries. Author, among others, of Science through the ages (MODERNA, 1994; 28th ed. 2018); Scientific literacy: issues and challenges for education (EdUNIJUÍ, 2000; 8th ed. 2018); Consciousness education (2003, 1st ed. EdUNISC; 3rd ed, 2010). What is teaching useful for? (1995; 4th ed, UNIJUÍ, 2018) Is Science masculine? (EdUNISINOS 2003, 9th edition, 2019); Seven writings on Education and Science (Cortez 2008); Memories of a teacher: holograms from a mixed train (Editora Unijuí, 2012) and From disciplines to Indiscipline (Editora Appris, 2016).

I am sure that I cannot begin this report without going back to the memorable Friday of August 16, 2019. I had arrived at the IFG Campus in Inhumas for classes and other coordination tasks. While correcting some texts, I was surprised by Professor Danila Mendonça, who entered the room where she was, asking if I could receive Professor Chassot for a break in a class. Chassot was on the Campus for a double mission: he was a lecturer for undergraduate students and he visited Danila. So, between these two axes I found myself and, without blinking, I received him for a "chat", even without biscuits or coffee.

In later conversations, both Chassot and I confessed that we had no idea we would chatter so much. The clocks were just after 9 at the time when I entered the room where I was – then, forty minutes past noon, they forced us to take a break: Danila wanted to have lunch and my wife had already sent a message reminding me to I should have gotten home by now. We scheduled the

remainder of the conversation for 2 pm, which continued until the margins of 6 pm. “Man”, commented the Chassot, “memorable”.

In fact; we court across the arena of faith—the metaphysical, the physical, the crystallizing germs, the trigger phrases, the use of language—God. It took hours groping a dense and solid atmosphere composed of ideas, thoughts, quotes and a lot of laughter. We became teenagers in an instant and we became instantaneous with him: we had to research and work together. In an email written to Ático the day after our meeting, I registered: “yesterday we felt strange when we talked. Victor Chklovski, in 1917, defined art as estrangement - for him the artistic object could not be limited to the usual, the familiar, the objects as we usually see them; he said that the aim of art was to make the familiar the strange, the unthinkable, the unseen. This is how we found ourselves at odds yesterday - when dealing with subjects so familiar, so reticent, so everyday of ours in such a diffuse, so unfamiliar, so strangely strange perspective.”

This “strangely strange” encounter led us to exchange correspondence – this exercise Chassot called “carteggio” – today, a precious hypomnema (ὑπόμνημα) for my notes. This was like a river to us: we refreshed ourselves in it and risked good catches. In one of these fishing trips, the big fish was thinking about writing a dissertation and/or thesis. We talked for days about the curriculum that has driven productions – I would say “a kind of fattening lattes”; Chassot, “a decoy lattes”.

Despite the pun and moments of indignation against this flow of textual production to account for the number of publications, we dream of writing as art. It was a way of thinking about scientific writing based on the delight of literature. The carteggio was populated with this idea and, in October of that same year, we distilled the concepts, basing our conception of writing on a sentence that leveraged the research and this post-doctoral internship. THE ART OF WRITING SCIENCE WITH ART was inaugurated as a round table and later expanded in the discipline offer, offered in 15 online workshops, for graduate students.

The round table, held in the PDTSA mini-auditorium, at Unifesspa Campus 03, allowed for a frank dialogue on the theme presented. On that occasion, professor Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti, then coordinator of PPG-História, joined Chassot and me, bringing important concepts about writing and scientific textual production. Mediated by Professor Ronaldo Barros Ripardo, who at the time coordinated the PPGCM. The table enabled the Chassot to provide participants with a reflection on the press, its unique role in the dissemination of scientific texts and brought back our memory by citing the relevance of *Laudato si'*, written by Pope Francis, on Care for our Common Home. As for mim, I brought a text about the need to understand the writing of a text as a persistent, continuous and methodical process – I based myself on the story of Procrusto, the great villain who conformed his victims to his iron beds – I focused on the exercise to extirpate the excesses of the text, reducing it to the dry and brief form of its aesthetic beauty.

This event gave us lines for Carteggio – we commented on congruent and disparate ideas. We resumed the indignation of the curricular decoy and delighted in sharing texts from world literature. Griffin and Martin entered our letters as an example of disinterested writing. Ítalo Calvino, through Palomar, promoted the polished contest between the text and its translation. We drove along these paths for a few days and returned to the writing of science with art recalling essays.

We met again in Marabá in November, for the master's qualification examination of student Gabrielle Janaína Barros de Menezes, under the guidance of Professor Ricardo Ripardo. This dealt with the proficiency in reading textual genres of school mathematical discourse of elementary school students. The moment was opportune for us to plan, with the coordination of the UNIFESSPA graduate program, the holding of a seminar on writing or the offer of a discipline on the subject. We present a syllabus proposing a 4- credit course entitled “Textual genres in scientific writing”, scheduled to start in March 2020, however, halfway through, a rock.

This stone stuck in the way of Josés and Marias, leaving Drummond's question imprinted on them: “What now? The Covid-19 pandemic made us cancel our plans – we canceled the tickets we had already purchased, notified the hotel of our non-arrival and kept the planned activities for later

conjecture. Not unlike everyone else, we huddle at home and watch the apocalypse. We lost colleagues, friends, family members and we tried to see hope disappear. However, adjusting the days, we rediscovered social interaction through the internet and the platforms that served as a tool for teaching, dialoguing and sharing scientific knowledge. We discovered the “lives”, classes on YouTube and meetings via Google Meet.

Chassot and I did our best – during the pandemic, we managed to make available the content of our carteggio and texts born from the round table at UNIFESSPA through productive and inspiring lives. Thus, we unpacked the activities and planning of offering something about writing and, under the acceptance of the PPGCM, we proposed “The art of writing science with art” as a 4-credit course, distributed in fifteen meetings of one hundred and twenty minutes each. We have twenty-seven registrations and, on May 7, 2021, we jumped the stone and continued on the path.

We understand that this discipline should be taught through reading and writing workshops, aiming at a short essay as the final work. Despite this objective, we envision the process of textual creation as the mainstay of the discipline. Thus, all proposed actions highlighted the nature of the writing process, working against the fear of writing, structural uncertainty and pleasure-free doing. Each workshop was based on strategies that offered both students and teachers a common language to base the skills and competences desired by the discipline.

In order to achieve the objective of producing the text through the full perception and awareness of the writing processes, we based the entire teaching project on the Freirean conception of reading the world as a subsequent event of reading oneself. Therefore, the work of building a community of learners, giving freedom to the participants of the course to expose personal concepts and stories, without condemning the error, was essential for us to understand the place of art in scientific writing. Thus, through reflections on each activity proposed by the workshops, we were able to understand the textual writing process by reading, creating, revising, editing and performing what was being produced by all.

On August 20, 2021, we ended the discipline's activities with twenty-five students. The defectors were unable to continue due to connection problems and language difficulties, as they are Haitians residing in Haiti. However, the graduates presented the final work as a short essay – they wove it with the golden threads of scientific knowledge intertwined with the boreal cord of art and life.

After the end of the course, Chassot and I devoted ourselves to reading the final texts, recommending aesthetic-structural adjustments. In addition, I participated in the qualification panel of doctoral student Uiara Mendes Ferraz de Punho, who presented the work entitled “The writing of oneself: narratives about formative trajectories, singularities and experiences of faculty advisors who train doctors for the area of Education in Science and Mathematics”, under the guidance of Professor Áttico Chassot. Also, I participated in the defense committee for the dissertation “Proficiency in reading textual genres of school mathematical discourse by elementary school students”, written by student Gabrielle Janaína Barros de Menezes, supervised by Professor Ronaldo Barros Ripardo.

Well, I think that for the presentation and description of the activities developed in this postdoctoral internship we have enough. Therefore, from now on, I dedicate myself to the fifteen workshops that constituted the discipline offered by Professor Chassot and me.

METHODOLOGY AND WORKSHOPS

The correspondence between Chassot and me led us to clearly understand the object to be treated in the discipline that we offer together to the PPGCM. We definitely agreed that the course would consist of a set of workshops based on the reading of academic and non-academic texts, with the aim of enabling students to experience the process of writing a text. The big issue with offering this discipline was the challenge posed by the Covid-19 pandemic, since all classes had to take place remotely.

I proposed that we base the methodology of the workshops on the Performance Cycle, as proposed by the Arts Literacy Project, at Brown University. Based on the fact that reading the world precedes reading the word, the Performance Cycle understands that textual production is closely

linked to reading and understanding trigger texts. With textual reflection at the center of its approach, Ciclo da Performance proposes reading and textual production in an environment where there is a sense of community and reciprocity. Thus, building the community of learners becomes the focus of all planning, since only through this will students have the freedom and security to risk writing and face mistakes to overcome them, not running away from them.

Once the community of learners is built, the text to be read by the students is presented through vocabularies and/or excerpts from the text itself. It is a kind of familiarization with the text through conversations about its subject or theme. At this stage of the process, the student is led to dialogue and exposure of general ideas on the subject, allowing for oral expression. Writing at this stage is minimal—it focuses on producing sentences or compound sentences. When students write, they also have the opportunity to share their writing, expanding dialogue and debate on the proposed topic.

The reading and understanding of the text is after this moment of “entry” or textual presentation. The text, read in its entirety, then allows the contextualization of the debate previously held. With the familiar subject and worked vocabularies, the students can, then, perceive the structure used for the construction of the text. The structural observation of the text is essential for the student to expand skills and competences regarding writing or textual production. It is by observing the textual structure that the writer will define the limits of his writing and the traits of his authorship.

Therefore, after reading the text, meaning and structure, students have the opportunity to create their own text. As a writing trigger, a verse or a period of the read text can be used. Also, the subject or theme can support the text to be constructed by the students, so that the structure of the text read is in focus. It is good to understand that the process of textual creation must be free and devoid of interference or corrections – this must be done in textual editing, not in textual creation. Therefore, students should be encouraged to put their ideas on paper, free from linguistic or grammatical-structural fears.

Once the text is written, textual editing becomes essential in the writing process. Uncommon to many students, textual editing needs to be presented, reinforced and worked on in the classroom. It is necessary to separate specific moments for this purpose and to consolidate with the students the elements to be considered when editing a text. Certainly, the grammatical, linguistic (textual cohesion and coherence), stylistic and gender apparatuses are fundamental to edit a text.

Finally, after editing the texts, the students are invited to read the production to the whole room. This moment of performance is also contemplated by other means such as publication, letters or posts on blogs and social networks. The important thing is to allow the student to understand that the text produced will not be limited to the teacher's reading to receive an evaluation. Considering textual performance is cooperating for the student to understand the responsibility inherent in textual production.

The stages of the Performance Cycle were repeated continuously throughout the course – this is due to the fact that we chose to read and produce short texts. We understood that, through short essays, we could show students the entire process of textual production and, subsequently, could apply it in the writing of other texts. Based on this, we built the discipline program in 15 meetings, each lasting 2 hours, planned with different activities to contemplate the objectives of the Performance Cycle. Below is a brief description of the purpose and activity of each meeting.

WORKSHOP 1

The discipline was inaugurated on May 7th, with a meeting based on the personal presentation of teachers and participants. A priori, we talk freely about ourselves, presenting the name, preferences and routine activities. A posteriori, we used the first chapter of “Dom Casmurro” to base the presentation writing of each one, using the first sentence of the book as the trigger for the class: “On one of these nights, ...”. Thus, we were able to introduce the debate on the difference between the use or not of a structure for writing a text. When reading the paragraph about

themselves, based on the trigger phrase of “Dom Casmurro”, the students noticed the difference in terms of the depth of the text and what they presented about themselves.

WORKSHOP 2

This workshop focused on the production of lists. Lists are important for writing a text, as they serve as brief reminders or textual outlines. The text “Pertencer” by Clarice Lispector was the source of the triggering passage. In this workshop, we allowed the students to identify the passage they would like to use as a trigger for the production of the day. At the end of the class, when sharing the paragraph produced, were able to perceive that the use of triggers allows agility in the elaboration and arrangement of ideas in the text. This workshop ended with a task: each student should present, in the next meeting, an object that was of great esteem.

WORKSHOP 3

The third workshop was based on the poem “Minha Cidade”, by Cora Coralina. From it, we removed the nouns and talked about their use in the text. We also deal with adjectives, which can leave the text fragile or within the limits of the judgment of taste. After this dialogue, we proposed a substantive writing of the object chosen and brought to the meeting. Thus, through a paragraph based on the essence of the object, students were able to understand that the use of adjectives sometimes generalizes the presentation of an object, preventing specifications.

WORKSHOP 4

Ítalo Calvino provided us with the text “The naked breast” for this workshop. The reading of this text helped us to reinforce the importance of using nouns in the textual description, avoiding their use of adjectives. It was a workshop of reading and structural observation. The students had the opportunity to highlight unique moments in the text and talk about the process of building its cohesion and coherence. The use of vocabulary in Calvino was also an issue addressed in workshop 4, in addition to others pertinent to translation.

WORKSHOP 5

After the dialogue built in the previous workshops, we proposed, in this one, the writing of letters. We read three letters from Clarice Lispector and dealt with the use of poetic language in textual writing. We also highlight the legacy of correspondence for the record of history. Thus, taking advantage of the moment experienced in facing the Covid-19 pandemic and the entire process of social isolation, we proposed the writing of letters between the participants of the discipline. We collect everyone's address in a simple excel table and organize the correspondence pairs. As a task, during the week, writing and sending letters.

WORKSHOP 6

Workshop 6 began with the students' statements regarding their homework. Chassot and I commented after this workshop on the students' euphoria and the first experience, of many, of posting a letter for the first time. Among the observations made by the students, we focused on the fact that they perceived greater fluidity in the writing of the letter since the addressee was clear to them. At this point, we comment on the importance of this: when writing a text, one must be clear about who will read it. The focus on the reader is decisive in the choice of words, sentence construction and structural layout of the text. Due to the dynamics of the homework activity, meeting 6

served as an evaluation, commenting on the course process from the first meeting to this one.

WORKSHOP 7

Near the middle of the course, meeting 7 was marked by the group's emotion at having received the colleague's correspondence. Isolated for months, suddenly, the letter from an acquaintance carried the friend's marks: the cut of the letter (since they were all written in ink), the perfume sprinkled on some, the treats sent on others, the marks of tears on that one. “I had never received a letter before.” commented most. “We dated like that.” – reported a colleague who had enjoyed the time when writing and posting letters. We read an essay on “Photography and Instagram”, and dealt with digital information technologies and their use in writing and disseminating texts. They talked about the brevity and ephemerality of the messages sent via whatsapp, noting how much we can lose while registering for the abandonment of missives. As

homework, students would read excerpt 15 of the poem “Song of the Open Road”, by Walt Whitman.

WORKSHOP 8

Moving towards the end of the course, workshop 8 began with the reading of Whitman's poem. After reading, each student had the opportunity to choose the most beautiful verse to the eye. Each one read the chosen verse, explaining the reason for the choice. We talked about the poem and, finally, each one wrote a paragraph using the chosen verse as a trigger. In the moment reserved for the students' performance, the reading of the written paragraphs revealed maturity in the writing of each participant. The use of short sentences, the cohesive sequence of ideas, the structural coherence of the paragraph were noticed and commented on by many when we evaluated the activity of this meeting in the final minutes of this one.

WORKSHOP 9

After traversing the path to the cohesive and coherent foundation of the textual structure in the writing of the participants of this workshop, we present the students with the theory of the short essay. We deal with the use of personal experiences for the construction of a text in order to present theoretical ideas. We take the chronicle as an example, due to its similarity to the short essay. We read “Pipoca”, by Rubem Alves, and, after reading it, we proposed that the students search, in the texts produced since the first meeting, one of the paragraphs written by them. Once the paragraph was found, they would have the challenge of expanding it to a 4-paragraph text. They should broaden their own history and present, in the text, a theoretical discussion linked to education or educational processes.

WORKSHOP 10

This workshop aimed to present the short essays produced during the week. Each student read the text they had written, commenting then on the construction process. We also made room for one to comment on the other's text, expanding the structural observation and use of vocabulary. As a task, they should reread the text and make some adjustments, if necessary. The next meeting would be for the presentation of the textual editing process.

WORKSHOP 11

This was a theoretical meeting. The first part of this presented the elementary grammatical construction of the Portuguese language, dealing with the sentence, the clause and the period. In this one, we deal with the use of punctuation, verb-nominal regency, *gerundism*, “*queism*” and the importance of reduced clauses. We also deal with the use of sentences in the active and passive voice. The second part of the meeting was dedicated to structuring the text itself, applying the principles of textual cohesion and coherence in the writing of the introduction, development and conclusion paragraphs. As a homework assignment, each one would edit their own text, considering the principles addressed in workshop 11.

WORKSHOP 12

In this meeting we read the text “About Procrusto and textual edition”. This deals with the importance of reducing the sentence and concentrating the text on a central subject. Cutting adjectives and adverbs, adjusting periods by reducing sentences, among other matters, were consolidated by reading and discussing this text. In addition, we heard volunteers who presented the edited text and allowed them to be posted for evaluation. As homework, they should read “Reflections on Exile” by Edward Said.

WORKSHOP 13

Edward Said's essay served us as an element to refine the produced essays. The dexterity with which Said weaves the text, interweaving situations from his experience and theoretical-cultural elements for reflection on the condition of the exiled, was of great value to us. The students were able to share their experiences with writing an academic text, pondering the paths that opened up through the possibility of the short essay. The conversation made possible the new challenge: the production of another essay, presenting a theoretical question related to the research proposed for the master's degree, intertwining it with an experience lived by the student.

WORKSHOP 14

The fourteenth workshop was encouraging. The class had managed to produce the text as proposed. We had the hours scheduled for the meeting dedicated to reading the essay produced by each one, in addition to comments on their construction. They used different triggers and managed to weave the theory into life experiences. This essay served as a final evaluation of the students' textual production.

WORKSHOP 15

Dedicated to the evaluation of the discipline, the participants were able to talk about their experience of reading and writing during these 15 workshops. The biggest highlight was on learning about the use of trigger phrases and also the intertwining of theoretical concepts and life experience. They were precise when dealing with textual editing and understanding that the writing of a text takes place through a gradual, continuous and systematic process. They validated the discipline by expanding the skills and competences of academic textual writing.

FINAL CONSIDERATIONS

At the time when I finished my doctorate, I had decided that I would not embark on paths other than applying myself to institutional research and developing extension actions on the Campus where I worked. However, the Friday of August 16, 2019, which we call “memorable”, made me change my decision. Ahead of me lay “the open road,” of which Whitman poetized, “However shelter'd this port and however calm these waters we must not anchor here,” waters, we must not anchor here]. I decided to hoist the sails and follow the journey with Chassot in research outside my institution and far from the state where I resided.

I cannot fail to mention here that the journey taken during this workshop-research was, and has been, eloquent in my teaching experience. At first, the conversations and records in the “cartaggio” – we were able to review memories, texts, different authors and poetize education by teaching and learning from each other. The trips to UNIFESSPA made the experience unique, given the enrichment of both theory and teaching practice – the master's panel, the seminar, the round table and the national anthem sung in an indigenous language – the moments became eternal in my teaching career, expanding the horizons of becoming an educator.

Then, not unlike jazz, the pandemic came on a sharp note, not expected, not told. The distortion of the flat, the discomfort of the bass drum without the hi-hat. However, the strident sound of the saxophone made us wander again, and the lives established on YouTube and Instagram presented us with previously unthinkable possibilities. Now, Chassot and I found ourselves beyond the cameras, talking to each other and to an invisible audience. However, the comments gave us insight and fostered other meetings, new debates, allowing us to stimulate thinking.

The discipline we offered together served as a support and comfort. Dealing with reading and textual production, with thousands of kilometers separating us from the students and from each other, was a challenge for us. It was then that this research revealed to me what I expected from it: to experience pedagogical work in a situation beyond the dozens of years of teaching by my advisor – the star shone and made me radiate. In my journey of 25 years of teaching, I needed to imbibe a practice beyond the limits of the predictable.

The distance did not prevent the pedagogical work – the connection did not interrupt the process of textual, scientific and pedagogical literacy. The meetings held, in dynamic workshops, allowed us to teach the essence of each one, the participants of the discipline. We end it with the certainty that education breaks down barriers when we are awakened by it, in a continuous movement of learning and teaching. In view of the methodological richness and learning of this research, I close this essay by echoing one of the verses from the poem “Song of the Open Road”, by Walt Whitman, as a cry of hope when doing education by educating – “Allons! we must not stop here,” [Look, we shouldn't stop here].

Bibliographic References

1. Assis, Machado (2016). Dom Casmurro. São Paulo: Penguin-Companhia, 1st edition.
2. Benjamin, Walter (1987). The storyteller. Considerations on the work of Nikolai Leskov. In: Magic and technique, art and politics. Essays on Literature and Cultural History.

Selected works (vol.1., 3rd ed., pp. 197-221) Trans.: Sérgio Paulo Rouanet. Sao Paulo: Brasiliense.

3. Benjamin, Walter (1987). Experience and poverty. In: Magic and technique, art and politics. Essays on Literature and Cultural History. Selected Works (vol.1., 3rd ed., pp. 114-119) Trans.: Sérgio Paulo Rouanet. Sao Paulo: Brasiliense.

4. Benjamin, Walter (1987). The work of art in the age of its technical reproducibility. In: Magic and technique, art and politics. Essays on Literature and Cultural History. Selected works (vol.1., 3rd ed., pp. 165-196) Trans.: Sérgio Paulo Rouanet. Sao Paulo: Brasiliense.

5. Bosi, Eclea. (1994). Memory and Society: Memories of the Elders. Sao Paulo: Company of Letters.

6. Calvino, Italo (1994). Palomar. São Paulo: Companhia das Letras, 1st edition. Coralina, Cora (2017). Best Poems. Sao Paulo: Global editora.

7. Echo, Umberto (2011). Confessions of a Young Novelist. São Paulo: Record, 1st edition.

8. Lispector, Clarice (2019). All Cards. Rio de Janeiro: Rocco.

9. Said, Edward. Reflections on Exile. São Paulo: Companhia das Letras, 1st edition.

Whitman, Walt (2002). Leaves of Grass and other writings. New York: Norton.

10. Wootton, Kurt & LANDAY, Eileen. A reason to read. Cambridge: Harvard Press.

11. Zinsser, William (2006). How to write well. São Paulo: Fósforo editora, 1st edition.

© Даниэль Альдо Соарес, Аттико Шассо , 2026-05

УДК 378.147

Я.Е. Рупасова^{1,2}

¹Финансовый университет при Правительстве РФ,

²Центральный университет,

г. Москва, Россия

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ КАК ФАКТОР ПРОДУКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. *Статья посвящена важности осознания студентами стратегических векторов здоровьесбережения как фактора профессиональной эффективности. Уделяется внимание влиянию правительственных инициатив и мнения бизнес-сообществ на роль педагога в формировании концепции здоровьесбережения. Актуализируется вопрос о выборе содержательных тем для проектирования учебного процесса с использованием ряда методических средств для формирования ценностного отношения к здоровьесбережению. Предлагаются методические решения, направленные на инициацию внутренних смыслов здоровьесбережения, способствующие формированию жизнеспособности и реализации своего профессионального предназначения.*

Ключевые слова: *здоровьесбережение, тайм-менеджмент, педагогическая поддержка, экзистенциальный подход.*

HEALTH SAVING AS A FACTOR OF FUTURE SPECIALIST PRODUCTIVITY

Abstract. *The article is devoted to the importance of students' awareness of strategic health vectors as a factor of professional effectiveness. Attention is paid to the influence of government initiatives and the opinion of business communities on the role of the teacher in shaping the concept of health preservation. The issue of choosing substantive topics for the design of the educational process using a number of methodological tools to form a value attitude to health is being updated. Methodological solutions are proposed aimed at initiating internal meanings of health preservation, contributing to the formation of vitality and the realization of their professional purpose.*

Keywords: *health saving, time management, pedagogical support, existential approach.*

Здоровьесбережение – это масштабный проект в периоде исторического развития, поскольку сейчас, в условиях кадрового дефицита, человеческий капитал ценен больше, чем когда бы то ни было. Почему же так происходит?

По данным журнала Коммерсантъ, за последний год работодатели стали в два раза чаще приглашать на работу сотрудников старше 40 лет. Работодатели ценят их опыт, устойчивость и надежность – у них больше практического опыта и стабильности [6]. То есть, данная возрастная категория населения востребована. И более того, государству необходимы энергичные, здоровые люди, полные сил и желания приносить свой вклад и реализовывать свой творческий потенциал.

С другой стороны, отмечается и всеобщая проблема. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), к 2050 году число людей старше 60 лет удвоится, достигнув 2 млрд человек. При этом доля людей с хроническими заболеваниями неуклонно растет, а продолжительность жизни во многих странах увеличивается без существенного улучшения ее качества [3]. Эта тема была затронута и на ПМЭФ-25 (Петербургский Международный Экономический Форум), на котором ключевые игроки экономики помимо стратегических переговоров, обсуждали одну из актуальных тем и трендов – здоровьесбережение и инвестиции в здоровье. Данная тема была официально заявлена в Деловой программе Пространства «Здоровое общество».

Заявления на тему обеспокоенности сохранением здоровья наших сограждан появляются и в публичном поле. В марте 2026 г. в публичном доступе, в прессе, прозвучало анонсирование о том, что государство планирует стимулировать граждан вести более здоровый образ жизни. В частности, Е. Уфимцев, глава союза

страховщиков, предложил повысить взносы по ОМС для курильщиков. Е. Уфимцев считает, что россияне, которые сознательно не ведут здоровый образ жизни, должны платить более высокие взносы по системе ОМС [1].

Необходимо заметить, что статистика, а также представители власти открыто и напрямую говорят о том, насколько важно сохранять здоровье как залог не только успешной нации будущего, но и как фактор профессионального успеха в принципе. Работодатели, партнеры Финансового университета, также придерживаются этого принципа. Так, Ю. Дилец, директор по маркетингу и продажам, эксперт компании BIOGENA, акцентирует внимание на том, что компании заинтересованы в том, чтобы активно участвовать в крупнейших отраслевых событиях, но и параллельно заботиться о здоровье своих сотрудников [2]. Интенсивные рабочие нагрузки требуют комплексного подхода к поддержке организма, а ключевым вопросом бизнеса является – как обеспечить продуктивность без компромиссов для здоровья?

Мы уверены в том, что и студентам важно прививать мысль о заботе о здоровье, и чем раньше – тем лучше. Студенты в профессиональной и взрослой жизни столкнутся с новыми вызовами, высокой конкуренцией, дедлайнам, и как следствие – стрессом, недопониманием и неизбежно конфликтами. Поэтому важно обеспечить педагогические условия уже на этапе вузовской подготовки и заложить традиции уважительного отношения к своему самочувствию и сохранению здоровья.

В одной из работ Я.Е. Рупасова, автор данной работы, указывала, что здоровьесбережение студентов бакалавриата – это прежде всего про сохранение природы человека, то есть всего ценного и уникального в нем, что и является триггером для развития его субъектности, то есть индивидуального стиля в работе, активной жизненной позиции, осознания своего потенциала и ресурсов, что становится, в конечном итоге, основой его самореализации и самосовершенствования в творческо-созидательной профессиональной деятельности [5].

Вне сомнения, здоровьесбережение студентов бакалавриата – это системный и целенаправленный педагогический процесс, подразумевающий несколько этапов педагогической деятельности. Мы согласны с утверждением И.А. Кувшиновой о том, что образовательное пространство должно отражать в первую очередь мотивационную направленность педагогов на осуществление подобной целенаправленной деятельности [4]. Каким же образом мы можем повысить реактивно-адаптационный потенциал обучающихся на всем протяжении учебно-воспитательного процесса в условиях высшей школы и максимально подготовить почву для осознания важности собственного выбора, связанного со своим здоровьем? Выделим несколько содержательных тем для проектирования учебного процесса с использованием ряда методических средств для решения задач.

1. Разумное планирование нагрузки. Студентам важно донести мысль о том, что виды тайм-менеджмента вариативны: личный (персональный) – самосовершенствование, личная продуктивность, саморазвитие и организация быта; профессиональный (корпоративный) – управление рабочим временем сотрудника или целого отдела, навыки делегирования, проведения эффективных

совещаний и работу с дедлайнами; социальный – управление временем в коммуникации с другими людьми, нетворкинг, организация встреч с друзьями или семейного досуга.

Здесь важно научить молодое поколение использовать техники тайм-менеджмента – от матрицы Эйзенхауэра до техники временных блоков. Важно освещать и инструмента тайм-менеджмента – от бумажных носителей до цифровых инструментов.

2. Нутриентная поддержка организма. Культура питания и баланс жизненных сил. Информирование студентов о важности физической активности, пользе дополнительных микроэлементов, способах качественного восстановления организма – это необходимые вещи, обеспечивающие максимальную продуктивность личности. Таких лекционных мероприятий должно быть больше, круглых столов и приглашенных экспертов должно быть достаточно для того, чтобы обеспечить популярные меры для инициации здорового образа жизни.

3. Непосредственно идея максимального здоровьесбережения и приоритетов инвестиций в здоровье на систематической основе. Это формирование не только образа жизни, но и нового мышления. Развитие философии здоровьесбережения у студентов – это более сложная педагогическая задача, которая способна быть решенной только на коллективном уровне, на основании совместных усилий педагогов разных кафедр. Потенциально такая философская линия формируется за счет целого ряда механизмов – анализа совместно со студентами экономических условий, достижений медицины и ее возможностей, синтеза социального и информационного контекста, культуры и воспитания, передовых технологий.

В качестве методов, потенциальных для внедрения в высшей школе можно планировать внедрение чек-листов и протоколов для поддержания баланса при напряженном графике студенческой жизни, обучение принципам ЗОЖ. Логичным использованием видится внедрение принципов экзистенциальной педагогики, подразумевающей непрерывную диалогичность процесса обучения, интеграцию педагогической поддержки, развитие ценностного отношения к философии здорового образа жизни, поиск и обретение смыслов такого образа жизни как ценного актива в долгосрочной перспективе.

Отметим, что целевая функция обучения и воспитания, направленного на развитие ценностного отношения к своему здоровью, в конечном итоге предполагает развитие палитры всех сущностных сфер человека: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической. За счет обеспечения комфортной психологической обстановки, психоэмоционального фона, способствующего доверительным отношениям, есть перспектива способствовать активному открытию собственного опыта в формировании здорового образа жизни, инициации ответственности за свою жизнь и ее результаты.

Тем не менее, не стоит забывать о том, что педагогические технологии формирования долгосрочной цели здоровьесбережения у студентов – это обращенность к каждому студенту, предоставление права выбора и автономии. Для педагога – это позиция помощника и сопровождающего, благодаря которому расставляются в жизненном треке важные акценты.

Список используемых источников и литературы

1. Глава союза страховщиков предложил повысить взносы по ОМС для курильщиков. РБК. Официальный сайт. – URL: <https://amp.rbc.ru/rbcnews/rbcfreenews/69b0f9ac9a79473b14d1e715> (дата обращения: 03. 03. 2026).
2. Здоровьесбережение сегодня: совмещаем продуктивность и здоровье. РБК Компании. Официальный сайт. – Москва. – URL: <https://companies.rbc.ru/news/YnfgaA3ury/zdorovesberezhenie-segodnya-sovmeschaem-produktivnost-i-zdorove/> (дата обращения: 03. 03. 2026) .
3. К 2050 году число пожилых людей превысит число детей в возрасте до 15 лет. Организация объединенных наций. Новости ООН. Официальный сайт. – URL: <https://news.un.org/ru/story/2009/02/1140271#:~:text=> (дата обращения: 03. 03. 2026).
4. Кувшинова И. А., Сунагатуллина И. И., Мицан Е. Л., Долгушина Н. А. Диагностика готовности будущих учителей к здоровьесбережению школьников в инклюзивном образовательном пространстве / И.А. Кувшинова, И.И. Сунагатуллина, Е.Л. Мицан, Н.А. Долгушина // Перспективы науки и образования. – 2019. – №1 (37). – С. 392-406.
5. Рупасова Я. Е. Здоровьесбережение студентов бакалавриата в контексте экзистенциального педагогического подхода к организации учебного процесса / Я. Е. Рупасова // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: Сборник научных трудов по результатам VI Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 14–15 мая 2025 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2025. – С. 20-23.
6. Труд взрослеет. Коммерсантъ. Официальный сайт. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/7514857> (дата обращения: 06. 03. 2026).

©Я.Е. Рупасова, 2026-03

УДК 376

Г.А. Баранова

*ГОУ ДПОМ ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области»,
г. Тула, Россия*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ

Аннотация. В статье рассматриваются современные инновационные подходы к использованию интерактивных технологий и цифровых образовательных ресурсов в коррекционной работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Анализируются теоретические и методические основы интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс, подчёркивается их роль в

развитии когнитивных, коммуникативных и социально-адаптивных навыков у детей с различными нозологиями. Особое внимание уделяется индивидуализации обучения, применению адаптивных программ, геймификации, виртуальной и дополненной реальности, а также использованию мобильных приложений и облачных платформ. Показаны эффективные практики, приводятся примеры успешных кейсов и методические рекомендации для педагогов. В статье также обсуждаются вопросы профессиональной подготовки специалистов, взаимодействия с родителями и создания инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, инновационные подходы, интерактивные технологии, цифровые образовательные ресурсы, коррекционная работа.

G.A. Baranova

INNOVATIVE APPROACHES TO THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES AND DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN CORRECTIONAL WORK WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

Annotation. *The article discusses modern innovative approaches to the use of interactive technologies and digital educational resources in correctional work with students with disabilities. The theoretical and methodological foundations of the integration of digital tools into the educational process are analyzed, and their role in the development of cognitive, communicative, and socially adaptive skills in children with various nosologies is emphasized. Special attention is paid to the individualization of learning, the use of adaptive programs, gamification, virtual and augmented reality, as well as the use of mobile applications and cloud platforms. Effective practices are shown, examples of successful cases and methodological recommendations for teachers are given. The article also discusses the issues of professional training of specialists, interaction with parents and the creation of an inclusive educational environment.*

Keywords: *students with disabilities, innovative approaches, interactive technologies, digital educational resources, correctional work.*

Современная система образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) переживает этап глубоких преобразований, обусловленных как развитием цифровых технологий, так и изменением требований общества к качеству и доступности образования.

Внедрение интерактивных технологий и цифровых образовательных ресурсов (далее - ЦОР) становится не просто трендом, а необходимостью, позволяющей сделать коррекционную работу более эффективной, индивидуализированной и мотивирующей для детей с особыми образовательными потребностями.

В условиях инклюзивного образования, когда в одном классе могут обучаться дети с разными видами нарушений (нарушения речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра и др.), традиционные методы часто оказываются недостаточными. Цифровые инструменты открывают новые горизонты для дифференциации и

индивидуализации образовательного маршрута, способствуют развитию самостоятельности, коммуникативных навыков и социальной адаптации.

В данной статье предпринята попытка систематизировать инновационные подходы к использованию интерактивных технологий и ЦОР в коррекционной работе, опираясь на современные методические и научно-педагогические исследования. Особое внимание уделяется разработке практических рекомендаций для педагогов.

Следует отметить, что коррекционная педагогика всегда строилась на принципах индивидуализации, опоры на сохранные анализаторы, поэтапности формирования навыков и создания развивающей среды. Цифровые технологии органично вписываются в эти принципы, расширяя арсенал средств педагога.

Индивидуализация образовательного маршрута.

Интерактивные платформы позволяют создавать индивидуальные образовательные траектории (ИОТ) для каждого обучающегося. С помощью адаптивных программ система автоматически подстраивается под темп усвоения материала, уровень сложности заданий и специфику трудностей ребёнка. Это особенно важно для детей с ОВЗ, у которых часто наблюдается неравномерность развития психических функций [1].

Опора на сохранные анализаторы. Для детей с нарушениями зрения или слуха цифровые ресурсы предоставляют возможность задействовать сохранные анализаторы. Например, для слабовидящих используются программы с укрупнённым шрифтом, аудиокниги, тактильные планшеты. Для слабослышащих - визуализация речи (субтитры, тактильная азбука на экране), интерактивные словари.

Мотивация и геймификация. Одним из ключевых преимуществ цифровых ресурсов является их высокий мотивационный потенциал. Элементы игры (геймификация), награды, визуализация прогресса делают процесс обучения увлекательным и снижают тревожность у детей с ОВЗ [3].

Классификация и виды интерактивных технологий в работе с обучающимися с ОВЗ. Современные цифровые инструменты можно условно разделить на несколько групп:

Адаптивные образовательные платформы. Это системы, которые анализируют ответы ученика и предлагают задания соответствующего уровня сложности. Примеры: «Учи.ру», «Яндекс.Учебник», специализированные платформы для детей с РАС (например, «Мерсибо»). Они позволяют строить индивидуальную карту развития навыков [6].

Виртуальная (VR) и дополненная реальность (AR). VR/AR-технологии создают эффект полного погружения или дополняют реальный мир цифровыми объектами. В коррекционной работе они используются для:

- социальных историй (моделирование бытовых ситуаций: поездка в транспорте, поход в магазин);
- развития пространственной ориентации;
- обучения навыкам самообслуживания в безопасной среде.

Мобильные приложения. Существует множество приложений для развития речи («Говорим правильно»), логики («Логика+»), мелкой моторики («Рисовалка») и др. Их преимущество - доступность и возможность использования вне школы.

Интерактивные доски и панели. Позволяют вовлекать весь класс в совместную деятельность, развивать крупную моторику (движения по доске), визуализировать абстрактные понятия.

Робототехника и программирование. Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата программирование роботов (например, LEGO WeDo) становится способом самореализации и развития алгоритмического мышления [7].

Инновационные методики коррекционной работы с использованием ЦОР.

Развитие коммуникативных навыков у детей с РАС. Использование планшетов с приложениями-коммуникаторами (например, Avaz, Proloquo2Go) позволяет невербальным детям выражать свои желания и потребности с помощью пиктограмм или синтезатора речи. Это снижает уровень фрустрации и способствует социализации [6].

Коррекция письменной речи при дисграфии и дислексии. Специальные программы (например, Ghotit Real Writer) помогают выявлять ошибки, предлагают варианты исправления и озвучивают текст, что способствует формированию орфографической зоркости.

Сенсорная интеграция. Интерактивные песочницы (iSandBOX), световые столы и мультимедийные полы используются для снятия психоэмоционального напряжения, развития тактильной чувствительности и координации движений у детей с ДЦП и ЗПР.

Развитие эмоционального интеллекта. Программы распознавания эмоций по мимике (FaceSay) помогают детям с РАС научиться «читать» лица окружающих людей.

Методические аспекты внедрения цифровых ресурсов.

Диагностика и постановка целей. Перед внедрением технологий необходимо провести комплексную диагностику уровня развития ребёнка и определить конкретные цели коррекционной работы (например: «научить ребёнка различать эмоции по картинкам»).

Подбор инструментов. Выбор ЦОР должен соответствовать возрасту, диагнозу и индивидуальным особенностям обучающегося. Важно избегать информационной перегрузки [1].

Интеграция в учебный процесс. Цифровые ресурсы не должны заменять живое общение с педагогом. Они выступают как вспомогательный инструмент. Рекомендуется чередовать цифровую деятельность с традиционными методами (лепка, рисование). Оценка эффективности: необходимо вести мониторинг динамики развития навыков с помощью электронных дневников наблюдений или встроенных аналитических модулей платформ [4].

Профессиональная компетентность педагога. Успешное использование инноваций невозможно без постоянного повышения квалификации учителя-дефектолога. Педагог должен владеть не только методикой преподавания своего предмета, но и ИКТ-компетенциями: уметь настраивать оборудование, выбирать качественный контент и обеспечивать кибербезопасность детей [1].

Взаимодействие с родителями. Родители должны стать союзниками педагога в использовании цифровых ресурсов дома. Важно проводить обучающие

семинары по цифровой гигиене и рекомендовать проверенные приложения для закрепления навыков вне школы.

Интеграция интерактивных технологий и цифровых образовательных ресурсов в коррекционную работу - это сложный, но необходимый процесс модернизации специального и инклюзивного образования. Инновационные подходы позволяют сделать обучение более личностно-ориентированным, эффективным и отвечающим вызовам времени. Однако успех зависит от грамотного методического сопровождения, профессионализма педагогов и тесного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Список используемых источников и литературы

1. Алехина С.В. Информационные технологии в инклюзивном образовании. - М.: МГППУ, 2021. - 152 с.
2. Борисова Н.В. Инновационные подходы к применению VR-технологий в социализации детей с ОВЗ // Педагогика и психология образования. - 2023. - № 2. - С. 45–52.
3. Горбунова А.С. Геймификация как средство повышения мотивации у школьников с интеллектуальными нарушениями // Современное образование. - 2022. - № 1.
4. Карпова Д.А. Электронные образовательные ресурсы в системе коррекционно-развивающего обучения // Школьный логопед. - 2021. - № 3 (79).
5. Михайлова Е.А. Цифровые технологии в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. - 2021.
6. Никольская О.С. Использование цифровых ресурсов в коррекционной работе с детьми с РАС. - М.: Просвещение, 2022. – 127 с.
7. Робототехника в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие / Под ред. Е.А. Строгановой // МГППУ: М., 2021.
8. Santos F.E.G., Klinger C.A., Rogers S.J. A review of tablet and computer-based interventions for teaching academic skills to students with autism spectrum disorder // Journal of Autism and Developmental Disorders. - 2023.

© Г.А. Баранова, 2026-05

Т.О. Белоусова, Е.В. Исаева
МОУ «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат № 3,
г. Магнитогорск, Россия

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена системе логопедической работы по коррекции заикания у младших школьников в условиях специальной коррекционной общеобразовательной школы. В статье акцентируется внимание на важности разработки эффективных логопедических методов для помощи детям с заиканием с учетом комплексного подхода. Представлены основные компоненты системы и программа коррекционной помощи младшим школьникам. Предложенная программа логопедических занятий построена с учетом программы начальной общеобразовательной школы и включает все этапы работы. В статье приводятся результаты работы по коррекции заикания у младших школьников.

Ключевые слова: дети, заикание, логопедическая работа, коррекционная школа

E.V. Isaeva, T.O. Belousova

A SYSTEM OF SPEECH THERAPY FOR THE CORRECTION OF STUTTERING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN A SPECIAL CORRECTIONAL GENERAL EDUCATION SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the system of speech therapy for correcting stuttering in primary school students in a special correctional secondary school. The article emphasizes the importance of developing effective speech therapy methods to help children with stuttering, taking into account a comprehensive approach. The main components of the system and the program of correctional assistance to primary school students are presented. The proposed program of speech therapy classes is based on the program of primary school and includes all stages of work. The article presents the results of work on correcting stuttering in primary school students.

Keywords: children, stuttering, speech therapy, special school

Заикание относится к одному из самых распространенных расстройств речи. По статистике, в нашей стране заикающиеся школьники составляют от 1,5 до 2,2 процента. Во всем мире признается, что заикание является сложной проблемой как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Основным симптомом заикания у младших школьников являются судороги мышц речевого аппарата. Речевые судороги возникают только в момент речи или при попытке начать речи и выражаются в непроизвольном сокращении мышц речевого аппарата.

Как правило, заикание возникает в раннем детстве и при отсутствии необходимой помощи может сохраняться долгие годы. Течение заикания у младших школьников бывает постоянным или волнообразным, но чаще всего запинки в речи детей появляются в наиболее ответственных, «трудных» ситуациях – это официальная обстановка, необходимость выступить перед аудиторией, ответить на уроке, экзамене, поговорить по телефону, ответить на неожиданный вопрос незнакомого человека или задать ему вопрос и многое другое.

Часто возникающие речевые затруднения и неудачи приводят к повышенным затратам нервной энергии, а порой и к серьезным психическим травмам. В результате у большинства заикающихся возникает логоневроз, что усиливает заикание и еще больше затрудняет речевое общение [1].

Заикание у детей младшего школьного возраста представляет собой сложное нарушение плавности и темпа речи, имеющее неврологическую, психологическую и социальную природу. Успешная коррекция требует комплексного подхода, интегрирующего достижения логопедии, психотерапии, неврологии и педагогики.

Данное исследование обобщает актуальные теоретические исследования, практические методики и результаты педагогических практик за последние пять лет (2021–2026 гг.), фокусируясь на эффективных стратегиях работы с детьми 6–10 лет.

Современная система работы с заикающимися младшими школьниками базируется на комплексном, полисубъектном и личностно-ориентированном подходе. Методологической основой выступают теория отношений и лечебного перевоспитания личности (В.Н. Мясищев), теория общения (А.А. Бодалев), теория коммуникативной функции речи (Н.И. Жинкин) и теория психических состояний (Ф.Д. Горбов, Ю.Б. Некрасова) [2]. Ключевым принципом является понимание заикания не только как речедвигательного дефекта, но и как нарушения коммуникативно-личностной сферы, что требует одновременного воздействия на речевую функцию, эмоциональное состояние и личностные установки ребенка.

Основные компоненты системы включают:

- **Диагностику:** комплексную оценку речевых (темп, плавность, дыхание) и неречевых (психоэмоциональное состояние, уровень тревожности, невербальная коммуникация) факторов [1].

- **Логопедическую коррекцию,** направленную на формирование техники плавной речи.

- **Психотерапевтическую помощь,** нацеленную на снижение логофобии, тревоги и формирование позитивной самооценки.

- **Неврологическое сопровождение,** включающее, в том числе, современные методы нейромодуляции [4].

- **Работу с микросоциальным окружением:** обязательное вовлечение родителей педагогов в коррекционный процесс для обеспечения преемственности и создания поддерживающей среды.

Традиционные логопедические методики, оставаясь фундаментом коррекции, постоянно адаптируются. Основной акцент делается на развитии медленной, ритмичной речи, синхронизированной с движением ведущей руки («правила руки»), что позволяет с первых занятий добиваться речи без судорожных запинок. Важнейшим направлением является специализированная работа по развитию речевого дыхания, включающая:

1. Нормализацию тонуса дыхательной мускулатуры.
2. Формирование длительной, целенаправленной воздушной струи.
3. Дифференциацию ротового и носового выдоха.

4. Координацию дыхания, фонации и артикуляции. Исследования подтверждают, что такая системная работа статистически значимо улучшает показатели плавности речи.

Широко используются адаптированные для школьного возраста методики последовательного овладения речью (Н.А. Чевелева, С.А. Миронова) [3]. Их особенность — постепенный переход от ситуативной речи к контекстной в рамках учебной и ручной деятельности, что соответствует ведущей деятельности младшего школьника. Активно внедряются мультимедийные и ИКТ-технологии (обучающие презентации, компьютерные тренажеры) для повышения мотивации и наглядности на занятиях.

Психотерапевтическая составляющая признана неотъемлемой частью успешной коррекции. Основные задачи психотерапевтической коррекции: стабилизация психофизического состояния, работа с самооценкой, снижение страха речи (логофобии), коррекция ограничивающих убеждений («меня осудят», «лучше молчать») и формирование здоровых психологических границ. В процессе работы используются как директивные методы (рациональная психотерапия, внушение), так и недирективные: когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) для работы с тревогой, арт-терапия, техники телесно-ориентированной терапии [3]. Особенно эффективна семейная групповая логопсихотерапия, где основным фактором успеха называется высокая мотивация и активное участие родителей.

Для реабилитации детей с заиканием, протекающим на фоне задержки психологического развития, общего недоразвития речи, стертой дизартрии, либо комбинации речевых и психических нарушений, в условиях образовательного учреждения необходима специально разработанная программа.

Предложенная программа логопедических занятий построена с учетом программы начальной общеобразовательной школы, обеспечивает оптимальную организацию единого общего и речевого режима, единые требования к речи учеников в течение года в зависимости от этапов коррекционной работы, включает направления по расширению словаря школьников, развитию лексико-грамматического строя речи и связной речи, предупреждению и преодолению недостатков чтения и письма.

Данная программа логопедических занятий опирается на методику Н.В. Власовой и Е.Ф. Рау по устранению заикания у детей на основе постоянно усложняющихся форм речи в зависимости от степени ее самостоятельности (от сопряженной к самостоятельной речи).

Логопедические занятия проводятся по подгруппам 4-6 человек - 3 раза в неделю. Продолжительность занятия 40 минут.

С 1 по 15 сентября проводится полное логопедическое обследование заикающихся детей:

Обследование общего речевого развития (анамнез, обследование артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематического восприятия, словарного запаса, грамматического строя речи, связной речи)

Изучение заикания (сведения о семье, характеристика темпа речи, голоса, причин, вызвавших заикание и его усиливающих, характеристика судорог,

сопутствующие речевые и двигательные нарушения, сохранные формы речи в зависимости от степени ее самостоятельности, психологические особенности ребенка)

По результатам обследования логопед комплектует подгруппы детей, дает полное логопедическое заключение, определяет индивидуальный план преодоления заикания.

Курс логопедических занятий делится на 4 основных периода соответственно учебным четвертям.

В основе каждого коррекционного периода лежит определенная форма речи в зависимости от степени ее самостоятельности.

I период - период максимального ограничения речи.

Сентябрь – Октябрь.

1.09-15.09 – этап молчания.

20 занятий – этап однословных фраз.

Основная форма речи – сопряженная, сопряжено- отраженная.

II период - период полных ответов.

Ноябрь – Декабрь.

25 занятий.

Основная форма речи – вопросно-ответная.

III период – период активной перестройки речевого навыка.

Январь- Февраль.

20 занятий.

Основная форма речи – самостоятельный рассказ.

IV период – период закрепления навыка спонтанной речи.

Март- Апрель.

33 занятия.

Каждый период включает три основных раздела логопедической работы:

- расслабляющие упражнения (релаксация)
- дыхательные упражнения (дыхание)
- работа над речью.

В зависимости от периодов коррекционной работы эти разделы будут иметь различное наполнение (содержание).

Результаты промежуточной и итоговой диагностики на начальном уровне образования при переходе в основную школу позволяют сделать выводы об эффективности различных подходов и реализации предложенной программы.

1. Эффективность логопедических методик развития дыхания, автоматизации плавной речи, свободной от заикания: Сравнительное исследование (2025 г.) продемонстрировало статистически значимое улучшение после применения специализированной методики развития дыхания. У детей в рассказах количество патологических показателей неплавности речи (повторы, пролонгации) снизилось с 14,0% до 6,6%, а физиологических (естественные паузы) увеличилось с 5,4% до 9,3%. Дети овладели диалогом в основных коммуникативных ситуациях (с 0% до 44%). Обучающиеся

умеют составлять описательный рассказ о предмете, предметной группе; умеют составлять повествовательные рассказы, по рисуночному и словесному плану, пересказывать доступные сказки, работать с деформированным текстом и творческими рассказами.

Из 25 детей, прошедших полный курс обучения по программе, у 13 (более 50%) отмечено улучшение беглости речи и снижение тяжести заикания. У части детей улучшение было очевидно сразу, примерно к середине учебного года, у других прогресс фиксировался при специализированной оценке к концу обучения в начальной школе и требовал постоянных поддерживающих курсов логопедических занятий. Важное наблюдение: выраженный прогресс в беглости речи часто отмечался спустя несколько месяцев после занятий, обычно к началу третьего года обучения.

2. Эффективность комплексных и психотерапевтических программ: Доказано, что программы, сочетающие логопедическую работу с психотерапией, дают более устойчивые результаты. Работа, направленная на развитие невербальных и вербальных средств общения, приводит к значительному улучшению коммуникативной компетенции и снижению тревожности у заикающихся школьников. Систематическое использование психотерапевтических техник (дифференциация самооценки от оценки речи, техники прерывания деструктивных мыслей, позитивное переопределение) существенно повышает эффективность коррекции в целом.

3. Значение работы с родителями: Реализация программы подтверждает, что успех коррекции напрямую зависит от участия семьи. Соблюдение родителями рекомендаций логопеда и психолога, создание спокойной речевой среды, правильная тактика общения являются критически важными условиями для закрепления навыков, полученных на занятиях.

Таким образом, система работы с заикающимися младшими школьниками в условиях общеобразовательной организации продолжает динамично развиваться, интегрируя проверенные временем методики и передовые технологии. Успех коррекции обеспечивается персонализированным, научно обоснованным и междисциплинарным подходом, центральное место в котором занимает ребенок с его уникальными особенностями и потребностями.

Список используемых источников и литературы

1. Леонова С. В. Психолого-педагогическая коррекция заикания у дошкольников. / С. В. Леонова. – М.: Владос, 2004. – 128 с.
2. Рау Е.Ю. Роль игровой психотерапии в устранении заикания у дошкольников. В кн. Психотерапия в дефектологии. — М.: 1992, — с. 19-24.
3. Чевелёва Н.А. Исправление заикания у школьников в процессе обучения. / Н. А. Чевелева. - М.: Просвещение, 1978. – 112 с.
4. Яковлев А. В. Очерки по нейропсихологии. / А. В. Яковлев. – Челябинск: типография ЧГПУ, 2003. – 108 с.
5. Ястребова А. А. Коррекция заикания детей младшего школьного возраста. / А. А. Ястребова. - М.: 1999. – 96 с.

© Т.О.Белюсова, Е.В.Исаева, 2025-05

СЕКЦИЯ
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
И АДАПТИВНОГО СПОРТА»

Руководители (модераторы) секции:
доцент, канд. мед. наук Н.А.Долгушина,
доцент, канд. пед. наук Л.А.Яковлева

УДК 373

А.Е. Бобко, Е.А. Карслян, С.В. Мурзина
МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 183»
г. Магнитогорск, Россия.

ИГРЫ НАШЕГО ДВОРА: ФИЗИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
РЕБЕНКА В НЕФОРМАЛЬНОЙ ИГРОВОЙ СРЕДЕ ДЕТСКОГО САДА

***Аннотация.** В статье представлен способ приобщения дошкольников к традиционным дворовым играм с использованием видеоинструкций и QR-кодов. Раскрывается значение этих игр для физического и социального развития детей, а также практические преимущества цифрового формата для воспитателей и воспитанников*

***Ключевые слова:** подвижная игра, видеоинструкция, социализация, старший дошкольный возраст, физическое развитие.*

A.E. Bobko, E.A. Karslyan, S.V. Murzina

GAMES IN OUR COURT: CHILD'S PHYSICAL AND SOCIAL
DEVELOPMENT IN THE INFORMAL PLAYING ENVIRONMENT
OF A KINDERGARTEN.

***Abstract:** The article presents a method of introducing preschoolers to traditional yard games using video instructions and QR codes. It reveals the significance of these games for children's physical and social development, as well as the practical benefits of the digital format for educators and students.*

***Keywords:** outdoor game, video instructions, socialization, senior preschool age, physical development*

Когда-то давно, когда не было планшетов, а вечером во дворах зажигались фонари... Игры не искали в интернете. Они жили в карманах, в песочницах, в секретиках под стёклышком.

В последние десятилетия заметно изменилась игровая культура дошкольников. На смену дворовым компаниям и стихийным подвижным играм пришли организованные занятия, гаджеты и структурированный досуг. Дети всё реже играют в «Резиночку», «Вышибалы», «Казakov-разбойников» и другие игры, которые развивали не только тело, но и характер. Между тем именно эти игры, по мнению Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, создают зону ближайшего развития, учат саморегуляции, умению действовать по правилам и договариваться со сверстниками без участия взрослого.

Сегодня многие дети проводят свободное время за экранами гаджетов, а традиционные подвижные игры почти забыты. Исследователи констатируют: «В XXI веке незаметно исчезла культура дворовых игр и дворовая социализация. Дети играют в компьютерные игры, проводят время в детских клубах, но почти не играют в игры со сверстниками» [4, с. 13]. Это приводит к серьезным последствиям: «у дошкольников появился перекос в сторону интеллектуального развития в ущерб физическому. Дети не могут сконцентрироваться, легко отвлекаются, развивается моторная неловкость» [4, с. 13].

Дворовые подвижные игры представляют собой уникальный феномен детской субкультуры. В отличие от строго регламентированных занятий физкультурой, они возникают и существуют в неформальной среде, где правила не навязываются взрослым, а договариваются сами участники. Именно эта особенность делает дворовые игры мощным средством как физического, так и социального развития дошкольника.

Большинство дворовых игр имеют ярко выраженный двигательный характер. Бег с увертыванием, прыжки через резиночку и классики, метание мяча в вышибал, лазание и ловля – всё это развивает основные физические качества: ловкость, быстроту, координацию движений, выносливость, глазомер и точность. Отличительная черта дворовых игр — высокая эмоциональная насыщенность. Дети двигаются с удовольствием, азартно, не замечая усталости. Это позволяет достигать хорошей физической нагрузки без принуждения и негативного отношения к движению. Кроме того, в дворовых играх активно развивается крупная и мелкая моторика. Такой двигательный опыт невозможно получить только на физкультурных занятиях: он возникает в свободной, игровой, соревновательной среде.

Социальное развитие ребёнка в неформальной игровой среде происходит естественно: здесь нет строгого регламента, дети сами распределяют роли, разрешают споры, придумывают новые варианты правил. Физическая составляющая дворовых игр также уникальна: они развивают ловкость, координацию, быстроту реакции, глазомер и выносливость, причём в ситуации эмоционального подъёма, а не под давлением педагога.

Однако традиционные игры практически исчезли из практики детских садов не потому, что они потеряли ценность, а потому, что у современных воспитателей нет готового инструмента для их трансляции. Мы предложили простое и доступное решение: записали правила игр на видео, создали карточки с QR-кодами и собрали в «Цифровой дедушкин сундучок». Теперь любой

педагог или ребёнок может в любой момент получить видеоподсказку и разучить новую игру. В статье представлен опыт реализации этого проекта и его влияние на физическое и социальное развитие дошкольников.

Классики отечественной психологии неоднократно подчеркивали, что игра это – школа социальных отношений. В дворовых играх ребёнок учится:

- соблюдать правила без контроля взрослого (развитие саморегуляции);
- ждать своей очереди (терпение и уважение к другим);
- договариваться о ролях и разрешать споры (коммуникативные навыки);
- переживать проигрыш и радоваться чужому успеху (эмоциональный интеллект);
- поддерживать слабого или, напротив, принимать вызов сильного (социальная гибкость).

Особенно ценна в дворовых играх роль ведущего или водящего. Ребёнок на этой позиции учится управлять процессом, следить за соблюдением правил, принимать ответственные решения и при этом оставаться внутри игры, а не над ней. Важно и то, что дворовые игры естественным образом объединяют детей разного возраста и разного уровня физической подготовки. В отличие от современных индивидуализированных цифровых развлечений, они требуют живого общения, совместных действий и взаимной ответственности.

Таким образом, возвращение дворовых игр в практику детского сада – это не ностальгия, а осознанная педагогическая стратегия, направленная на гармоничное физическое и социальное развитие дошкольников.

В культурно-исторической теории Л.С. Выготского игра рассматривается как источник развития и создание зоны ближайшего развития ребенка. Ключевой тезис ученого: «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя» [1, с. 45]. Применительно к нашему проекту это означает, что через освоение традиционных игр дети не просто осваивают двигательные навыки, но и поднимаются на новый уровень социального и эмоционального развития.

Д.Б. Эльконин, развивая идеи Выготского, доказал, что суть дошкольной игры – освоение смыслов человеческой деятельности и отношений. Содержанием развернутой ролевой игры является «воспроизведение отношений между людьми» [2, с. 78]. В играх, представленных в нашем проекте, это проявляется особенно ярко: в «Кондалах» дети учатся командному взаимодействию, в «Монахе» – ролевому поведению и соблюдению правил.

С позиции теории деятельности А.Н. Леонтьева, эмоции не просто фон, а важнейший регулятор. Они сигнализируют о личностном смысле происходящего. В игре ребенок сталкивается с «успехом» и «неудачей» в безопасных условиях, учится справляться с аффектами, связывать эмоции с конкретными действиями и их результатами.

Цель проекта «Цифровой дедушкин сундучок: движение прошлого – старт в будущее»: возродить интерес детей к активным играм, которые объединяли поколения, с помощью современных цифровых технологий.

В этом сундучке – не просто старые вещи. В нём – «золотой фонд» педагогики. Игры, в которые играли поколения. Игры, которые не требуют дорогого оборудования, но требуют главного – движения, общения, ловкости, смекалки.

Суть проекта заключается в создании интерактивной базы данных игр, которые объединяли поколения. Но это не сухой архив. Мы внедряем принципы «цифрового здоровьесбережения».

Для каждой игры педагогами детского сада:

1. Сняты видеоролики с демонстрацией игрового процесса, показана организация, необходимые предметы, количество участников, правила подсчёта очков.

2. Составлены краткие правила – чётко, просто и понятно.

3. Создан QR-код, который ведёт на страницу с видео и правилами.

QR-технология (Quick Response – «быстрый отклик») представляет собой двухмерный штрихкод, предоставляющий информацию для быстрого распознавания с помощью камеры мобильного устройства. Инновационность использования QR-кода в образовательной деятельности дошкольного учреждения заключается в его доступности, универсальности и современности.

Резиночка

Это не просто прыжки. Это тренировка координации, чувства ритма, укрепление связочного аппарата голеностопа и развитие выносливости. А ещё – умение синхронизировать свои действия с другими. Как отмечает Д.Б. Эльконин, игры с правилами формируют произвольность поведения – способность сознательно регулировать свои действия [2, с. 142].

Ниточка

На первый взгляд – тихая игра. Но каждое движение пальцев – это тонкая моторика, стимуляция речевых зон мозга, развитие межполушарных связей. А когда дети меняются ходами, включается пространственное мышление и прогнозирование. Идеальный нейротренажёр, который всегда в кармане.

Кондалы-раскондалы

Здесь работает всё тело: рывковая нагрузка, сила рук, спины, ног. Но главное – это командное взаимодействие и тактическое мышление. Кого послать в прорыв? Где слабое звено? Это мини-тренировка по командной стратегии.

Вышибалы

Королева игр на все времена. За одну игру ребёнок совершает десятки спринтерских рывков, приседаний, прыжков и уклонений. Это развитие скорости реакции, ловкости, глазомера и умения быстро принимать решения. А ещё – отличная кардионагрузка.

Монах (Краски)

Здесь сочетание физической активности с речевым развитием и ролевым взаимодействием. Нужно не только быстро добежать до водящего, но и договориться, распределить роли, запомнить условие.

Особую ценность проекта составило естественное вовлечение родителей. Дети приходили домой и рассказывали, в какие игры они играют в детском

саду. Вдруг оказалось, что мамы и папы помнят такие варианты «Резиночки» и «Вышибал», которых нет ни в одном методическом пособии. Как отмечает И.И. Елагина, «участие родителей в игре придает уверенность дошкольникам в выполнении роли организатора игры и развивает стремление детей хорошо справиться с выполнением игровых заданий» [4, с. 15]. Проект способствовал укреплению детско-родительских отношений и восстановлению утраченной связи поколений через игру. Оказалось, что лучший способ объединить поколения – просто достать старые игры. Мы только открыли сундучок – а родители уже наполнили его своими воспоминаниями. Так проект стал семейным.

В процессе съёмок мы наблюдали удивительный эффект: педагоги настолько увлекались игрой, что забывали о постановочном характере съёмки. В их глазах загорался тот самый детский азарт, с которым они сами когда-то играли в эти игры. Совместная подготовка к проекту стала естественным и эффективным тимбилдингом. Педагоги проживали общие эмоции, делились воспоминаниями, поддерживали друг друга. В современной науке это явление получило название «командообразование через совместную значимую деятельность».

Сегодня, когда тема профилактики профессионального выгорания стоит особенно остро, такой формат взаимодействия становится не просто приятным бонусом, а действенным инструментом сохранения эмоционального здоровья коллектива.

«Цифровой дедушкин сундучок» – это мост между поколениями и эпохами. Он показывает, что традиции могут быть современными, а технологии – помогать не заменять, а оживлять живое общение и движение.

«Сканируй прошлое – двигайся в будущее». Этот девиз проекта отражает его суть: сохраняя культурное наследие и передавая его новым поколениям, мы создаем основу для гармоничного развития.

Сегодня, когда мы говорим о здоровьесберегающих технологиях, о физическом развитии дошкольников, мы часто ищем сложные пути. А они – вот они. Лежат в старом сундуке, пахнут детством и ждут, когда их достанут.

Список используемых источников и литературы

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 45-58.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
3. Голдобина Е.Г., Фролова И.И. Значение дворовых игр для формирования физических качеств дошкольников // Проблемы и перспективы развития образования: материалы X Междунар. науч. конф. – Краснодар: Новация, 2019. – С. 15-17.
4. Елагина И.И. Использование дворовых игр в игровой деятельности с дошкольниками // Образование и воспитание. – 2020. – № 4 (30). – С. 13-15.

© А.Е. Бобко, Е.А. Карсян, С.В. Мурзина, 2026–04

О. В. Быкова
МБДОУ «Детский сад
комбинированного вида №38 «Малыш»
г. Губкин, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Аннотация: В данной статье рассматриваются возможности применения кинезиологических упражнений, как здоровьесберегающей технологии в работе с дошкольниками старшего возраста, имеющих задержку психического развития. Приводятся результаты наблюдений за динамикой психомоторного и познавательного развития детей. Обосновывается эффективность системного подхода.

Ключевые слова: кинезиология, дети с ЗПР, дошкольники, здоровьесберегающие технологии, межполушарное взаимодействие, коррекционная работа.

O. V. Bykova,

THE USE OF KINESIOLOGICAL EXERCISES IN CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract: This article discusses the possibilities of using kinesiological exercises as a health-saving technology in working with older preschoolers with mental retardation. The results of observations of the dynamics of psychomotor and cognitive development of children are presented.

Key words: kinesiology, children with mental retardation, preschoolers, health-saving technologies, interhemispheric interaction, correctional work.

Современное образовательное пространство дошкольных учреждений предполагает внедрение здоровьесберегающих и коррекционных технологий, особенно в группах компенсирующей направленности. Дети с задержкой психического развития (ЗПР) имеют ряд особенностей: общее нарушение моторной сферы, несформированность логического мышления, пространственных представлений, слабость межполушарного взаимодействия, быструю утомляемость [1, с. 45]. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных методов коррекционного процесса, которые одновременно сохраняют и укрепляют психическое и физическое здоровье ребёнка.

Одним из перспективных направлений в работе с дошкольниками является кинезиология — наука о развитии умственных способностей через движение. Кинезиологические упражнения позволяют активизировать

различные отделы коры головного мозга, способствуют синхронизации работы полушарий, что особенно важно для детей с ЗПР [2, с. 112]. В своей коррекционной практике я использую комплексы кинезиологических игр, упражнений на каждом индивидуальном занятии (3–5 минут), а также, по необходимости, включаю кинезиологические упражнения в физкультминутки на фронтальных занятиях.

На базе МБДОУ «Детский сад №38 «Малыш» г. Губкина в течение 2025–2026 учебного года проводилось экспериментальное наблюдение за группой детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. На начальном этапе у 83% детей группы отмечались трудности переключения внимания, зеркальное выполнение движений, низкий уровень динамического праксиса. После шести месяцев систематического включения кинезиологических упражнений (перекрёстные шаги, кулак-ребро-ладонь, рисование двумя руками, «слон», «замок») была зафиксирована положительная динамика: улучшилось выполнение графических проб (на 48%), повысилась произвольная регуляция деятельности, показатели познавательной деятельности.

Для систематизации коррекционной работы мною была разработана карта включения кинезиологических упражнений в различные режимные моменты. В таблице 1 представлены примеры упражнений и их целевая направленность.

Таблица 1 – Включение кинезиологических упражнений в режимные моменты в группе для детей с ЗПР

Режимный момент	Упражнение	Длительность	Цель
Утренняя гимнастика	«Перекрёстные шаги»	2 мин	Активация стволовых отделов мозга
Индивидуальное занятие учителя-дефектолога	«Кулак-ребро-ладонь»	3 мин	Развитие межполушарных связей
Физкультминутка	«Слон» (стоя на одной ноге)	1 мин	Работа вестибулярной системы
Вечерняя прогулка	«Зеркальное рисование»	5 мин	Синхронизация полушарий

Как видно из таблицы 1, кинезиологические упражнения легко интегрируются в режим дня, занятия без дополнительных организационных затрат. При этом важным условием является регулярность (ежедневно) и последовательность от простых упражнений к более сложным. На начальном этапе дети с ЗПР часто при выполнении упражнений совершают ошибки (например, зеркалят), однако через 2–3 недели систематических занятий наблюдается значительное улучшение и точность выполнения.

Отдельного внимания заслуживает взаимодействие ДОУ с семьёй. Для родителей детей с ЗПР были проведены обучающие семинары-практикумы,

консультации по актуальности данной методики, выполнению кинезиологических упражнений в домашних условиях. Анкетирование родителей показало, что 93% отмечают улучшение концентрации внимания детей после регулярных домашних занятий, а 87% — снижение двигательной расторможенности. Следовательно, кинезиология становится не только коррекционной, но и здоровьесберегающей технологией, объединяющей усилия специалистов ДОУ и семьи.

Помимо ожидаемого улучшения психомоторных показателей, в ходе наблюдения были выявлены дополнительные, не запланированные изначально положительные эффекты. У 7 из 12 детей (58%) повысилась речевая активность в свободной деятельности: дети стали чаще инициировать диалог, уменьшилось количество аграмматизмов. У 6 детей (50%) снизилась тревожность и агрессивность в конфликтных ситуациях — предположительно, за счёт снятия мышечных зажимов и нормализации тонуса. У 9 детей (75%) улучшилась ориентация в схеме собственного тела и пространстве листа, что напрямую влияет на готовность к обучению письму.

Особый интерес представляет выработка «переноса навыка»: дети, научившись выполнять перекрёстные движения в специально организованной деятельности, спонтанно начинали использовать их в свободной игре и даже перед выполнением сложного задания (например, перед складыванием разрезной картинки). Это свидетельствует о формировании внутреннего механизма саморегуляции — важнейшего навыка дошкольного возраста, которое при ЗПР формируется с большим трудом [4, с. 67].

Кроме того, была обнаружена зависимость между регулярностью выполнения кинезиологических упражнений и скоростью вхождения в начало занятия. У детей, пропустивших 3–5 дней занятий (болезнь, каникулы), время подготовительной части занятия увеличивалось с 2–3 минут до 5–7 минут, что подтверждает необходимость непрерывного применения технологии. Таким образом, кинезиологическую гимнастику можно рассматривать как «ключ» к запуску познавательной активности ребёнка с ЗПР.

Проводя целенаправленную работу по включению кинезиологических упражнений в коррекционный процесс, перспективным является создание картотеки данных упражнений с учётом индивидуальных особенностей детей с ЗПР (преобладание гипо- или гиперактивности, уровень сформированности праксиса, сопутствующие речевые нарушения). Такая картотека позволит педагогам и родителям легко подбирать упражнения без специальной подготовки.

Полученные данные согласуются с исследованиями А. В. Семенович, который утверждает, что замещающий онтогенез возможен только при условии регулярной стимуляции сенсомоторного уровня [3, с. 78]. Важно отметить, что кинезиологические упражнения органично вписываются в структуру здоровьесберегающей среды ДОУ: они не требуют специального оборудования, доступны для проведения педагогами и родителями, носят игровой характер, что соответствует ведущей деятельности дошкольников.

Таким образом, применение кинезиологических упражнений в работе с детьми с ЗПР в ДОУ способствует не только коррекции дефицитов познавательной деятельности, психических функций, но и общему укреплению здоровья, профилактике школьных трудностей. Рекомендуется включать данные игры и упражнения не только в коррекционно-образовательный процесс, но и в режимные моменты, прогулку, совместную деятельность педагога и ребёнка, практикумы для родителей. Дальнейшего изучения требует вопрос адаптации комплексов для детей с разной структурой дефекта при ЗПР.

Список используемых источников и литературы

1. Лалаева Р. И. Коррекционно-развивающая работа с детьми с задержкой психического развития. – СПб.: Речь, 2019. – 320 с.
2. Деннисон П., Деннисон Г. Гимнастика мозга. – М.: Весь, 2021. – 208 с.
3. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. – М.: Генезис, 2020. – 256 с.
4. Колганова В. С., Пивоварова Е. В. Нейропсихологические занятия с детьми. – М.: Айрис-пресс, 2022. – 144 с.
5. Сиротюк А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 96 с.
6. Трясорукова Т. П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей. – Ростов н/Д: Феникс, 2020. – 125 с.

© О. В. Быкова, 2026–04

УДК 376

Л.А. Коробейникова, Е.А. Овсянникова
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

PECS КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С РАС

Аннотация. В статье рассматривается PECS как эффективная здоровьесберегающая и коррекционная технология в работе с дошкольниками с РАС. Описаны этапы внедрения, преимущества для развития коммуникации, снижения тревожности и социализации детей, а также роль командного взаимодействия специалистов и семьи.

Ключевые слова: PECS, расстройство аутистического спектра, альтернативная коммуникация, здоровьесбережение, коррекционная педагогика.

PECS AS A HEALTH-SAVING AND CORRECTIONAL TECHNOLOGY IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. *The article examines the Picture Exchange Communication System (PECS) as an effective health-preserving and corrective technology in working with preschool children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The stages of implementation, advantages for the development of communication, reduction of anxiety, and socialization of children are described, as well as the role of team interaction between specialists and families.*

Keywords: PECS, Autism Spectrum Disorder, alternative communication, health preservation, corrective pedagogy.

Современное дошкольное образование ориентировано на создание инклюзивной, поддерживающей и развивающей среды для всех детей. Увеличение числа детей с ограниченными возможностями ежегодно растёт, об этом говорит государственная политика в сфере образования. Задача специалистов сохранить и укрепить хрупкое здоровье детей с ОВЗ.

Одна из главных проблем у детей с РАС (расстройство аутистического спектра) – это нарушение коммуникации и как следствие – проблемы с социальной адаптацией, осложняющие жизнь в обществе. Наша задача – создать условия для улучшения коммуникации, обеспечить условия для психоэмоционального благополучия. У таких детей ярко выражены: повышенная утомляемость, быстрая истощаемость, лабильность эмоциональной сферы.

Эти особенности усложняют процесс коррекционной работы, но данные трудности можно преодолеть посредством использования различных здоровьесберегающих и коррекционных технологий, например, методики: «PECS».

PECS – это система обмена изображениями, разработанная в конце 1980-х годов Лори Фрост и Энди Бонди для обучения детей с аутизмом целенаправленному и самостоятельному общению. Метод основан на принципе: «Повод для общения должен предшествовать фактической речевой деятельности»[5].

Основная цель метода заключается в том, что ребёнок, используя карточки с изображениями, может выразить свои желания, потребности и чувства, даже если у него отсутствуют вербальные навыки. Система строится на поэтапном обучении: от простого обмена карточкой на желаемый предмет до построения осмысленных предложений и комментирования ситуаций.

Коррекционная направленность использования метода «PECS» заключается в формировании коммуникативных навыков, развития понимания речи и глобального чтения, коррекции поведения [1].

Формирование коммуникативных навыков: способствует развитию мотивации к общению, формированию умения инициировать контакт, просить,

отказываться от не желаемых действий, комментировать свои действия. Развивая коммуникативные навыки, дети становятся более уверенными в себе, что положительно сказывается на их социальной адаптации.

Ребёнок учится не просто повторять слова, а использовать коммуникацию для достижения цели – просить, отказываться, комментировать, выбирать. Уменьшение поведенческих трудностей, вызванных коммуникативным барьером, позволяет детям более активно участвовать в образовательном процессе, взаимодействовать со сверстниками и педагогами. Это, в свою очередь, создает более благоприятную психологическую среду в группе, способствуя развитию инклюзивной культуры и формированию у всех детей толерантного отношения друг к другу.

Таким образом, PECS, будучи системой коммуникации, является неотъемлемым компонентом здоровьесберегающих практик в ДООУ для детей с РАС. Формирование коммуникативных навыков для детей с РАС важно, так как для них характерно отсутствие инициативы в коммуникации, и система PECS учит их самостоятельно начинать взаимодействие, что является ключевым коррекционным эффектом [3].

Развитие понимания речи и формирование глобального чтения: использование карточек с подписями помогает ребёнку связывать изображение, слово и его значение, что способствует развитию пассивной речи и формированию предпосылок глобального чтения. Глобальное чтение – это метод, при котором ребёнок запоминает написание целых слов, а не учится читать по слогам. Этот подход: развивает зрительную память и внимание; позволяет ребёнку узнавать и использовать слова для коммуникации.

Визуальная поддержка облегчает восприятие информации и снижает уровень тревожности. Данная система методов и средств, которые помогают детям с РАС лучше понимать окружающий мир, ориентироваться в событиях и развивать коммуникацию. Одним из самых эффективных инструментов визуальной поддержки является система PECS [2].

Коррекция поведения: PECS организывает и структурирует деятельность ребёнка, формирует навыки самообслуживания, уменьшает количество нежелательного поведения. Структурирование деятельности: визуальные карточки помогают ребёнку лучше понимать последовательность действий, правила поведения в разных ситуациях и ожидания взрослых. Визуальное расписание и последовательности помогают ребёнку ориентироваться в последовательности действий.

Преимущества PECS для коррекции поведения:

- гибкость: систему можно адаптировать под индивидуальные потребности и интересы ребёнка;
- понятность: визуальные образы легче воспринимаются детьми с РАС, чем устные инструкции;
- поощрение инициативы: ребёнок учится сам инициировать общение, а не ждать подсказок взрослого;
- снижение нежелательного поведения: когда у ребёнка появляется эффективный способ выразить свои желания, снижается потребность в криках, агрессии или самоагрессии;

– здоровьесберегающая направленность использования метода «PECS» заключается в снижении психоэмоционального напряжения; в профилактике вторичных нарушений; в социализации и интеграции.

Снижение психоэмоционального напряжения: для детей с РАС характерны высокий уровень тревожности из-за коммуникативных барьеров. Возможность выразить свои потребности с помощью карточек снижает внутреннее напряжение, способствует эмоциональной стабильности и профилактике нежелательного поведения [4].

Профилактика вторичных нарушений: своевременное внедрение PECS предотвращает развитие вторичных нарушений – агрессии, самоизоляции, стереотипного поведения. Ребёнок получает инструмент для самовыражения, что положительно сказывается на его психическом и физическом здоровье.

Социализация и интеграция: «PECS» способствует интеграции ребёнка в коллектив, формированию навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми, что является важным аспектом здоровьесбережения в широком смысле – как сохранения социального здоровья личности.

Этапы социализации через PECS:

– Обучение базовому обмену. Ребёнок учится передавать карточку с изображением желаемого предмета взрослому в обмен на этот предмет. Это первый шаг к осознанной коммуникации.

– Развитие настойчивости и самостоятельности. Ребёнок учится самостоятельно подходить к альбому с карточками, выбирать нужную и обращаться к взрослому, даже если тот находится на расстоянии.

– Дифференциация карточек. Формируется умение различать изображения и выбирать нужную карточку среди нескольких, что развивает навыки выбора и принятия решений.

Перед началом внедрения в образовательный процесс PECS педагог проводит комплексную диагностику, которая показывает уровень понимания речи; уровень коммуникативных навыков; уровень развития большой и мелкой моторики. На основе проведённого мониторинга формируется индивидуальный образовательный маршрут.

В группах для детей с РАС создаются специальные условия:

– помещение зонировано (зона приёма пищи, зона игр, зона для проведения НОД, зона для уединения);

– визуальная поддержка, в виде визуальных расписаний и последовательностей (в групповом помещении, в помещении для переодеваний и игровой деятельности).

Педагоги обязательно обучаются на курсах: «PECS».

Для успешного внедрения методики: «PECS», необходимо проводить консультации для родителей-объяснять, что «PECS» используется не только в стенах дошкольного образовательного учреждения, но и дома. Коммуникативная книга – это способ общения детей в социуме.

Использование PECS способствует:

- снижению уровня тревожности ребёнка;
- формированию навыков самообслуживания;
- формированию коммуникативных навыков.

Родители отмечают улучшение эмоционального климата в семье и снижение числа конфликтных ситуаций.

Эффективность PECS как здоровьесберегающей технологии зависит от слаженной работы команды специалистов: воспитателей, логопедов, дефектологов и психологов. Регулярно проводятся педагогические собрания, на которых обсуждается динамика развития ребёнка, корректируется индивидуальный маршрут. Важна преемственность между специалистами и родителями: обмен информацией, совместное планирование, проведение мастер-классов для семьи.

Современные технологии позволяют дополнять PECS цифровыми решениями: использование планшетов с приложениями для альтернативной коммуникации, создание электронных визуальных расписаний, онлайн-консультации для родителей. Это расширяет возможности индивидуализации и делает коррекционную работу более гибкой и доступной.

PECS – это не просто метод альтернативной коммуникации, а комплексная коррекционная и здоровьесберегающая технология, способствующая гармоничному развитию детей с РАС в современном образовательном пространстве. Её внедрение позволяет не только формировать коммуникативные навыки, но и обеспечивать психоэмоциональное благополучие ребёнка, что является приоритетом современной педагогики и психологии.

Визуальная поддержка и структурированная среда, которые создаёт PECS, способствуют развитию самостоятельности, инициативы и социальной адаптации. Ребёнок получает возможность быть понятым, выражать свои желания, потребности и чувства, что укрепляет его уверенность в себе и способствует интеграции в коллектив сверстников и взрослых. Таким образом, PECS становится неотъемлемой частью современного коррекционно-педагогического процесса, отвечая приоритетам здоровьесбережения и инклюзивного образования.

Список используемых источников и литературы

1. Караневская, О.В. Развитие коммуникативных и социальных навыков детей с РАС в рамках игровой группы/ О.В. Караневская. – Москва : Таревинф, 2024. – 37 с.

2. Климонтович, Е.Ю. Учимся понимать речь / Е.Ю. Климонтович. – Москва : Таревинф, 2024. – 51с.

3. Леонова, И.В. Развитие коммуникативных навыков и речи у детей, имеющих РАС и другие нарушения развития / И.В. Леонова. – Москва : АНО Наш Солнечный мир, 2016. – 23с.

4. Никольская, О.В. Аутичный ребёнок. Пути помощи/ О.В. Никольская. – Москва : Таревинф, 2026. – 35 с.

5. Лори, Фрост Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) / Фрост Лори, Энди Бонди. – Москва : Таревинф, 2011. –51 с.

© Л.А. Коробейникова, Е.А. Овсянникова, 2026-04

ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННОСТИ: КАК НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ ОБОГАЩАЮТ ФИЗИЧЕСКУЮ КУЛЬТУРУ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация. В статье рассматривается интеграция народных традиций в физическое развитие дошкольников. Подчёркивается, что использование народной символики, атрибутов и элементов одежды на занятиях и праздниках делает их не только полезными, но и культурно насыщенными. Исследования показывают, что такие практики способствуют улучшению физической формы и здоровья детей, а также формируют национальную идентичность и патриотизм. Проект «Подвижные игры народов России» демонстрирует, как через игры дети знакомятся с культурой разных народов, что укрепляет дружбу и взаимопонимание.

Ключевые слова. Народные традиции, физическое развитие, культурное наследие, игровые занятия, интеграция культур.

N.S. Pytaleva, M.V. Khakimova, Yu.L. Rachilina

FROM THE ORIGINS TO THE PRESENT: HOW FOLK TRADITIONS ENRICH PHYSICAL CULTURE IN KINDERGARTEN

Abstract. The article discusses the integration of folk traditions in the physical development of preschoolers. It is emphasized that the use of folk symbols, attributes, and clothing elements in classes and celebrations makes them not only useful, but also culturally rich. Research shows that such practices contribute to improving children's physical fitness and health, as well as fostering national identity and patriotism. The "Moving Games of the Peoples of Russia" project demonstrates how children can learn about the culture of different nations through games, which strengthens friendship and mutual understanding.

Keywords. Folk traditions, physical development, cultural heritage, game activities, cultural integration

В современном мире, где темп жизни неуклонно ускоряется, а технологический прогресс проникает во все сферы человеческой деятельности, все чаще возникает потребность обратиться к своим корням, черпая вдохновение и опору в богатом наследии предков. Физическое развитие дошкольников не является исключением из этого правила. Сочетание традиционной народной символики, национальных атрибутов и элементов одежды на занятиях, соревнованиях, праздниках с подвижными играми открывает новые перспективы для развития, делая подобные игровые занятия не только полезными, но и глубоко осмысленными, наполненными культурным содержанием.

Чем заинтересовала нас эта тема? Существуют научные работы, демонстрирующие связь между народными обычаями и благополучием человека. Во-первых, изучение традиционных методов физического воспитания показало, что активные игры, спортивные состязания и танцевальные элементы способствуют улучшению физической формы у детей дошкольного возраста (6–7 лет). Во-вторых, анализ показывает, что дети, воспитанные в семьях с прочными здоровыми традициями, демонстрируют более низкие показатели ожирения, обладают повышенной сопротивляемостью организма и достигают лучших успехов в учебе [3]. К таким здоровым традициям относятся закаливающие процедуры, физические упражнения, использование народной медицины, особенности питания и определенные духовные практики. Все это в повседневной жизни обеспечивает хорошее состояние здоровья.

Кроме того, существует точка зрения, согласно которой здоровье в значительной степени формируется под влиянием исторических и национальных традиций [1]. Поэтому в своей практике физического развития дошкольников мы используем на занятиях народные подвижные игры, как обязательный компонент народной педагогики. На что мы при этом опираемся?

Традиционная народная символика: орнаменты, узоры, изображения. Эти символы могут быть отражены в оформлении спортивного инвентаря, одежды, или даже стать названиями упражнений. Они придают занятиям особую атмосферу, пробуждая чувство приобщения к культурному и историческому наследию.

Различные атрибуты, народный инвентарь для игр и состязаний: От простых предметов, таких как деревянные мечи, щиты, обручи, до более сложных макетов, имитирующих традиционные инструменты. Такие атрибуты делают занятия более интересными и динамичными, а так же помогают прикоснуться к играм и состязаниям, которые были неотъемлемой частью жизни наших предков, что позволяло им развивать ловкость, силу и координацию движений.

Элементы национальной одежды: Использование стилизованных элементов национальной одежды, таких как вышитые рубахи, пояса, головные уборы, может добавить занятиям колорита и эстетической привлекательности. Важно, чтобы одежда была удобной и не стесняла движений, но при этом сохраняла узнаваемые черты национального костюма. Это способствует формированию гордости за свою культуру и ее визуальное представление.

Современные гимнастические снаряды, мячи и другое оборудование: Не стоит забывать и о достижениях современной спортивной науки. Интеграция традиционных элементов с современным инвентарем – это ключ к комплексному и эффективному подходу в реализации и сохранении неразрывной связи с культурным наследием.

Многообразие культур – богатство возможностей:

Особую ценность такая интеграция приобретает при работе с представителями различных народов. Для таких этносов, как русские, башкиры, татары, казахи, таджики, белорусы, это возможность не только сохранить и передать свои культурные традиции будущим поколениям, но и обогатить физическую культуру через уникальные элементы каждой культуры [2].

Русские: Богатая история народных игр "Лапта", "Городки", хороводы, а также символика, связанная с природой и славянской мифологией, могут стать основой для увлекательных и познавательных занятий.

Башкиры: Традиционные конные игры, элементы борьбы "куреш", а также символика, связанная с природой и кочевым образом жизни, могут быть успешно адаптированы для современных занятий, придавая им уникальный колорит.

Татары: Народные танцы, игры с мячом, а также богатая орнаментика и символика, отражающая исламские традиции и кочевое прошлое, открывают широкие возможности для создания разнообразных и интересных проектов.

Казахи: Игры с мячом, такие как "Кокпар", элементы борьбы, а также символика, связанная с кочевой культурой и бескрайними степными просторами, могут быть органично интегрированы в физическую активность.

Таджики: Традиционные игры с мячом, элементы борьбы, а также богатая орнаментика, отражающая персидское наследие, очень интересна для знакомства с этой культурой.

Белорусы: Традиционные игры, такие как "Бульба", "Казакі-разбойнікі", элементы народных танцев, а также символика, связанная с природой, земледелием, так же способствует расширению кругозора у дошкольников.

Педагоги нашего учреждения реализуют с дошкольниками различные проекты. В этом году, посвящённому единству и дружбе народов, одним из таких был проект «Подвижные игры народов России». Во время проекта дети познакомились с играми разных народов России, запоминая одновременно орнаментiku и символы того или иного народа. Итоговым продуктом стало методическое пособие «Играй-цветок». На его лепестках дети размещают изображение флагов и национальных костюмов тех народов, в чьи игры они сыграли на занятии или на празднике, например, «Ярмарка подвижных игр». Закрепление полученной информации происходит во время соотношения картинок на лепестках цветка. Например, на занятии дети сыграли в подвижную игру «Юрта», значит на лепесток накладываются с помощью липучек изображения башкирского национального костюма и флага. Не будет ошибкой, если в данном случае будет подобрана символика и орнаментика Татарии, так как одна и та же игра иногда может встречаться у разных народностей. Добавляется на лепесток картинка с изображением атрибута этой игры-юрты. Так, с помощью визуализации этих символов, происходит запоминание информации о том, какого народа эта игра. Можно «Играй-цветок» использовать и в другом варианте, используя кубики. Когда все лепестки заполнены информацией о народах, в чьи игры можно играть, тогда выбирается народность и конкретная игра подбрасыванием кубика с цветными гранями и цифрами (цвет соответствует цвету лепестков, а цифра-номеру игры в картотеке).

Интеграция народных традиций в физическую культуру дошкольников очень важна. Это способствует формированию уважения к своей культуре, истории и предкам. Воспитывает у детей чувство гордости за свою принадлежность к определенному этносу и стране. **А это в свою очередь способствует укреплению национальной идентичности и патриотизма.**

Народные игры и состязания, как правило, требуют комплексного развития ловкости, силы, выносливости, координации и скорости реакции. Они часто включают элементы бега, прыжков, метания, борьбы, что способствует гармоничному физическому развитию. Коллективные народные игры способствуют развитию навыков командной работы, взаимопомощи, справедливости и уважения к сопернику. Это важный аспект социализации, особенно для детей. Яркие, динамичные занятия, наполненные культурным содержанием занятия, приносят радость, положительные эмоции и помогает снять стресс. Это делает физическую активность более привлекательной и мотивирующей. **Развитию творческого мышления и воображения способствует** использование народных атрибутов, символики и элементов одежды, когда участники погружаются в атмосферу прошлого, представляют себя героями народных сказаний. Интеграция традиций различных этнических представителей в физическую культуру так же способствует лучшему пониманию и уважению культурных особенностей друг друга, становится крепче дружба между детьми. **Очевидны доступность и экологичность народных игр.** Многие народные игры и упражнения не требуют дорогостоящего инвентаря или специальных условий. Они могут проводиться на открытом воздухе, с использованием простых, натуральных материалов, что делает их доступными для широких слоев населения и способствует бережному отношению к природе.

Перспективы развития: интеграция народных традиций в физическую культуру – это не просто дань прошлому, а перспективное направление, способное обогатить современную спортивную и оздоровительную практику. Это открывает возможности для создания уникальных тренировочных программ, сочетающих современные спортивные технологии с элементами народных игр, танцев и единоборств. Это так же и **организация тематических фестивалей и соревнований**, спортивных мероприятий, посвященных народным играм и состязаниям, с использованием аутентичной атрибутики и костюмов.

Возможно внедрение в образовательные программы: включение элементов народной физической культуры в школьные и дошкольные образовательные программы, а также в программы высших учебных заведений, готовящих специалистов в области физической культуры и спорта. И конечно же набирающий обороты **этнотуризм:** создание туристических маршрутов и программ, включающих активное участие в народных играх и состязаниях, знакомство с традиционной физической культурой различных народов.

Таким образом, обращение к истокам и мудрости предков в области физической культуры – это не только способ сделать занятия более интересными и эффективными, но и мощный инструмент для сохранения культурного наследия, укрепления национальной идентичности и формирования гармонично развитой личности, способной ценить свои корни и уважать традиции других народов.



Рис.1



Рис. 2

Список используемых источников и литературы

1. Вязникова, Н. Русские традиции, как фактор развития двигательной активности детей дошкольного возраста <https://www.maam.ru/detskijsad/ruskie-tradici-kak-faktor-razvitiya-dvigatelnoi-aktivnosti-detei-doshkolnogo-vozrasta.html>

(дата обращения: 27.04.2026)

2. Гущина, А. В. Русские народные подвижные игры на занятиях по физической культуре в ДОУ <https://www.vospitatelds.ru/categories/5/articles/15985>

(дата обращения: 27.04.2026)

3. Ессена, Е. В. Педагогический мастер-класс по теме: “Народные игры России, как элемент игровой технологии на занятиях по физическому развитию в ДОУ” <https://intel-lect.ru/2023/07/30/505-23/>

(дата обращения: 27.04.2026)

(©) Н.С. Пыталева, М.В.Хакимова, Ю.Л. Рачилина, 2026-05

УДК 373.2

Г.В. Ильина,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

Ж.В. Горбунова, Д.П. Спасибухова, Ю.А. Полякова
МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 97»,
г. Магнитогорск, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ ПАРЦИАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАННЕГО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 2- 7 ЛЕТ «ВМЕСТЕ ВЕСЕЛО ШАГАТЬ» В НЕПРЕРЫВНОЙ ФИЗКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В статье представлена характеристика парциальной программы раннего физического развития детей (от 2 лет до 7 лет) «Вместе весело шагать» с акцентом на непрерывность физкультурной деятельности детей в

решении образовательных, воспитательных и оздоровительных задач образовательной области «Физическое развитие». Представлены ориентиры парциальной программы: приобщение детей к ценностям «здоровье», «жизнь», сотрудничество с семьей; ключевое направление - пеший туризм выделен как специально-организованная деятельность, направленная на ознакомление детей с окружающим миром, развитие физических, познавательных и социальных навыков через прогулки, экскурсии, походы и другие формы активного отдыха.

Ключевые слова: парциальная программа «Вместе весело шагать», физическое развитие, ранний и дошкольный возраст, образовательная область «Физическое развитие», физкультурная деятельность, принцип преемственности, пеший туризм, маршрутная игра «Туристическая тропинка», взаимодействие с семьей

G.V. Ilyina, J.V. Gorbunova, D.P. Spasibukhova, Y.A. Polyakova

IMPLEMENTATION OF A PARTIAL PROGRAM OF EARLY PHYSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AGED 2-7 YEARS «WALKING TOGETHER IN FUN» IN CONTINUOUS PHYSICAL ACTIVITIES

Abstract: The article presents the characteristics of the partial program of early physical development of children (from 2 to 7 years old) «Let's Walk Together» with an emphasis on the continuity of children's physical activity in solving educational, upbringing, and health-improving tasks in the field of Physical Development. The guidelines for the partial program include introducing children to the values of «health» and «life» and collaborating with their families. The key focus is on hiking as a specially organized activity aimed at introducing children to the world around them and developing their physical, cognitive, and social skills through walks, excursions, hikes, and other forms of outdoor activities.

Keywords: partial program «Walking Together», physical development, early and preschool age, educational area "Physical Development", physical activity, principle of continuity, hiking, route game «Tourist Path», interaction with the family

Команда педагогов-единомышленников из г. Магнитогорска Челябинской области продолжает работу под девизом «Здоровье нации - основа процветания России», объединяет ресурсы, знания, опыт для отбора и целесообразного использования практик, обеспечивающих физическое, психическое и социальное и эмоциональное благополучие участников образовательного процесса в безопасной здоровьесберегающей среде.

Авторским коллективом (Ильина Г.В., Горбунова Ж.В., Спасибухова Д.П., Полякова Ю.А., Позелова И.В.) обозначено оптимальное решение задач образовательной области «Физическое развитие» в парциальной программе раннего физического развития детей (от 2 лет до 7 лет) «Вместе весело шагать», которая реализуется в непрерывной физкультурной деятельности детей [7].

Перечислим плюсы программы:

Во-первых, решение специфических задач ОО Физическое развитие в контексте ФГОС ДО и ФОП ДО с учетом ключевого принципа «преемственности» в физическом развитии детей на обеспечение целостности и непрерывности в развитии физических качеств детей. В его основе – системный характер, сочетающий управление физическим, когнитивным (познавательным) и социально-личностным развитием детей. Данный принцип реализуется с позиции сохранения фундамента полноценного физического и психического здоровья, как основы охраны и наращивания ресурсов личности в контексте непрерывного образования [2];

- непрерывности (соответствия целей, задач, содержания, методов, форм) физического развития детей первого уровня общего образования в системе образования Российской Федерации (закреплено в статье 10 Федерального закона от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [2].

Во-вторых, название «Вместе весело шагать» подчеркивает значимость взаимодействия всех участников образовательного процесса в решении задач физического воспитания. *Определяет ключевое* направление - пеший туризм как специально-организованную деятельность, направленную на ознакомление детей с окружающим миром, развитие физических, познавательных и социальных навыков через прогулки, экскурсии, походы и другие формы активного отдыха. Логотип программы (ребенок-взрослый – Уральский регион) отражает поддержку семьи в физическом развитии, обучении, воспитании детей.

В-третьих, четкая структура программы (пояснительная записка, целевой, содержательный и организационный раздел).

Парциальная программа разработана на основании статьи 84 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). *Программа нацелена* на приобщение детей к ценностям «здоровье», «жизнь», «сотрудничество с семьей». Программа направлена на создание у детей устойчивой мотивации и потребности в сохранении своего здоровья и здоровья окружающих людей, формирование и развитие физических способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья. Программа составлена на основе требований к структуре программ, определяемых ФГОС ДО, в том числе к освоению их теоретических и практических разделов применительно к каждому этапу подготовки детей.

Программа представляет собой специальные тематические смоделированные и систематизированные блоки, в которых предложен оптимальные формы, методы и средства физического развития детей от 2 лет до 7, наиболее полно отвечающих возрастным особенностям детей раннего (1 – 3 года) и дошкольного (3 года – 7 лет) возраста.

В процессе реализации программы дети начинают испытывать потребность в двигательной активности с учетом маршрутизации (территория дошкольного учреждения, культурно-исторические, спортивные объекты города, Южного Урала), приобщаться к здоровому образу жизни в учреждении и семье, знакомятся с культурой народов, живущих на Урале, природными объектами, достопримечательностями, познают мир через движение.

Методическое обеспечение организации и реализации процесса раннего развития детей посредством целенаправленного многолетнего воздействия на организм средствами физической культуры. Раннее физическое развитие детей от 2 месяцев до 7 лет предполагает следующую дифференцировку: 1 этап – от 1 года до 3 лет; 2 этап – от 3 лет до 7 лет.

Методическое обеспечение организации и реализации процесса физического воспитания детей дошкольного возраста - система планирования. Содержательный раздел парциальной программы «Вместе весело шагать» представлен в 5 пособиях с учетом оптимальных форм, методов, средств физического развития детей каждой возрастной группы, обогащен маршрутной игрой «Туристическая тропинка» на основе соответствующих возрасту маршрутов, оптимальных средств физической культуры, двигательного и познавательного опыта детей [1, 2, 3, 4, 5]. Возможно адаптировать маршруты (станции) под территорию ДООУ и близлежащие познавательные объекты; обогатить содержание планов-конспектов п/и в тематике; дозировать физическую нагрузку с учетом физического развития и физической подготовленности детей.

Прослеживается интеграция с др. образовательными областями на формирование норм и ценностей общества, усвоения традиций и духовного богатства национальной и общечеловеческой культуры, что, в целом, приведет к прочному основанию для формирования здорового подрастающего поколения.

В программе предложены разные формы двигательной деятельности детей и взрослых на мотивацию к активному семейному отдыху (маршрутам выходного дня). Мотивация взрослых (педагоги, родители) способствуют поддержанию собственного здоровья, семейного благополучия, единения, трудового долголетия. Получена обратная связь, разработка новых семейных туристических маршрутов по малой Родине.

В-четвертых, эффективность реализации программы раннего физического развития детей в значительной степени определяется полноценным материально техническим обеспечением процесса высококачественным инвентарем, оборудованием и экипировкой (спортивный зал; музыкальный зал; спелеокамера; спортивная площадка, игровые зоны в группах).

В-пятых, кадровые условия реализации программы раннего физического развития детей (от 2 лет до 7 лет) «Вместе весело шагать»:

- наличие системы подготовки и переподготовки специалистов: спортивных педагогов; квалифицированного персонала для создания и содержания физкультурно-спортивных сооружений; медицинских работников и консультантов. В качестве базового образовательного учреждения

профессионального образования ФГБОУ ВО МГТУ им. Г.И. Носова, кафедра дошкольного и специального образования, обладающая материально-технической базой и кадровым потенциалом для подготовки необходимых специалистов, научно-исследовательский центр физической и медицинской реабилитации детей и взрослых.

В-шестых, учебно-методическое обеспечение программы [1, 2, 3, 4, 5]. Результаты влияния программы на физическое развитие детей 2-7 лет представлены на мероприятиях разного уровня (гг. Магнитогорск, Челябинск, Санкт-Петербург, Москва, Мозырь-Беларусь и др.).

Обозначим минусы. Программа рассчитана на детей с 1-3 группой здоровья, однако часть программы (речитативы, пальчиковая, язычковая, дыхательная гимнастика) адаптирована к коррекционной работе с детьми 4-5 группы.

В итоге, парциальная программа раннего физического развития детей (от 2 до 7 лет) «Вместе весело шагать» реализуется с учетом последовательного решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач, оптимальных форм, методов, средств физического воспитания, обеспечивающих непрерывность физкультурной деятельности детей.

Перспективы исследования связаны с разработкой парциальной программы физического развития детей 7-10 лет в условиях бесшовного обучения как приоритетного направления государственной политики Российской Федерации.

Список используемых источников и литературы

1. Парциальная программа раннего физического развития детей 2-7 лет «Вместе весело шагать»: учеб.-метод. пособие / Ильина Г.В. и др. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. 212 с.

2. Парциальная программа раннего физического развития детей 3-4 лет «Вместе весело шагать»: учеб.-метод. пособие / Ильина Г.В. и др. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. 193 с.

3. Парциальная программа раннего физического развития детей 4-5 лет «Вместе весело шагать»: учеб.-метод. пособие / Ильина Г.В. и др. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. 204 с.

4. Парциальная программа раннего физического развития детей 5-6 лет «Вместе весело шагать»: учеб.-метод. пособие / Ильина Г.В. и др. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. 205 с.

5. Парциальная программа раннего физического развития детей 6-7 лет «Вместе весело шагать»: учеб.-метод. пособие / Ильина Г.В. и др. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. 250 с.

© Г.В. Ильина, Ж.В. Горбунова, Д.П. Спасибухова, Ю.А. Полякова, 2026-05

Е.А. Федоренко, Н.А. Дунаева, Е.А. Карслян
МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 183»
г. Магнитогорск, Россия.

ИНТЕГРАЦИЯ КАЗАЧЬИХ ТРАДИЦИЙ В ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНУЮ РАБОТУ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. В статье представлен теоретически обоснованный и апробированный опыт поэтапной интеграции традиционных казачьих средств в систему физического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Представлены конкретные игровые упражнения и методы развития физических качеств.

Ключевые слова: казак, казачество, фланкировка, народная культура, традиции, Южный Урал, физическое развитие, старший дошкольный возраст

E.A. Fedorenko, N.A. Dunaeva, E.A. Karslyan

INTEGRATION OF COSSACK TRADITIONS INTO PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH WORK WITH PRESCHOOLERS.

Abstract: The article presents a theoretically substantiated and tested experience of step-by-step integration of traditional Cossack means into the system of physical education of senior preschool children. Specific game exercises and methods for developing physical qualities are presented.

Keywords: Cossack, Cossacks, flanking, folk culture, traditions, Southern Urals, physical development, senior preschool age

Физическое развитие детей дошкольного возраста является стратегическим направлением деятельности дошкольных образовательных учреждений. Однако, как показывают современные исследования, традиционные формы физкультурно-оздоровительной работы не всегда позволяют в полной мере решить проблему снижения двигательной активности и недостаточной сформированности координационных способностей у старших дошкольников [4, с. 131]. В этой связи особую актуальность приобретает поиск новых, эмоционально привлекательных и содержательно насыщенных средств физического воспитания.

Одним из перспективных направлений выступает обращение к традиционной народной культуре, которая аккумулирует вековой опыт физического и духовного воспитания подрастающего поколения. Исторически сложилось так, что на Южном Урале такой культурной доминантой является казачество. Традиционная казачья культура – это уникальный феномен, в котором воинское искусство, трудовая деятельность, бытовые практики и обрядовость пронизаны идеалами силы, ловкости, выносливости, удали и взаимовыручки [6, с. 288].

Современные педагогические исследования (В.Г. Никоненко, О.Л. Князева, М.Д. Маханева и др.) подтверждают, что включение регионального этнокультурного компонента в образовательный процесс детского сада позволяет не только обогатить содержание работы, но и создать устойчивую мотивацию у детей, так как традиционные игры и упражнения окрашены ярким эмоциональным фоном и понятными образами.

Однако простая трансляция элементов казачьей культуры без системного подхода малоэффективна. Нами был разработан и апробирован в учреждении системный подход, основанный на следующих теоретических положениях:

Принцип дополнительности, а не замещения: казачий компонент встраивается в базовое содержание образовательной области «Физическое развитие» как вариативная часть, обогащая и расширяя его.

Принцип событийности: кульминационной точкой становится яркое событие (шермиции), ради которого дети осваивают промежуточные навыки.

Принцип амплификации детского развития: традиционные казачьи средства не используются в «каноническом» виде, а подвергаются тщательной педагогической адаптации к возрастным возможностям дошкольников.

Принцип интеграции: физическое развитие тесно связывается с речевым этикетом (казачьи приветствия), историей и традициями.

В соответствии с этими принципами была выстроена трехуровневая практическая система:

Уровень 1 (базовый, замещающий) – замена одного традиционного занятия в неделю (утренняя гимнастика) на тематическую «казачью зарядку»;

Уровень 2 (дополняющий) – включение полосы препятствий «Казачья тропа» в структуру физкультурных занятий;

Уровень 3 (нестандартный, развивающий) – еженедельные занятия по фланкировке с приглашенным казаком-наставником.

Итоговое событие – шермиции – объединяющее физическую демонстрацию навыков и знание казачьих традиций.

Уровень 1. Казачья зарядка – замена традиционной утренней гимнастики.

Один раз в неделю традиционная утренняя гимнастика полностью заменяется «казачьей зарядкой». Основной методический прием – имитация действий казака посадка на коня, махи шашкой, рубка лозы, дозор, джигитовка. Имитационные движения как средство физического воспитания дошкольников обладают высоким развивающим потенциалом, поскольку одновременно тренируют крупную моторику, активизируют воображение и создают положительный эмоциональный фон.

Примеры упражнений (для детей 6–7 лет)

«Крепкая посадка в седле» – приседания с прямой спиной (мышцы ног, стабилизаторы корпуса).

«Машем шашкой» – махи прямыми и согнутыми руками с поворотом корпуса (плечевой пояс, косые мышцы живота).

«Скачки на коне» – бег с высоким подниманием бедра (сердечно-сосудистая система, координация).

«Рубка лозы» – махи ногами в стороны с опорой на стул (отводящие мышцы бедра, равновесие).

Обязательным элементом являются казачьи словесные формулы приветствие «Здорово дневали, казачата!» и девиз «Будем сильными и ловкими!» в конце. Это создает эмоциональный настрой и обеспечивает «погружение» в казачью среду уже с первых минут дня.

Уровень 2. Полоса препятствий «Казачья тропа» дополнение физкультурного занятия

В ходе физкультурного занятия (основная часть) традиционные общеразвивающие упражнения или основные виды движений частично заменяются прохождением полосы препятствий «Казачья тропа». В отличие от абстрактных снарядов, каждый элемент здесь имеет смысловой образ из походной казачьей жизни. Это соответствует принципу «осмысленной моторики» ребенок понимает, зачем он выполняет движение (перебраться через реку, пролезть под поваленным деревом, пройти по болоту).

Примеры элементов

«Брод через реку» – ходьба по бревну (высота 20-25 см, длина 3-4 м) – равновесие.

«Поваленное дерево» – пролезание под дугами (высота 40–50 см) – гибкость, координация.

«Кочки на болоте» – прыжки по кругам (диаметр 30 см, расстояние 60-80 см) – скоростно-силовые качества, точность приземления.

«Переправа по канату» – ходьба приставным шагом по канату (диаметр 3–4 см) на полу – профилактика плоскостопия, равновесие.

«Штурм крепости» – перелезание через гимнастическую скамейку или мягкий модуль – сила рук, ловкость.

Прохождение «Казачьей тропы» занимает 3-5 минут на занятии, оптимальное количество элементов 5-7. Используется круговой метод (2–3 круга). Дети воспринимают это как преодоление естественных препятствий – «поможем казакам вернуться в стан».

Уровень 3. Фланкировка нестандартная форма работы с казаком-наставником.

Наиболее ярким и привлекательным для детей элементом стала фланкировка – традиционное искусство владения шашкой. Этот вид деятельности вынесен в отдельную, нестандартную форму работы, так как требует специальной подготовки педагога, особого оборудования и строгого соблюдения техники безопасности. Для организации занятий фланкировкой используются облегченные деревянные имитаторы шашек (длина 40–50 см, вес 150–200 г) без острых кромок, строго по количеству детей. Занятия проводит казак-наставник или инструктор по физической культуре, прошедший подготовку. Занятия проводятся 1 раз в неделю (вторая половина дня или как занятие дополнительного образования).

Таблица 1 - Адаптированные упражнения
(строго для дошкольного возраста, этапность)

Этап	Содержание	Что развивает
1-й (ознакомительный)	Правильный хват (три точки опоры), удержание шашки в статике, переводы из руки в руку	Кистевая сила, тактильная чувствительность
2-й (базовый)	Простейшие вращения в одной плоскости (перед собой – «солнышко»)	Координация, подвижность лучезапястного сустава
3-й (основной)	«Восьмерка» (вертикальная и горизонтальная), переходы между плоскостями	Согласованность движений, пространственная ориентация
4-й (игровой)	Соревновательные элементы «Передай шашку», «Зеркало», «Кто дольше не уронит»	Скорость реакции, самоконтроль, работа в паре

Игровые формы с использованием шашек:

«Передай шашку» – эстафета дети в колонне передают имитатор над головой (быстрота реакции, командная координация).

«Шашка и кольца» – участники стараются накинуть кольцо на вертикально стоящую шашку (глазомер, точность, концентрация).

«Шашечный бой» – удержание равновесия на одной ноге с вытянутой рукой, держащей шашку (вестибулярный аппарат, статическая выносливость).

Присутствие казака-наставника в форме, его речевые обороты («Любо, казачата!»), показ элементов создают дополнительную мотивацию и придают деятельности статус «настоящего казачьего дела».

Итоговое событие «Шермиции».

Завершает систему шермиции (от устар. «шермиции» – воинские состязания казаков). Это открытое итоговое мероприятие, где дети демонстрируют не только физическую подготовку, но и знание казачьих традиций, речевой этикет, умение работать в команде. Шермиции проводятся 1-2 раза в год (зимние и летние, либо одно итоговое – в мае).

Структура шермиций (длительность 60–80 минут)

1. Торжественное построение. Маршировка, перестроения, приветствие атамана, сдача рапортов, казачий девиз. Развитие осанки, чувство ритма, строевая выправка

2. Станция «Конники». Эстафеты на гимнастических палках-конях (бег змейкой, прыжки через препятствия, слалом). Развивает скоростно-силовые качества, координация, равновесие.

3. Станция «Показательная фланкировка». Выполнение выученных упражнений под счет или ритмичную музыку (индивидуально или в парах). Развивает координацию, самоконтроль и мышечную память.

4. Станция «Казачьи забавы». «Сбей папаху» (метание мешочка в цель), перетягивание каната, упрощенные городки. Развивает глазомер, меткость, силовая выносливость.

5. Полоса препятствий «Казачья тропа». Командное прохождение 5-7 элементов на скорость. Комплексное развитие всех физических качеств

6. «Казачий круг». Вопросы на знание традиций, например, «Как называется казачье войско», «Что такое курень» и другие.

7. Награждение. Вручение грамот, званий «Лихой казак», «Ловкая казачка».

Таким образом, предложенная система интеграции казачьих традиций в физическое воспитание дошкольников позволяет решить комплекс задач. Через эмоционально окрашенную и осмысленную для ребёнка деятельность развиваются основные физические качества: координация, ловкость, скоростно-силовые способности, равновесие. Одновременно реализуется региональный компонент дошкольного образования – дети с гордостью узнают о традициях Уральского казачества. Кроме того, создаётся устойчивая положительная мотивация к занятиям физической культурой, чему способствуют яркие, запоминающиеся события.

Данный опыт может быть рекомендован к внедрению в дошкольных образовательных учреждениях регионов с казачьим культурным компонентом, а также широко использоваться в рамках вариативной части основной образовательной программы.

Список используемых источников и литературы

1. Князева, О.Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа и учебно-методическое пособие / О.Л. Князева, М.Д. Маханева. – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 304 с.

2. Кудрявцев, В.Т. Развитие двигательной активности и оздоровительная работа с детьми 4–7 лет / В.Т. Кудрявцев, Б.Б. Егоров. – М.: Линка-Пресс, 2017. – 144 с.

3. Никоненко, В.Г. Этнопедагогика казачества в системе регионального образования / В.Г. Никоненко // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 3. – С. 45–49.

4. Пензулаева, Л.И. Оздоровительная гимнастика для детей дошкольного возраста (3–7 лет) / Л.И. Пензулаева. – М.: Владос, 2018. – 143 с.

5. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э.Я. Степаненкова. – М.: Академия, 2019. – 368 с.

6. Трут, В.П. Донские казачьи шермии: история, традиции, возрождение / В.П. Трут, И.П. Зозуля. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. – 320 с.

© Е.А. Федоренко, Н.А. Дунаева, Е.А. Карслян, 2026-05

Л.Н. Эйдельман, А.А. Веселова
ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург, Россия

АДАПТИВНАЯ РЕКРЕАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВОВЛЕЧЕНИЯ ВETERANОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ЗАНЯТИЯ АДАПТИВНЫМ СПОРТОМ

Аннотация. В статье показано, что адаптивный спорт может выступать как логичное продолжение адаптивной рекреации. Раскрыто многообразие адаптивной рекреации, позволяющее позиционировать её в качестве основного средства вовлечения и мотивации ветеранов СВО с инвалидностью к занятиям адаптивным спортом.

Ключевые слова: адаптивная рекреация, адаптивный спорт, ветераны специальной военной операции с инвалидностью, мотивация.

L.N. Eydelman, A.A. Veselova

ADAPTIVE RECREATION AS A MEANS OF INVOLVING VETERANS OF A SPECIAL MILITARY OPERATION PEOPLE WITH DISABILITIES IN ADAPTIVE SPORTS

Abstract. The article shows that adaptive sports can act as a logical continuation of adaptive recreation. The variety of adaptive recreation is revealed, which makes it possible to position it as the main means of involving and motivating veterans with disabilities in adaptive sports.

Keywords: adaptive recreation, adaptive sports, veterans of special military operations with disabilities, motivation.

Анализ научно-методической литературы показал, что под адаптивной физической рекреацией понимаются формы двигательной активности, направленные на восстановление физических сил, душевного равновесия. В прикладных исследованиях доказано, что использование рекреационных форм адаптивной физической культуры (АФК), направленных на реабилитацию, социальную интеграцию и улучшение психологического состояния, является сильным мотиватором для лиц с инвалидностью, способствующим улучшению психоэмоционального состояния и формированию потребности в достижениях.

Адаптивный спорт для военнослужащих, принимавших участие в специальной военной операции, рассматривается как средство возвращения к полноценной жизнедеятельности и восстановления утраченного здоровья. Участие в спортивных и физкультурно-массовых мероприятиях способствует физической реабилитации, улучшению психоэмоционального состояния и социальной адаптации ветеранов специальной военной операции (СВО).

Адаптивный спорт предоставляет возможность преодолеть последствия травм и ранений, полученных в ходе боевых действий, в результате чего наблюдается не только восстановление физической формы, но и улучшение их психологического состояния, повышение уверенности в себе, расширение адаптационных механизмов.

Проблеме приобщения ветеранов СВО с инвалидностью к занятиям адаптивным спортом посвящены многие публикации отечественных специалистов. Изучение и анализ открытых источников по теме исследования показывает отсутствие работ, направленных на изучение адаптивной рекреации как средства вовлечения ветеранов СВО с инвалидностью в занятия адаптивным спортом, что и определяет актуальность исследования.

Адаптивная физическая рекреация представляет собой синтез спорта и физической активности, созданную для людей с нарушениями психического или физического здоровья; она играет значимую роль в повышении качества жизни и улучшении физического и психического благополучия людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Особенностью её является полное соответствие интересам и наклонностям конкретного человека. Это нерегламентированный вид двигательной активности участие в которой зависит от желания занимающегося и не является для него обязательным. В этой связи ветераны СВО, получившие инвалидность вследствие ранения, имеют полную свободу выбора вида и характера занятий, их периодичности и продолжительности, содержания, средств, методов и форм организации.

Рекреационные формы адаптивной физической культуры (АФК) для ветеранов СВО с инвалидностью в Санкт-Петербурге включают адаптивную двигательную рекреацию и адаптивный спорт (соревнования, тренировки), являющимся первой ступенькой в мир профессионального адаптивного спорта (рисунок 1).

Адаптивное скалолазание или параклаймбинг - это «одновременно вид спорта и активного отдыха для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата», представляющий лазание по естественному или искусственному рельефу [1, с. 95-100]. В научной литературе параклаймбинг позиционируется как эффективное средство комплексной реабилитации, способствующее восстановлению крупной и мелкой моторики, координации, пространственного мышления, выносливости, ловкости и улучшение функционального состояния. Адаптивное скалолазание, как отмечается в прикладных исследованиях, позволяет человеку с поражением ОДА (ПОДА) расширить диапазон и улучшить характеристику движений, совершенствовать координацию конечностей и укреплять мышечную силу [3, с. 220-225].

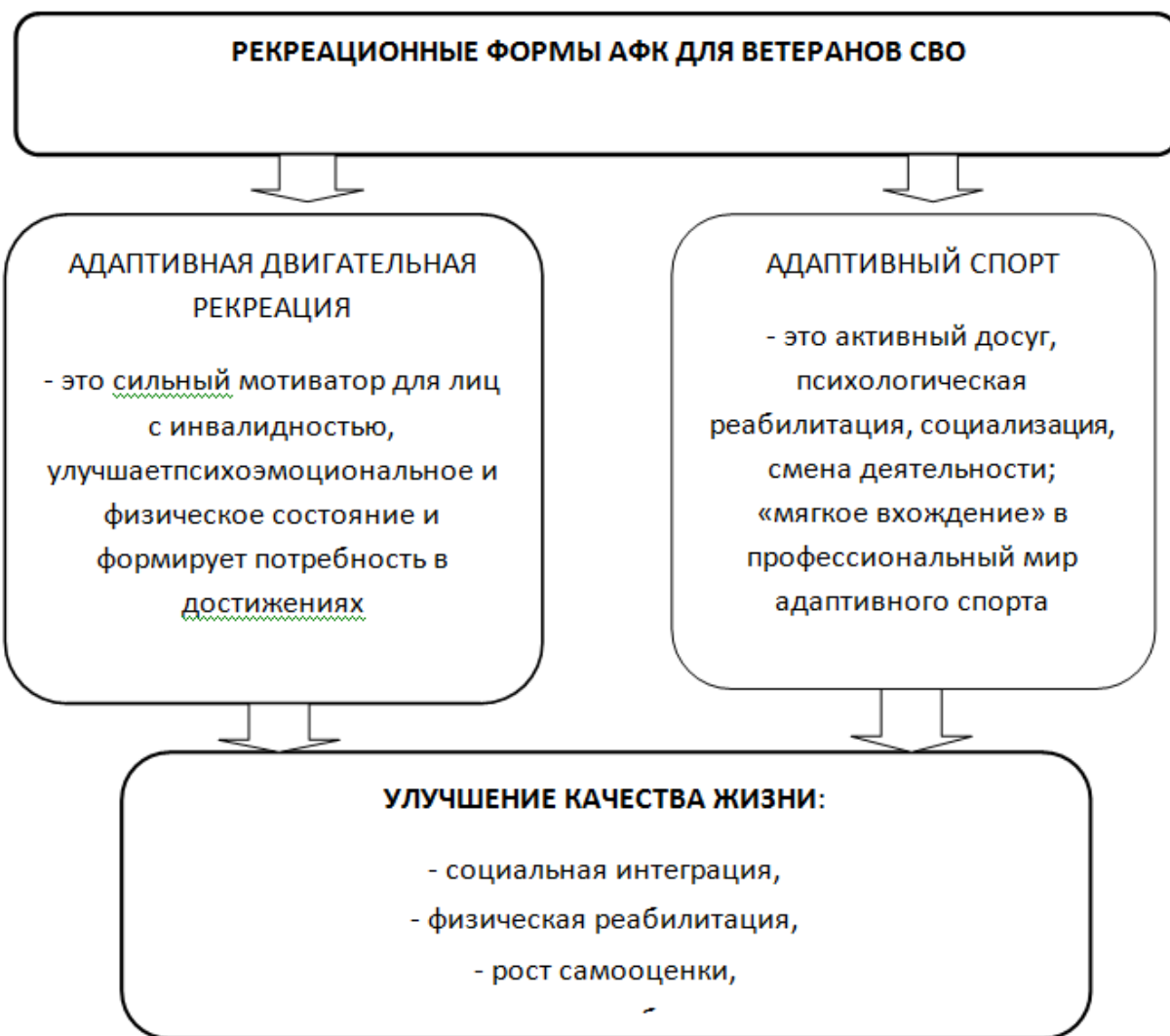


Рисунок 1 - Спортивно-рекреационные формы деятельности для ветеранов СВО

Следж-хоккей разработан специально для лиц с ПОДА и является адаптацией традиционного хоккея с шайбой. Он включен в программу Паралимпийских зимних игр и пользуется популярностью среди спортсменов с ПОДА по всему миру. В настоящее время в Санкт-Петербурге создана команда по следж-хоккею, где играют ветераны СВО с атрофией или ампутацией нижних конечностей. Необходимо отметить, что в следж-хоккей могут играть ветераны СВО с ампутациями (в том числе двойными), с последствиями травмы позвоночника (спинальники), с ДЦП, тотально слепые. В рамках адаптивной двигательной рекреации следж-хоккей помогает ветеранам СВО с инвалидностью в восстановлении и поддержании их физического и психологического благополучия, социализации в обществе.

Популярным видом адаптивного спорта среди ветеранов СВО с инвалидностью являются *лыжные гонки*. В целях обеспечения эффективной подготовки спортсменов-инвалидов Министерство спорта РФ предоставляет им необходимое спортивное оборудование и экипировку. Для начинающих

атлетов-инвалидов организуются специализированные мастер-классы, посвященные освоению правильной техники передвижения на лыжах.

Лыжные гонки также выступают как вид адаптивной двигательной рекреации для лиц с поражением опорно-двигательного аппарата. В работах Николаевой Ю.А. доказано, что проведение учебных занятий по лыжным гонкам и лыжероллерам способствует восстановлению и реабилитации участников СВО с инвалидностью [2, с. 135-137].

Адаптивный туризм «представляет собой комплекс задач социального, психологического, медицинского и спортивно-оздоровительного характера», позволяющий *ветеранам СВО вернуться к активной жизни*.

В рамках адаптивного туризма практикуются велосипедный и водный туризм; сплавы на рафтах и байдарках, SUP бордах по спокойной воде; иппотерапия; канистерапия; беговые лыжи с собаками; горные лыжи; ролики; скалолазание. Как вид адаптивного спорта он способствует развитию физических возможностей, координации движений, восстановлению коммуникативных навыков, необходимых для человека, получившего инвалидность вследствие боевой травмы.

Инклюзивный туризм для ветеранов СВО с инвалидностью - это способ социализации и психологического восстановления через комфортные, специально оборудованные поездки. В научной литературе он также рассматривается, как культурно-досуговый метод реабилитации.

Посещение таких экскурсионных маршрутов, как «Парадный Петербург», «Загородные резиденции Романовых», «Царскосельская прогулка», «Блокада Ленинграда», «Государевы потехи», «С чего начинался город» способствует ресоциализации и адаптации к мирной жизни ветеранов СВО.

Спортивное ориентирование (ориентирование по тропам) или Трейл-О является одним из видов адаптивного спорта, в котором соревнования проводятся индивидуально. Ориентирование по тропам, как один из видов адаптивной физической рекреации, способствует получению позитивных эмоций от процесса тренировок, улучшению когнитивных функций. Ветераны СВО с потерей зрения отмечают, что у них со временем «пропадает страх незнакомого пространства».

Водные виды спорта, в частности плавание, занимают центральное место в адаптивной рекреации и адаптивном спорте. Данная дисциплина интегрирует в себе элементы физиотерапевтических процедур, восстановительных практик и водной реабилитации. Плавание для ветеранов СВО — это действенный метод физической и психологической реабилитации, обеспечивающий мягкое восстановление организма.

Основными формами занятий по плаванию для ветеранов СВО с поражением опорно-двигательного аппарата являются:

- групповые и индивидуальные занятия,
- занятия по индивидуальной программе,
- участие в спортивных мероприятиях и соревнованиях,
- проведение медико-восстановительных мероприятий.

В научной литературе отмечается, что с помощью плавания лицам с поражением опорно-двигательного аппарата возможно восстановить навыки ходьбы, обрести свободу передвижения, развить мускулатуру, координацию движений, нормализовать дыхание.

Водные виды адаптивной физической рекреации представляют собой различные виды двигательных действий, связанные с погружением в водную среду. К водным видам двигательной активности относятся прыжки в воду с вышки и прыжки в воду с трамплина. В водных видах адаптивной двигательной рекреации используются вспомогательные средства для обеспечения безопасного перемещения ветерана СВО с инвалидностью в условиях нахождения в воде, такие как подъемники, лонжи, пандусы.

Игровые виды адаптивной двигательной рекреации помогают ветеранам СВО преодолеть социальную изоляцию и найти единомышленников. В Санкт-Петербурге проводятся занятия по таким игровым дисциплинам, как: бочча, бочче, волейбол сидя, баскетбол на колясках, регби на колясках, флорбол, следж - хоккей, футбол для лиц с ДЦП и ампутированными конечностями.

Волейбол сидя, как показал опрос ветеранов СВО, получивших инвалидность, пользуется среди них наибольшей популярностью. Этот вид адаптивной физической рекреации имеет немаловажное значение в физической и психологической реабилитации, способствуя возвращению к активной жизни. В процессе игры ветераны СВО имеют возможность взаимодействовать друг с другом, обмениваться опытом и получать поддержку от своих боевых товарищей, что для них особенно ценно. Волейбол сидя, как командная игра, формирует коммуникативные навыки, способствует преодолению психологических барьеров, прививает культуру здорового образа жизни, «имеет огромный социализирующий, воспитательный и оздоровительный эффект, помогает сформировать социально-нормативное поведение» [5, с. 100 - 106].

Игра бочча развивает такие координационные способности как ловкость, выносливость, точность, силу и меткость. Помимо, координационных способностей, развиваются внимание, память, наблюдательность, сообразительность [4]. Паралимпийский Комитет России отмечает, что «она является эффективным инструментом вовлечения ветеранов СВО, получивших ранения, в активную жизнь и адаптивный спорт».

Настольный теннис для лиц с ПОДА оказывает положительное влияние на развитие координационных навыков, в особенности, скорости реагирования; стимулирует улучшение нейромышечной связи, что приводит к более быстрой обработке информации и ответной реакции. Он активно используется в программах физического восстановления ветеранов СВО с инвалидностью.

Танцы на колясках способствуют улучшению физического и психического здоровья занимающихся. Они выступают как терапевтическая методика в процессе реабилитации инвалидов-колясочников. В процессе танца корректируется эмоциональное состояние, повышается двигательная активность, что подчеркивает роль танцев на колясках как эффективной формы досуга и двигательной активности для ветеранов СВО с инвалидностью.

Научно доказано, что участие ветеранов СВО с инвалидностью в спортивных, культурно-массовых, досуговых мероприятиях влияет не только на повышение уровня самооценки, но и на уверенность в своих силах. Взаимодействие в команде, а также достижение спортивных результатов, способствует формированию позитивного мышления и укреплению социальных связей.

Обобщая вышесказанное, можно предположить, что многообразие рекреационных форм АФК, в том числе и адаптивного спорта, являющегося логичным продолжением адаптивной рекреации, может выступать основным средством вовлечения и мотивации ветеранов СВО с инвалидностью к занятиям адаптивным спортом.

Список использованных источников и литературы

1. Коротких К.А., Мещерина И.С. Проблемы адаптивного скалолазания как вида спорта и метода коррекции // Вестник науки. 2023. №2. С. 95 -100.

2. Николаева Ю.А. Реабилитация студентов - участников СВО посредством занятий лыжными гонками и лыжероллерами // Спорт, здоровье и физическая культура, в современном обществе: перспективы развития: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Курск, 24 апреля 2025 года. Курский государственный аграрный университет им. И.И. Иванова. Курск, 2025. С. 135-137.

3. Оринчук В.А., Курникова М.А., Бахарев Ю.А., Кавинов М.А. Оценка уровня развития физических качеств детей-инвалидов различных нозологий, занимающихся адаптивным скалолазанием // Ученые записки университета имени П.Ф.Лесгафта. 2019. №9. С. 220-225.

4. Эйдельман, Л.Н. Игра бочча как средство баллистических координационных способностей у детей 9-10 лет с детским церебральным параличом / Л.Н. Эйдельман // Здоровьесбережение в условиях цифровой образовательной среды: от проблем к решениям : сборник материалов научно-практ. конф с международным участием 24 - 26 мая 2021 г., Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2021 - С. 13-16.

5. Эйдельман Л.Н., Долганов Д.А. Волейбол сидя как средство повышения интереса у лиц с поражением опорно-двигательного аппарата к занятиям адаптивным спортом // Современные подходы к оптимизации процесса физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровления населения: материалы XXIII Междунар. научно-практ. конф., Н. Новгород, 28–30 ноября 2024 г., Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2024. С. 100-106.

© Л.Н. Эйдельман, А.А. Веселова, 2026-05

Л.Н. Эйдельман, Ж.Р. Кузнецова
Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К РАВНОВЕСИЮ У ДЕВОЧЕК С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АДАПТИВНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ

Аннотация. В статье раскрыт и экспериментально обоснован комплекс упражнений для формирования способности к сохранению равновесия у девочек 8-10 лет с нарушением интеллекта посредством адаптивной художественной гимнастики при выполнении специфических элементов адаптивной художественной гимнастики.

Ключевые слова: девочки с нарушением интеллекта, равновесие, адаптивная художественная гимнастика, комплекс упражнений.

L.N. Eydelman, Z.R. Kuznetsova

ABILITY FORMATION TOWARDS BALANCE IN GIRLS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN ADAPTIVE RHYTHMIC GYMNASTICS CLASSES

Abstract. The article reveals and experimentally substantiates a set of exercises for developing the ability to maintain balance in 8-10-year-old girls with intellectual disabilities through adaptive rhythmic gymnastics when performing specific elements of adaptive rhythmic gymnastics.

Keywords: girls with intellectual disabilities, balance, adaptive rhythmic gymnastics, and exercise complexes.

По статистике, с каждым годом количество участниц соревнований по адаптивной художественной гимнастике, имеющих нарушение интеллектуального развития, возрастает. Несмотря на рост популярности, во Всероссийском реестре видов спорта отсутствует дисциплина «художественная гимнастика» в спорте лиц с нарушением интеллекта, что приводит к дефициту научно обоснованных методических разработок и рекомендаций по организации тренировочного процесса, которые учитывали бы психофизические и поведенческие особенности девочек этой категории.

Нарушения в психофизическом развитии приводят к неравномерному развитию физических качеств у детей с нарушением интеллекта. Именно это и приводит к дисбалансу в развитии координационных способностей, включающих и функцию равновесия [1]. При этом необходимо отметить, что способность к сохранению равновесия является базовой для выполнения большинства гимнастических элементов и напрямую влияет на безопасность и

успешность спортсменок [2]. Несмотря на значимость вопроса, научных работ, связанных с проблемой исследования, мы не обнаружили, что является основным аргументом в пользу её актуальности.

Установлено, что адаптивная художественная гимнастика обладает высоким потенциалом для развития статического равновесия у детей, имеющих нарушение интеллекта. При этом её использование как средства решения данной проблемы не изучено. В этой связи было проведено научно-педагогическое исследование, целью которого было разработать и экспериментально обосновать комплекс упражнений для формирования способности к сохранению равновесия у девочек 8-10 лет с нарушением интеллекта посредством адаптивной художественной гимнастики. Эксперимент проходил на базе ГБОУ школы № 613 Московского района г. Санкт-Петербург. В исследовании приняли участие 10 девочек в возрасте от 8 до 10 лет, имеющие интеллектуальные отклонения.

Для оценки уровня развития способности к сохранению равновесия у девочек с нарушением интеллекта использовались специально подобранные тесты и контрольные упражнения, отвечающие требованиям надёжности, валидности и воспроизводимости. *Проба Ромберга* с закрытыми глазами позволяет оценить вестибулярную устойчивость. *Равновесие в «пассе» вперёд* позволяет оценить базовую статическую устойчивость и точность расположения общего центра масс над опорой в условиях уменьшенной площади контакта стопы; *равновесие «арабеск»* позволяет оценить способность удерживать позу с отведением ноги назад на уровень 60° с незначительным наклоном туловища вперёд; *вертикальное равновесие с удержанием ноги вперёд* позволяет оценить способность сохранять устойчивость в условиях значительного смещения центра тяжести назад. Каждое равновесие выполнялось на правую и левую ногу.

Анализ первичных показателей показал, что большинство испытуемых получили невысокие баллы по всем тестам. Наиболее трудно выполняемыми оказались задания по удержанию равновесия «арабеск» и «вертикальное равновесие с удержанием прямой ноги вперёд», где баллы варьировались от 1 до 3.

С учётом полученных данных был разработан комплекс упражнений, направленный на формирование способности к сохранению статического равновесия при выполнении специфических элементов адаптивной художественной гимнастики. Комплекс упражнений был включён в учебно-тренировочный процесс и проводился в начале основной части занятия.

Разработка комплекса упражнений опиралась на теорию и методику обучения равновесиям в художественной гимнастике, учитывая психофизические особенности детей с нарушением интеллекта. При выборе упражнений учитывались: возраст, психофизические характеристики детей с нарушением интеллекта, уровень физической подготовленности, целевая направленность эксперимента. *Содержание разработанного комплекса упражнений базируется на экспертной оценке квалифицированного специалиста в области адаптивной художественной гимнастики. С целью*

повышения эффективности эмоционального восприятия детей все упражнения выполнялись под музыкальное сопровождение. Предпочтение отдавалось медленным и спокойным произведениям с музыкальным тактом 2/4, 3/4, 4/4 [3]. Комплекс содержит 12 упражнений, дифференцированных в зависимости от условий выполнения: у опоры, без опоры и на нестабильной опоре. Количество повторений каждого упражнения (8 раз) было определено на основе опроса практикующих специалистов по адаптивной художественной гимнастике, имеющих опыт работы с умственно отсталыми детьми в возрасте от 8 до 10 лет. Согласно их рекомендациям, такое количество повторений позволяет сформировать устойчивый двигательный паттерн без снижения интереса к занятию данной категории детей.

После проведения педагогического эксперимента занимающиеся дети были повторно протестированы с целью обосновать эффективность разработанного комплекса упражнений для формирования способности к сохранению равновесия у девочек 8-10 лет с нарушением интеллекта посредством адаптивной художественной гимнастики при выполнении специфических элементов адаптивной художественной гимнастики.

На рисунке 1 представлены изменения, произошедшие в показателях функции равновесия (по результатам пробы Ромберга). Установлено, что у детей с нарушением интеллекта достоверно улучшились показатели функции равновесия ($p \leq 0,05$).

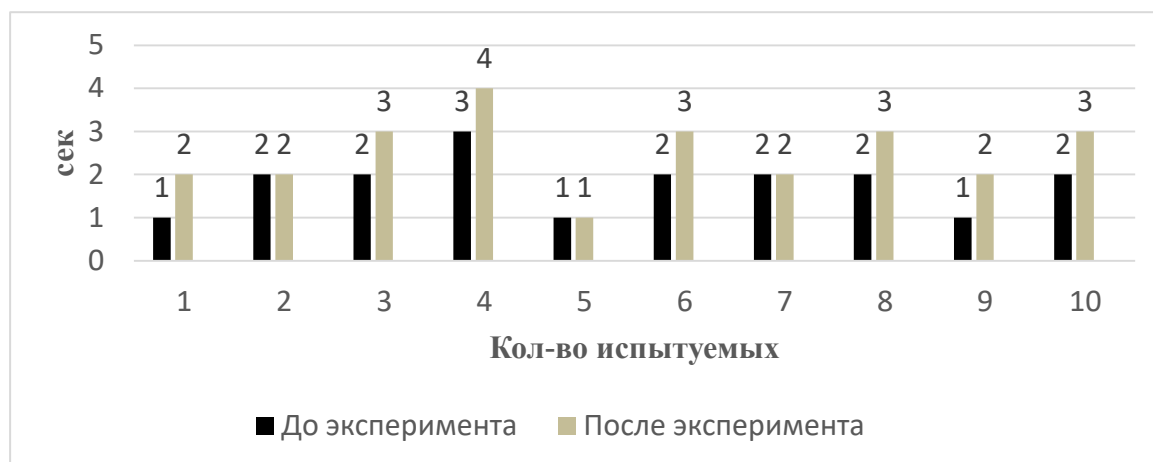


Рисунок 1 - Изменение показателей статического равновесия у девочек с нарушением интеллекта по результатам пробы Ромберга (пяточно-носочная) в ходе педагогического эксперимента

На рисунке 2 отражена динамика статической устойчивости и точности расположения общего центра масс над опорой в условиях уменьшенной площади контакта стопы (равновесие «пассе» вперёд). Было выявлено статистически значимое улучшение результатов ($p \leq 0,05$).

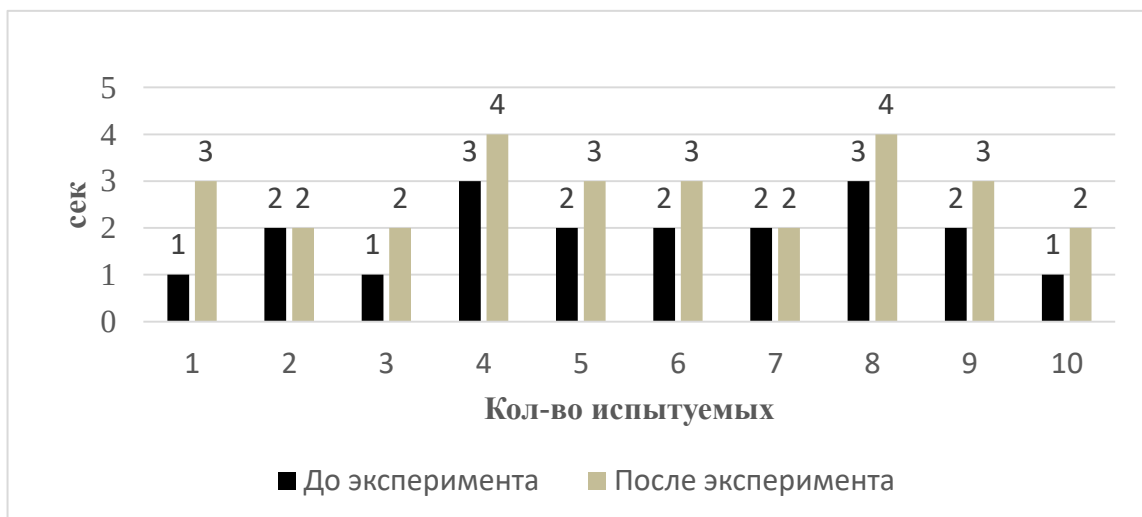


Рисунок 2 - Динамика удержания равновесия в положении «пассе» вперёд у девочек с нарушением интеллекта в ходе педагогического эксперимента

На рисунке 3 зафиксированы изменения показателей удержания теста на равновесие с небольшим наклоном корпуса вперёд и удержанием ноги назад на 60° («арабеск»)($p \leq 0,05$).

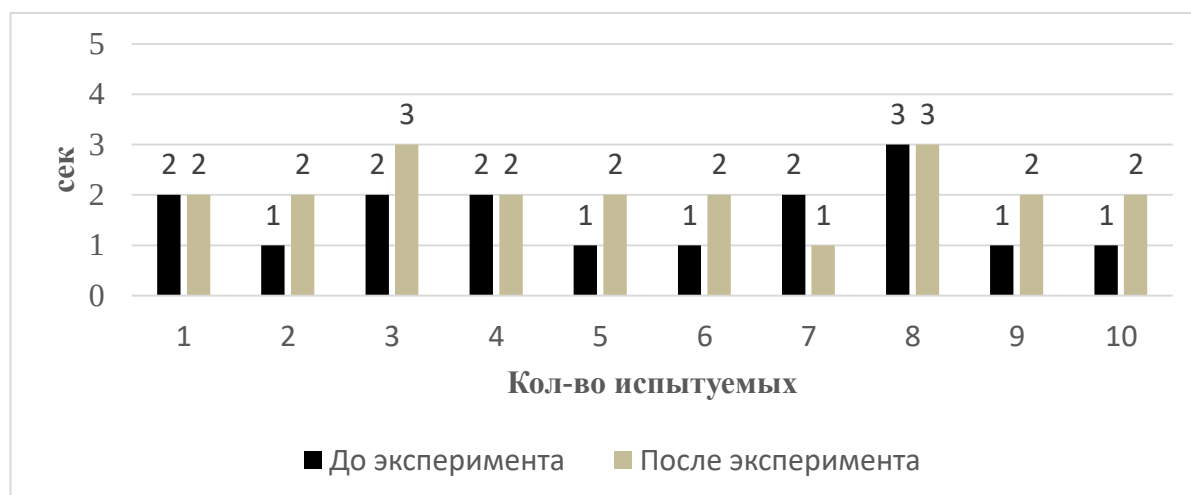


Рисунок 3 - Изменение показателей статического равновесия в арабеске у девочек с нарушением интеллекта в ходе педагогического эксперимента

На рисунке 4 представлены изменения показателей статической устойчивости в условиях значительного смещения центра тяжести назад (вертикальное равновесие с удержанием ноги вперёд) ($p \leq 0,05$).

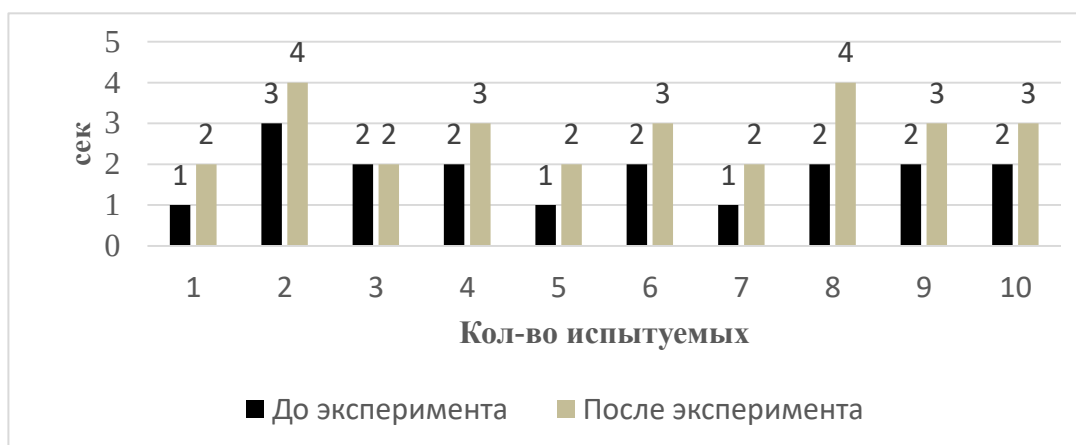


Рисунок 4 - Изменение показателей статического равновесия при удержании ноги во фронтальной плоскости (удержания вертикального равновесия с удержанием ноги вперед) у девочек с нарушением интеллекта в ходе педагогического эксперимента

Несмотря на неоднородность результатов, наблюдается прирост результативности по каждому испытуемому. Наибольшие показатели выявлены в тесте на удержание равновесия «пассе» вперед. В тесте на вертикальное равновесие с удержанием ноги вперед прирост оказался меньше. В тесте пробы Ромберга не все занимающиеся продемонстрировали улучшение результата, что обусловлено, скорее всего, индивидуальной особенностью вестибулярной устойчивости.

Таким образом, в результате педагогического эксперимента были получены данные, свидетельствующие о статистически значимых улучшениях в исследуемых показателях ($p < 0,05$), что говорит об эффективности предложенного комплекса упражнений.

Список используемых источников и литературы

1. Литош Н.Л. Развитие функции статического и динамического равновесия у обучающихся с нарушением интеллекта 11-12 лет с использованием подвижных игр // Российский журнал спортивной науки: медицина, физиология, тренировка. 2024. Т. 3. № 4(12).
2. Сафоненко С. В. Формирование способности к равновесию у девочек 8-9 лет, занимающихся художественной гимнастикой на этапе начальной подготовки // Вестник Томского государственного университета. 2021. – № 470. С. 198-202.
3. Эйдельман Л.Н. Методика применения танцевально-хореографических упражнений для формирования осанки детей дошкольного возраста: автореферат дис. ... к.п.н. Санкт-Петербург, 2009. – 24 с.

© Л.Н. Эйдельман, Ж.Р.Кузнецова, 2026-05

Л.Н. Эйдельман, П.С. Лебедева
ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург, Россия

АДАПТИВНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ГИМНАСТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация. В статье показано, что адаптивная художественная гимнастика опирается на слухо-двигательную синхронизацию, имитацию показанного движения, зрительно-двигательное слежение за предметом, совместные перестроения и ответные двигательные реплики партнёру или группе. Это создаёт структурированный «каркас» для вербального и невербального общения: согласование начала/конца действия, подача/принятие предмета, зрительный контакт на маркерах музыки, устные и жестовые сигналы.

Ключевые слова: адаптивная художественная гимнастика, дети с синдромом Дауна, общение, Специальная Олимпиада.

L.N. Eydelman, P. S. Lebedeva

ADAPTIVE RHYTHMIC GYMNASTICS AS A TOOL FOR DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Abstract. The article shows that adaptive rhythmic gymnastics relies on auditory-motor synchronization, imitation of shown movement, visual-motor tracking of an object, joint rearrangements and responsive motor cues to a partner or group. This creates a structured "framework" for verbal and non-verbal communication: coordination of the beginning/end of an action, presentation/acceptance of an object, eye contact on music markers, verbal and gestural signals.

Keyword: adaptive rhythmic gymnastics, children with Down syndrome, communication, Special Olympics.

Синдром Дауна - это врождённая генетическая патология, сопряжённая с задержкой двигательного и речевого развития. В последние десятилетия растёт доказательная база в пользу использования физической активности и адаптивного спорта не только для улучшения физических кондиций у детей с синдромом Дауна, но и как средства повышения социального взаимодействия, мотивации и коммуникативной активности [3].

Адаптивная художественная гимнастика зарекомендовала себя как доступная и социализирующая форма двигательной активности для детей с синдромом Дауна, имеются методики и опыт их внедрения в педагогическую практику образовательных и коррекционных учреждений. Однако в доступной нам научно-методической литературе не обнаружено исследований,

рассматривающих адаптивную художественную гимнастику как инструмент развития навыков общения у детей с синдромом Дауна, что позволяет говорить об актуальности исследования.

В научной литературе отмечается, что развитие детей с синдромом Дауна характеризуется сочетанием биологических и психолого-педагогических особенностей, играющих ключевую роль в выборе средств адаптивной физической культуры и влияющих на структуру коммуникативной работы на занятиях с данной группой детей.

Адаптивная художественная гимнастика, рассматриваемая в рамках Специальной Олимпиады, позиционируется нами как музыкально-двигательный вид с использованием предметов (скакалка, обруч, мяч, булавы, лента), технологически хорошо сочетается с задачами коммуникационного обучения. Она опирается на слухо-двигательную синхронизацию, имитацию показанного движения, зрительно-двигательное слежение за предметом, совместные перестроения и ответные двигательные реплики партнёру или группе. В адаптивной практике ключевую роль играет регламент Специальной Олимпиады по художественной гимнастике (уровни, включающие обязательные стоячие и облегчённые композиции, а также «унифицированные» пары и группы), который позволяет дозировать сложность, отделять базовые телодвижения от работы с предметом и безопасно выстраивать парные/групповые взаимодействия в едином темпе и по ясной схеме. Это создаёт структурированный «каркас» для вербального и невербального обмена: согласование начала/конца действия, подача/принятие предмета, зрительный контакт на маркерах музыки, устные и жестовые сигналы.

Специалисты в области адаптивной физической культуры, работающие с данной категорией детей, рекомендуют обучать их двигательным действиям через укрупнение ориентиров, зрительную демонстрацию, дозированную вербализацию инструкции и многократные повторения по музыкальным фразам. В педагогических экспериментах с участием детей 5–12 лет с диагностированным синдромом Дауна подтверждено, что пошаговый показ с внешней ритмической опорой и введением простых вербальных маркеров повышает успешность освоения координационно-сложных действий. Для коммуникативной цели это означает, что ученик «прошивает» движение словесными и жестовыми метками (старт–стоп, «передай», «ловлю»), что облегчает диалог в паре или группе и формирует предсказуемость взаимодействия. [2]

Включение музыкально-двигательных методов в структуру занятий по адаптивной художественной гимнастике связано с развитием речи и социального поведения у детей с синдромом Дауна. В научно-методической литературе отмечается, что логоритмика может выступать как эффективное средство ранней социализации и развития речевой инициативы. Сочетание музыки, речитативов, дыхательно-артикуляционных упражнений и простых согласованных движений повышает активность детей с синдромом Дауна, улучшает разборчивость речи, расширяет репертуар коммуникативных реакций в группе. При этом логоритмические элементы органично встраиваются в структуру занятия адаптивной художественной гимнастикой. Например,

вступительные распевки и речитативы служат «вербальными якорями» для последующих перестроений с предметом, а финальные секции (короткие обмены движениями) формируют навыки очередности, совместного внимания и обмена инициативой. Эффективность таких приёмов подтверждена как в отечественных, так и зарубежных публикациях, показывающих улучшения в языковых и социальных доменах за счёт активного музыкального взаимодействия.

Практический конструкт занятия адаптивной художественной гимнастикой для целей общения целесообразно строить блоками:

1) ритмико-дыхательная прелюдия с проговариванием ключевых слов-команд;

2) имитационно-зеркальная разминка («зеркало» в парах под простые музыкальные периоды 4×8, где вербальная роль «ведущего» и «ведомого» меняется каждые 30–40 сек.);

3) предметная коммуникация (цепочки «передай–прими» с мячом/обручем по сигналам музыки);

4) мини-композиции в микрогруппах по 3–4 человека с ролями «сигнал–ответ»;

5) завершающая рефлексия короткими фразами по схеме «что получилось–что буду делать с партнёром».

Такой формат опирается на регламент Специальной Олимпиады (уровень С – стоячие обязательные композиции и акцент на раздельной отработке телодвижений и предмета) и российские данные о необходимости дробления двигательных задач, дозирования темпа и количества одновременных требований. Для поддержания мотивации и понимания инструкции важны стабильная структура занятия и предсказуемые речевые метки.

Коммуникативные механизмы, которые запускает адаптивная художественная гимнастика, можно условно разделить на четыре уровня.

Первый – сенсомоторная синхронизация: подстройка к музыкальному метру и акцентам облегчает согласование совместных действий, развивает чувство общего ритма как основу «вхождения» в общение, что подтверждается отечественными данными о ритмичности двигательных действий у детей с синдромом Дауна и международными исследованиями по танцевально-двигательной терапии.

Второй – имитация и поведенческое отражение: парные «зеркальные» задания формируют навыки чтения движения партнёра и ответной моторной реплики. Эффект имитации на социальное поведение показан в обзорах по музыкально-двигательным интервенциям.

Третий – совместное внимание и обмен предметом: структурированные передачи и ловли в паре требуют зрительного контакта и вербальных сигналов («готов», «ловлю»), что повышает частоту инициированных коммуникаций.

Четвёртый – роли и очередность: групповая композиция с чёткими ролями «сигнал–ответ» тренирует ожидание своей очереди, распределение внимания между музыкой, предметом и партнёром [1, 4, 5].

Связь адаптивной художественной гимнастики с речевым развитием прослеживается в работах, отмечающих значимую роль музыкально-

двигательных форм для артикуляционной моторики и дыхания у детей с синдромом Дауна. На уровне техники это реализуется через:

- 1) «звучащие» команды-маркеры (короткие ритмизированные формулы для старт-стоп, смены направления, передачи предмета);
- 2) дыхательные вставки между связками движений;
- 3) артикуляционные упражнения под счёт и музыку перед проговариванием определённых слов-сигналов.

В исследованиях о двигательно-коммуникативном и социальном развитии детей с синдромом Дауна доказано, что использование музыкально-двигательных форм в процессе занятий повышает рост их включённости в совместную деятельность, расширяет репертуар жестов и словесных инициатив, повышает готовность к групповым взаимодействиям. Дополнительным аргументом в пользу адаптивной художественной гимнастики как инструмента развития навыков общения служат данные о положительном влиянии танцевально-двигательных и музыкально-двигательных комбинаций на баланс, координацию и вовлечённость лиц с синдромом Дауна в партнёрское взаимодействие, что облегчает участие в парных/групповых комбинациях и снижает долю «срывов» взаимодействия. В научных публикациях описывается улучшение разборчивости речи и рост словесной инициативы у дошкольников с синдромом Дауна, благодаря регулярным музыкально-двигательным занятиям, что методически совпадает с задачами адаптивной художественной гимнастики начального уровня. Для адаптивной художественной гимнастики это выражается в более частом взгляде на партнёра в момент передачи предмета, своевременной вербализации «готов/ловлю», согласованном выполнении поворотов/перестроений и уменьшении подсказок со стороны тренера.

Отдельного внимания заслуживает вопрос дозирования нагрузки и безопасности, так как коммуникативный эффект возможен только при устойчивом участии детей и отсутствии перегрузки. Специалисты рекомендуют использовать короткие, многократно повторяемые отрезки, умеренные амплитуды снарядных движений, применять больше упражнений в стойке без опоры на сложные прыжки, а также делать акцент на динамическое равновесие и координацию. Такая организация занятия соответствует регламенту Специальной Олимпиады, где на начальных уровнях композиции строятся без риска травматичных элементов и допускают адаптацию под индивидуальные возможности занимающихся детей. Для включения в парные и групповые задания ребёнок с синдромом Дауна должен устойчиво держать «коммуникативный ритм» без сбоев из-за усталости или боли.

Планирование цикла занятий для формирования навыков общения целесообразно вести по модулям 8–12 недель, с целями и операционализированными показателями. Предлагаем базовые, поддающиеся объективному наблюдению индикаторы:

- 1) частота инициированных контактов (словесных/жестовых) в парных сегментах композиции;
- 2) процент успешных вербальных контактов «передай–прими» без падения предмета;

3) доля синхронных движений в микрогруппе при сменах направлений по музыкальной фразе;

4) длительность удержания зрительного контакта на сигнал;

5) число корректных вербальных маркеров в нужный момент («старт», «стоп», «передай», имя партнёра).

Данные индикаторы опираются на доказанность успешного обучения двигательным действиям детей с синдромом Дауна с применением пошагового показа, ясных маркеров, ритмизации и согласуются с правилами Специальной Олимпиады (чёткая композиционная сетка).

Подводя итог проведённому исследованию, можно сделать вывод, что при корректном уровне подборе средств и дозировок адаптивная художественная гимнастика обеспечивает естественную среду для отработки базовых элементов общения: согласование действий по ритму и сигналам, имитацию и ответ, совместное внимание к предмету и партнёру, очередность и роль. Научная литература по обучению двигательным действиям и логоритмике, а также регламент Специальной Олимпиады дают технологические ориентиры, как превратить эти механизмы в воспроизводимые педагогические приёмы, а отечественные и международные данные по музыкально-двигательным интервенциям подкрепляют ожидаемую динамику в сенсомоторной и социальной сферах, необходимую для устойчивого развития навыков общения у детей с синдромом Дауна.

Список используемых источников и литературы

1. Кошелева М.В., Синельников Д.М. Характеристика способности к воспроизведению ритма у детей 7–9 лет с синдромом Дауна // Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. 2023. №. 2 (216). С. 235-240.

2. Максимова С.Ю., Губарева Д.С. Методические особенности обучения детей с синдромом Дауна двигательным действиям // Человек. Спорт. Медицина. 2022. Т. 22, №. 2. С. 158-163.

3. Эйдельман Л.Н. Возможность использования художественной гимнастики в социализации детей с синдромом Дауна // Физическая культура и спорт в XXI веке: актуальные проблемы и пути решения: сборник материалов IV-й Международной научно-практической конференции (23-24 октября 2024 года). Часть 1 / под общей ред. Горбачевой В.В., Борисенко Е.Г. Волгоград: ФГБОУ ВО «ВГАФК», 2024. 427-430 с.

4. Amonkar N. Effects of creative movement therapies on social communication, behavioral-affective, sensorimotor, cognitive, and functional participation skills of individuals with autism spectrum disorder: a systematic review // Frontiers in psychiatry. 2021. Vol. 12. P. 722-874.

5. Takahashi H. The effectiveness of dance movement therapy for individuals with Down syndrome: a pilot randomised controlled trial // Journal of intellectual disability research. 2023. Vol. 67. №7. P. 640-654.

© Л.Н. Эйдельман, П.С. Лебедева, 2026-03

**СЕКЦИЯ
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ.
СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»**

Руководитель – доцент, канд. пед. наук Т.Г. Неретина

ДК 376.23

Т.Д.Агапова, Л.А.Яковлева
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация:** В данной статье рассмотрено понятие произвольного внимания, механизм его формирования, влияние на усвоение предпосылок учебной деятельности слабослышащих детей, связь нарушения слуха и формирования волевых качеств.*

***Ключевые слова:** произвольное внимание, слабослышащие дети, старший дошкольный возраст, высшие психические функции, дефицитное развитие.*

Agapova T.D., Yakovleva L.A.

**FEATURES OF THE FORMATION
OF VOLUNTARY ATTENTION IN HEARING-IMPAIRED
CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE**

***Annotation:** This article discusses the concept of voluntary attention, the mechanism of its formation, its impact on the assimilation of the prerequisites for educational activities in children with hearing impairments, and the relationship between hearing impairments and the development of volitional qualities.*

***Keywords:** voluntary attention, hard-of-hearing children, senior preschool age, higher mental functions, deficient development.*

Актуальность формирования произвольного внимания слабослышащих детей старшего дошкольного возраста обусловлена овладением предпосылок учебной деятельности для дальнейшей социализации и продолжению системного обучения и успешного освоения учебной программы в условиях школьной среды. Способность ребенка удерживать учебную задачу и следовать

указаниям учителя, регулировать собственную поведенческую деятельность напрямую зависит от уровня сформированности волевых качеств и механизмов произвольности. Старший дошкольный возраст выступает сензитивным периодом для перехода на произвольные формы психической активности и фундаментом для становления словесно-логического мышления, преобладающего в школьном возрасте.

Понятие произвольное внимание было сформулировано в трудах Льва Семеновича Выготского в рамках культурно-исторической концепции. Выготский описывал внимание, как высшую психическую функцию, которая берет свое развитие в процессе освоения мира человеческой культуры, т. е. носит социальный характер взаимодействия, овладения системой знаков – человеческой речью.

Следую утверждениям Выготского о системном строении дефекта, у слабослышащих детей, слух которых является дефектом первого порядка, прослеживаются трудности развития речевого опосредования, ведущие к нарушению внимания и задержке формирования мыслительных процессов, что является дефектом второго порядка, исходящего из первого.

Поскольку слабослышащие дети имеют недоразвитие речевой деятельности, они испытывают трудности с удержанием целеполагания, усваивая лишь фрагментарно инструкцию взрослого.

Согласно учениям Выготского о пластичности высших психических функций, от степени компенсации дефектов речевого развития зависит формирование произвольности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха [2].

Последователем Л.С. в теории развития психических функций детей является Александр Лурия. А.Р. Лурия определил произвольное внимание как «акт контроля». Речь определяет организацию внимания, которое формируется посредством социального общения со взрослым при передаче указаний действий, установок, норм, образца, что в свою очередь ведет к появлению произвольного внимания. Произвольное внимание характеризуется процессом внутренней саморегуляции деятельности ребенка, т. е. освоением сознательных структур личности.

Опираясь на позицию А. Лурии, необходимо отметить, что слабослышащие дети находятся в постоянном зрительном напряжении, так как наглядная подача является основным источником формирования четких образов и понятий, компенсируя ограниченность слухового восприятия, что приводит к истощаемости внимания [6, 7].

Гальперин П.Я. в своей концепции определяет внимание как «автоматизированное действие контроля». Внимание в качестве психологического действия направлено на содержание образа или мысли в психике ребенка. Внимание является контролирующим звеном за этим содержанием.

Опираясь на данные утверждения, можно сказать, что для формирования произвольного внимания у слабослышащих детей дошкольного возраста необходимо использовать внешние опорные схемы с развернутостью каждого предметного практического действия, использование четких речевых инструкций

для обозначения целеполагания и результата деятельности. Таким образом, у нормотипичных детей в старшем дошкольном возрасте происходит развитие внимания с опорой на слухоречевую память, а у детей с нарушением слуха сохраняется непосредственная зависимость от наглядно-зрительного поля [3].

Большой вклад в изучение формирования произвольного внимания детей дошкольного возраста внесли А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин. Они подчеркивали, что произвольность формируется в деятельности. В зависимости от возраста определяется ведущая деятельность, которая способствует изменениям в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка. В старшем дошкольном возрасте такой деятельностью является игровая. Следуя игровым правилам и придерживаясь игровой цели, ребенок учится регуляции импульсивных проявлений, что является основополагающим для дальнейшего развития произвольного внимания [5, 9].

Т.Г. Богданова в своих трудах по сурдопсихологии выделяет следующие особенности внимания данной нозологии детей:

- Позднее становление произвольного и опосредованного внимания, обусловленное недоразвитостью речевой функции и поздним формированием умения использовать средства организации внимания;

- Неустойчивость внимания, вследствие постоянной напряженности зрительного анализатора (концентрация и сосредоточенность на тактильной речи или губах говорящего), это приводит к трудностям в его переключении;

- Качественные характеристики и направленность внимания у слабослышащих детей непосредственно зависят от выразительности материала для восприятия;

Таким образом, Т.Г. Богданова в своем подходе отмечает, что механизмом недостаточной сформированности произвольного внимания является именно сложность с его распределением, переключением, и удержанием на приеме и передачи разных видов речи, компенсируя отсутствие слухового восприятия [1].

Л.А. Головниц определила базис современной отечественной дошкольной сурдопедагогики. Людмила Адамовна подчеркивает системность и комплексность развития произвольного внимания у слабослышащих дошкольников. Головниц определяет произвольное внимание как акт социального взаимодействия, в котором ребенок постоянно побужден к обратной связи в диалоге. Автор обосновывает необходимость использования визуальных планов дальнейшим развитием у ребенка способности внутренне планировать действия.

Л.А. Головниц выделяет в своем подходе понятие полисенсорной опоры, определяя этим сочетание в работе слухового, зрительного и тактильного анализаторов для удержания произвольного внимания на поставленной задаче [4].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что формирование произвольного внимания у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста определяется общими закономерностями развития высших психических функций, основанных на концепции Л.С. Выготского. Основополагающей проблемой в формировании регуляции поведения у слабослышащих

дошкольников выступает вызванное первичным дефектом – недоразвитие речевой функции.

Теоретический обзор разных подходов к изучению данной нозологии детей позволяет выделить ключевые особенности внимания: истощаемость, трудность распределения и переключаемости, малый объем внимания.

При формировании произвольности внимания у слабослышащих дошкольников следует опираться на внешние визуальный опоры с подробным показом предметных действий.

Своевременная и правильная компенсация речевого дефицита развития слабослышащих дошкольников позволит успешно интегрироваться в обществе и продолжить обучение на следующем уровне.

Список используемых источников и литературы

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учебник для вузов / Т. Г. Богданова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 235 с. – Текст : непосредственный
2. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 336 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-07532-8. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/book/istoriya-razvitiya-vysshih-psiicheskikh-funkciy-562587> (дата обращения: 21.01.2026).
3. Гальперин, П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Доклады АПН РСФСР. – 1958. – № 3. – С. 33–38. – Текст : непосредственный
4. Головчиц, Л. А. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с недостатками слуха, имеющих комплексные нарушения развития / Л. А. Головчиц // Дефектология. - 2008. - №1. - С. 27-33. – Текст : непосредственный
5. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – Москва : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с. – Текст : непосредственный
6. Лурия, А. Р. Внимание и память / А. Р. Лурия. – Москва : Изд-во МГУ, 1975. – 104 с. – Текст : непосредственный
7. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – 3-е изд. – Москва : Академический проект, 2000. – 512 с. – Текст : непосредственный
8. Сурдопедагогика: учебник для дефектологических специальностей вузов. Изд. 3-е, перераб. и доп : учебник / Е. Г. Речицкая, Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова [и др.] ; под редакцией Е. Г. Речицкой. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Владос, 2024. – 485 с. – ISBN 978-5-907660-91-5. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/424331> (дата обращения: 29.02.2026). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
9. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с. – Текст : непосредственный

© Т. Д. Агапова, Л. А. Яковлева, 2026-05

Е.Е. Артемьева
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия
я

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье рассматривается развитие мышления и познавательной деятельности у младших школьников с нарушением слуха. Описаны особенности когнитивных процессов. Представлены педагогические методы и роль семьи в коррекционной работе, подчёркивается значимость индивидуального и комплексного подхода для успешной адаптации и обучения детей.

Ключевые слова: нарушение слуха, младшие школьники, познавательная деятельность, развитие мышления.

Е.Е. Artemyeva

DEVELOPMENT OF THINKING AND COGNITIVE ACTIVITY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract. The article examines the development of thinking and cognitive activity in younger schoolchildren with hearing impairment. The features of cognitive processes are described. Pedagogical methods and the role of the family in correctional work are presented, and the importance of an individual and integrated approach for successful adaptation and education of children is emphasized.

Keywords: hearing impairment, primary school students, cognitive activity, development of thinking.

Развитие мышления и познавательной деятельности у младших школьников с нарушением слуха требует особого подхода в обучении. Ограниченный доступ к слуховой информации влияет на формирование когнитивных функций, что требует целенаправленной коррекционной работы от педагогов и родителей.

У таких детей восприятие зависит от зрительного анализа: они лучше запоминают визуальные детали, но могут упускать нюансы, которые слышащие дети воспринимают на слух. Внимание сосредоточено на визуальных стимулах, но распределять его между задачами им сложнее. Визуальная память развита хорошо, а вербальная может отставать, требуя дополнительных опор для запоминания. Воображение может быть ограничено из-за недостатка общения, но развивается через творческую деятельность. Это требует от педагогов гибкости в выборе методов обучения и поиска новых способов подачи материала.

При нормальном ходе психического развития ребенка начало формирования мышления отмечается в возрасте с 3 лет и имеет преобразования до 8-9 летнего возраста [1, с. 36]. Развитие мышления у младших школьников с нарушением слуха проходит те же стадии, что и у слышащих, но с отличиями в темпе и методах. Наглядно-действенное мышление формируется через практические действия, позволяя детям решать задачи методом проб и ошибок. Наглядно-образное мышление, основанное на зрительных образах, становится ведущим, компенсируя дефицит слуховой информации. Словесно-логическое мышление развивается позже и требует специальной педагогической работы, поскольку трудности с речью замедляют формирование логических операций. Дети могут испытывать затруднения с причинно-следственными связями и абстрактными понятиями. Ограниченный словарный запас замедляет формирование понятийного аппарата, влияя на анализ и синтез. Поэтому важно включать задания, которые помогают оперировать абстрактными категориями через конкретные примеры.

Внешние факторы играют ключевую роль в развитии мышления и познавательной активности. Ранняя диагностика и коррекция минимизируют отставание в развитии. Использование слуховых аппаратов и кохлеарных имплантов улучшает восприятие речи. Жестовая речь и дактилология помогают освоить устную и письменную речь. Социальная среда — поддержка семьи и общение со сверстниками — создаёт мотивацию к познанию. Квалификация педагогов, владеющих методиками работы с детьми с нарушением слуха, влияет на эффективность учебного процесса. Учителя должны адаптировать методы под индивидуальные особенности учеников, отслеживая их развитие и корректируя программу при необходимости.

В педагогической практике применяются разнообразные методы и подходы, адаптированные под особенности детей с нарушением слуха. Наглядные методы включают использование ярких иллюстраций, схем, макетов, демонстрацию видео с субтитрами и жестовым сопровождением, а также применение опорных конспектов, таблиц и инфографики для структурирования информации. Практические методы предполагают проведение экспериментов и опытов, конструирование из различных материалов, ролевые игры, моделирующие реальные ситуации. Словесные методы требуют адаптации: поэтапного объяснения с опорой на визуальные материалы, работы с текстами, дополненными иллюстрациями, бесед с использованием жестов и дактилологии. Игровые технологии — дидактические игры на классификацию и логику, квесты, головоломки, компьютерные игры с визуальной обратной связью — повышают мотивацию и развивают мыслительные операции. Индивидуализация обучения учитывает темп усвоения материала, уровень подготовки и особенности восприятия каждого ребёнка: подбор заданий разного уровня сложности, создание ситуаций успеха для повышения мотивации, постепенное усложнение задач. Особенно эффективны комбинированные методы, сочетающие наглядность, практику и игровые элементы — они позволяют задействовать разные каналы восприятия и делают обучение более осмысленным. Теперь давайте рассмотрим

конкретные задания и упражнения, которые могут быть использованы в рамках вышеописанных методов.

Задание 1: "Цветной мир"

Цель: развивать логическое мышление, навыки классификации и ассоциативное мышление.

Оборудование: набор цветных карточек (красный, синий, зеленый, желтый), картинки предметов, соответствующих цветам (например, яблоко, небо, трава, солнце).

Инструкция: разложите цветные карточки на столе. Рядом положите картинки предметов. Покажите ребенку каждую карточку и соответствующую картинку. Используйте жесты и дактилологию для объяснения. Например, укажите на красную карточку и жестом покажите "яблоко". Попросите ребенка сопоставить карточки с картинками. Например, пусть он положит красную карточку рядом с картинкой яблока. После выполнения задания обсудите с ребенком, почему он выбрал те или иные карточки. Используйте наглядные материалы для уточнения.

Интерпретация результатов: оцените, насколько успешно ребенок справился с заданием, определив его способность к классификации и ассоциации. Обратите внимание на его объяснения — это поможет понять уровень его понимания связи между цветами и предметами.

Задание 2: "Ролевая игра: Магазин"

Цель: развивать социальные навыки, умение взаимодействовать в группе и применять знания в реальных ситуациях.

Оборудование: игрушечные деньги, карточки с изображениями продуктов (фрукты, овощи, молочные продукты), стол для "магазина".

Инструкция: организуйте "магазин" на столе. Разложите карточки с продуктами и подготовьте игрушечные деньги. Объясните ребенку правила игры с помощью жестов и визуальных материалов. Например, покажите, как выбрать продукт и заплатить за него. Попросите ребенка выбрать несколько продуктов из "магазина" и "купить" их, используя игрушечные деньги. Вы можете взять на себя роль продавца. После игры обсудите с ребенком, какие продукты он выбрал и почему. Попросите его рассказать о своих предпочтениях.

Интерпретация результатов: оцените активность ребенка в игре, его способность взаимодействовать с вами и принимать решения. Обратите внимание на использование жестов и слов для объяснения своих выборов.

Задание 3: "Сказочные истории"

Цель: развивать творческое мышление, воображение и навыки рассказывания.

Оборудование: картинки с персонажами (например, животные, люди), пустой лист бумаги или блокнот.

Инструкция: подготовьте картинки с персонажами и разложите их перед ребенком. Объясните задачу — создать историю с использованием картинок. Используйте жесты для демонстрации процесса создания истории. Попросите ребенка выбрать несколько картинок и придумать историю, используя их в качестве персонажей. Он может рассказать историю вам или записать её на

бумаге. После завершения задания обсудите с ребенком его историю. Попросите его объяснить выбор персонажей и развязку сюжета.

Интерпретация результатов: оцените оригинальность идеи ребенка, его способность к созданию связного повествования и использование визуальных материалов для поддержки рассказа. Обратите внимание на то, как он использует язык жестов или дактилологию для передачи своих мыслей.

Эти задания помогут развить познавательные навыки детей с нарушением слуха в игровой и доступной форме, что способствует лучшему усвоению материала и повышению интереса к обучению.

Б.Д. Корсунская отмечает, что семья играет не менее важную роль в развитии ребёнка с нарушением слуха [2, с. 190]. Совместные занятия — чтение книг с картинками, эксперименты, прогулки с обсуждением увиденного (с использованием жестов или письменных заметок) — стимулируют познавательную активность. Создание языковой среды дома, где взрослые говорят чётко, используют жесты и поощряют любые попытки коммуникации, способствует развитию речи и мышления. Поддержка интересов ребёнка — будь то рисование, сборка конструкторов или коллекционирование — развивает любознательность, логическое мышление и творческие способности. Регулярное общение, обсуждение событий дня, совместное решение бытовых задач — всё это формирует у ребёнка уверенность в своих силах и стимулирует познавательный интерес.

Для эффективного развития мышления и познавательной деятельности младших школьников с нарушением слуха педагогам и родителям рекомендуется: акцентировать внимание на визуальных и практических заданиях, использовать мультисенсорный подход (включая осязание и движение), давать чёткие инструкции с опорой на схемы или жесты, регулярно проверять понимание через вопросы и практические задания, поощрять самостоятельность, создавать ситуации для рассуждений вслух, а также включать элементы игры и творчества.

Таким образом, развитие мышления и познавательной деятельности у младших школьников с нарушением слуха требует комплексного подхода, сочетающего специализированные методики, технические средства и поддержку со стороны взрослых. Индивидуальный подход, учитывающий уникальные потребности и возможности каждого ребёнка, позволяет таким детям успешно осваивать школьную программу, развивать когнитивные навыки и адаптироваться в обществе. При грамотной организации обучения и воспитания дети с нарушением слуха могут достичь высоких результатов в познавательной деятельности и реализовать свой потенциал в полной мере.

Список используемых источников и литературы

1. Корнилов Ю.К. Общая психология. Мышление: метод. указания / Ю.К. Корнилов; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2010 – С. 36.
2. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье [Текст]. — Москва : Педагогика, 1970. — С. 190.

© Е.Е. Артемьева, 2026-04

Г.А. Баранова

*ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области»,
г. Тула, Россия*

Ю.В. Кренева

*МКДОУ «Детский сад № 9 компенсирующего вида»,
г. Ефремов, Тульская область, Россия*

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОО КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматриваются стратегические ориентиры управления качеством образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации компенсирующего вида. Особое внимание уделяется особенностям организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья, роли руководителя в формировании системы менеджмента качества, внедрению современных педагогических и управленческих технологий. Описаны ключевые направления работы: развитие кадрового потенциала, создание развивающей предметно-пространственной среды, взаимодействие с родителями, использование инновационных методов мониторинга и оценки качества образования.

Ключевые слова: стратегические ориентиры руководителя, управление качеством образовательной деятельности, дошкольное учреждение компенсирующего вида.

G.A. Baranova, Yu.V. Kreneva

QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN PRE- SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF A COMPENSATING TYPE: STRATEGIC GUIDELINES OF THE HEAD

Annotation. The article discusses the strategic guidelines for managing the quality of educational activities in a compensatory preschool educational organization. Special attention is paid to the specifics of the organization of the educational process for children with disabilities, the role of the head in the formation of a quality management system, and the introduction of modern pedagogical and managerial technologies. The key areas of work are described: the development of human resources, the creation of a developing subject-spatial environment, interaction with parents, the use of innovative methods for monitoring and evaluating the quality of education.

Keywords: strategic guidelines of the head, quality management of educational activities, preschool institution of a compensating type.

В условиях модернизации российской системы образования вопросы управления качеством образовательной деятельности приобретают особую актуальность для дошкольных образовательных организаций (далее - ДОО) компенсирующего вида. Работа с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (далее - ОВЗ), требует от руководителя не только глубоких педагогических знаний, но и владения современными управленческими технологиями, умения выстраивать систему менеджмента качества, ориентированную на индивидуальные потребности каждого воспитанника.

Стратегические ориентиры руководителя ДОО компенсирующего вида определяются требованиями ФГОС ДО [6], федеральными и региональными программами развития инклюзивного образования, а также спецификой контингента воспитанников.

Современные подходы к управлению качеством в ДОО компенсирующего вида.

Управление качеством в ДОО компенсирующего вида - это комплексная деятельность, направленная на создание условий для полноценного развития, обучения и социализации детей с ОВЗ. В отличие от массовых ДОО, здесь на первый план выходят задачи коррекционно-развивающей работы, индивидуализации образовательного маршрута, формирования у воспитанников навыков самостоятельной жизни и социальной адаптации.

Современный руководитель должен рассматривать управление качеством как непрерывный цикл, включающий:

- планирование образовательных результатов с учётом особенностей детей;
- организацию образовательного процесса на основе современных технологий;
- мониторинг и оценку индивидуальных достижений воспитанников;
- анализ результатов и коррекцию образовательной деятельности[2].

Стратегические задачи руководителя по обеспечению качества образования. Формирование компетентной педагогической команды.

Качество образования напрямую зависит от профессионализма педагогов. Руководитель ДОО компенсирующего вида должен уделять особое внимание:

- подбору кадров, обладающих не только педагогическим образованием, но и специальной подготовкой (дефектология, логопедия, психология);
- организации непрерывного повышения квалификации педагогов через курсы, семинары, мастер-классы;
- созданию системы наставничества и обмена опытом внутри коллектива;
- формированию мотивационной среды, способствующей профессиональному росту и профилактике эмоционального выгорания.

Создание развивающей предметно-пространственной среды.

Среда в ДОО компенсирующего вида должна быть не только безопасной и комфортной, но и коррекционно-развивающей [1]. Это предполагает:

- зонирование пространства с учётом потребностей детей с разными видами нарушений;
- оснащение групп современным коррекционным оборудованием (сенсорные комнаты, логопедические уголки, зоны для двигательной активности);

- использование адаптированных дидактических материалов, способствующих развитию сенсорных, моторных и познавательных функций.

Внедрение инновационных образовательных технологий.

В практике ДОО компенсирующего вида эффективно применяются:

- технологии здоровьесбережения (дыхательная гимнастика, кинезиологические упражнения);
- игровые технологии, направленные на развитие коммуникации и эмоциональной сферы;
- информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) для визуализации учебного материала и развития познавательного интереса;
- методы арт-терапии, сказкотерапии, песочной терапии для коррекции эмоциональных и поведенческих нарушений.

Взаимодействие с семьёй [4].

Семья - ключевой партнёр в воспитании ребёнка с ОВЗ. Стратегическими направлениями работы руководителя являются:

- организация психолого-педагогического просвещения родителей;
- вовлечение родителей в образовательный процесс через совместные проекты, праздники, мастер-классы;
- индивидуальное консультирование и поддержка семей, воспитывающих детей с особыми потребностями.

Система мониторинга и оценки качества.

Оценка качества в ДОО компенсирующего вида должна быть гибкой и индивидуализированной. Руководитель организует:

- педагогический мониторинг динамики развития каждого воспитанника;
- внутреннюю оценку качества образования (самообследование ДОО);
- внешнюю экспертизу (аттестация, общественные советы);
- анализ удовлетворённости родителей и педагогов образовательным процессом.

Личностно-профессиональные компетенции руководителя.

Эффективное управление качеством требует от руководителя ДОО компенсирующего вида следующих компетенций:

- лидерство и умение вдохновлять команду;
- стратегическое мышление и способность к прогнозированию;
- владение нормативно-правовой базой специального образования;
- навыки проектного менеджмента и внедрения инноваций;
- высокий уровень коммуникативной культуры и стрессоустойчивость.

Управление качеством образовательной деятельности в ДОО компенсирующего вида - это сложный, многоаспектный процесс, требующий от руководителя системного подхода, гибкости и постоянного профессионального развития.

Только при условии комплексного решения кадровых, материально-технических, методических и социальных задач возможно достижение высоких образовательных результатов и успешной социализации детей с ОВЗ.

Список используемых источников и литературы

1. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П. Коррекционно-развивающая среда в ДОО для детей с ОВЗ: методическое пособие. - М.: Просвещение, 2023.
2. Григорьева Е.В. Управление качеством образования в условиях инклюзии: учебник для руководителей. - СПб.: КАРО, 2022.
3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта. - М.: Академия, 2021.
4. Кулагина Е.В. Современные технологии в работе с детьми с ОВЗ: сборник статей. - М.: Владос, 2023.
5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. - М.: Просвещение, 2020.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). - М.: Минобрнауки РФ, 2013 (с изм. 2023).
7. Щипун М. Современные подходы к развитию образования: от детского сада до профессии // Материалы конференции. Владивосток, 2026.

© Г.А. Баранова, Ю.В. Кренева, 2026-05

УДК 376.42

А. Б. Буровая, С. Н. Юревич
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

РОЛЬ МЕЖИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Статья посвящена анализу межинституционального взаимодействия как условия результативной организации коррекционной помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) в период обучения в начальной школе. Обосновано, что комплексность запросов ребенка с РАС требует согласованных решений образовательной организации, ПМПК, медицинских служб, социальной защиты, учреждений дополнительного образования и некоммерческого сектора. Описаны уровни и механизмы координации, типичные разрывы в маршрутизации, а также управленческие и методические инструменты, позволяющие обеспечить преемственность поддержки. Предложена схема межинституционального «кейсового» сопровождения и система критериев мониторинга качества взаимодействия.*

Ключевые слова: *межинституциональное взаимодействие; межведомственное сотрудничество; дети с РАС; начальная школа; коррекционная помощь; психолого-педагогическое сопровождение; ПМПК; маршрутизация; инклюзивное образование.*

THE ROLE OF INTERINSTITUTIONAL COOPERATION IN ORGANIZING CORRECTIVE ASSISTANCE TO CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS AT THE STAGE OF PRIMARY GENERAL EDUCATION

Abstract: *this article analyzes interinstitutional collaboration as a prerequisite for the effective organization of special care for children with autism spectrum disorders (ASD) during primary school. It is shown that the complexity of a child with ASD's needs requires coordinated decisions among the educational institution, the PMPK, medical services, social protection, supplementary education institutions, and the non-profit sector. The article describes the levels and mechanisms of coordination, typical gaps in routing, and management and methodological tools for ensuring continuity of support. A framework for interinstitutional case-based support and a system of criteria for monitoring the quality of collaboration are proposed.*

Keywords: *interinstitutional collaboration; interdepartmental cooperation; children with ASD; primary school; special care; psychological and pedagogical support; PMPK; routing; inclusive education*

Начальный этап общего образования является ключевым периодом для формирования учебной деятельности и социальных навыков ребенка. Для обучающихся с расстройствами аутистического спектра этот период нередко связан с усилением трудностей адаптации: меняется режим, расширяется социальное окружение, возрастают требования к произвольной регуляции и коммуникации [1, с. 31]. Эффективность коррекционной помощи в школе определяется не только качеством работы педагогов и специалистов сопровождения, но и тем, насколько согласованно действуют внешние институты, влияющие на образовательный маршрут ребенка: ПМПК, медицинские организации, службы социальной поддержки, ресурсные центры и организации дополнительного образования [4, с. 86].

На практике межинституциональная координация нередко осложняется фрагментарностью информации, различиями профессиональных языков и отсутствием единых регламентов обмена данными. Это приводит к разрывам в маршрутизации: рекомендации ПМПК не сопровождаются понятным планом внедрения, медицинские назначения не учитываются в образовательных условиях, семья вынуждена самостоятельно выступать «диспетчером» системы помощи [3, с. 57]. В результате снижается предсказуемость среды, возрастает тревожность ребенка и риск трудного поведения, а ресурсы специалистов расходуются на устранение последствий несогласованности [7, с. 44].

Цель статьи заключается в раскрытии роли межинституционального взаимодействия в организации коррекционной помощи детям с РАС на уровне начального общего образования и в описании практических механизмов координации. Задачи включают: определение состава институтов и уровней взаимодействия, анализ типичных проблем и рисков, обоснование

инструментов «кейсового» сопровождения и критериев мониторинга качества взаимодействия.

Межинституциональное взаимодействие в сфере поддержки детей с ОВЗ представляет собой устойчивую систему согласованных действий организаций разных ведомств и секторов, ориентированную на достижение общих результатов развития ребенка при разделении компетенций и ответственности [6, с. 18]. В отношении детей с РАС данная система особенно значима, поскольку запросы охватывают образовательную, психологическую, медицинскую и социальную составляющие, а помощь должна быть непрерывной и последовательной в разных жизненных контекстах [2, с. 79].

На этапе начальной школы целесообразно выделять три уровня взаимодействия. Первый уровень – стратегический (муниципальный/региональный): наличие межведомственных соглашений, ресурсных центров, единых подходов к маршрутизации, подготовки кадров и методического сопровождения [4, с. 90]. Второй уровень – организационный (уровень конкретной школы): функционирование психолого-педагогического консилиума, распределение ролей, связь с ПМПК и внешними специалистами, включение семьи в принятие решений [10, с. 22]. Третий уровень – кейсовый (уровень ребенка): согласование индивидуального маршрута, целей коррекции, условий обучения, а также регламент обмена информацией о динамике и рисках [9, с. 73].

Содержательно взаимодействие включает: оценку образовательных потребностей и рисков, проектирование специальных условий, реализацию коррекционных мероприятий, мониторинг динамики и коррекцию плана, а также поддержку семьи. Для обеспечения преемственности требуется единый «каркас» целей и показателей, чтобы рекомендации разных институтов не противоречили друг другу и могли быть внедрены в образовательной среде [8, с. 118].

Ключевыми институтами, вовлеченными в организацию коррекционной помощи на этапе начального образования, являются образовательная организация (педагоги и специалисты сопровождения), территориальная ПМПК, медицинские организации, социальная защита, учреждения дополнительного образования, а также НКО и родительские ассоциации, обеспечивающие консультационные и просветительские ресурсы [5, с. 27].

Школа отвечает за создание специальных образовательных условий, реализацию адаптированной программы и ежедневную поддержку ребенка в учебных и социальных ситуациях. ПМПК определяет вариант программы и формулирует рекомендации по условиям обучения и сопровождения. Медицинские специалисты уточняют клинический профиль, сенсорные и поведенческие риски, подбирают медикаментозную и немедикаментозную поддержку при наличии показаний [12, с. 5]. Социальная защита обеспечивает меры поддержки семьи и доступ к реабилитационным услугам, а дополнительное образование расширяет возможности социализации и развития интересов ребенка при адекватной адаптации среды [6, с. 41].

Наиболее типичными разрывами в маршрутизации выступают: 1) несоответствие рекомендаций ПМПК реальным ресурсам школы (кадровым, временным, инфраструктурным); 2) отсутствие механизмов внедрения рекомендаций (кто, когда и как реализует); 3) дефицит обратной связи между школой и внешними специалистами о динамике ребенка; 4) несогласованность подходов к поддержке поведения и коммуникации; 5) перенос ответственности на семью без предоставления инструментов и понятной логистики помощи [3, с. 60].

Практически продуктивным управленческим решением является организация межинституционального взаимодействия в формате «кейсового» сопровождения, когда за конкретным ребенком закрепляется координатор (куратор случая) на базе школы. Координатор обеспечивает сбор и актуализацию информации, подготовку материалов к консилиуму, согласование целей и фиксацию решений, а также коммуникацию с ПМПК, медицинскими службами и внешними специалистами [7, с. 50].

Базовыми документами кейса выступают: индивидуальный образовательный маршрут (включая цели по АООП), индивидуальная программа коррекционной работы, план поведенческой и сенсорной поддержки, а также протоколы консилиумов с распределением задач и сроков. В качестве инструмента ежедневной преемственности целесообразно использовать краткий коммуникационный журнал «школа – семья», в котором фиксируются наблюдаемые показатели (выполнение инструкций, запрос помощи, участие в группе, эпизоды трудного поведения и способы саморегуляции) [1, с. 64].

Коммуникация с внешними институтами должна опираться на регламент: перечень контактных лиц, частоту обмена информацией, формат передачи согласованных рекомендаций, порядок экстренного взаимодействия при кризисных ситуациях. Этичность обмена информацией обеспечивается соблюдением требований конфиденциальности и согласия законных представителей, а также использованием профессионально нейтральных формулировок, опирающихся на наблюдаемые факты [11, с. 7].

Мониторинг качества межинституционального взаимодействия целесообразно строить по двум группам критериев. Процессуальные критерии включают своевременность консилиумов, полноту документации, исполнение решений в установленные сроки, доступность консультаций для семьи, согласованность целей разных специалистов. Результативные критерии отражают динамику ребенка по целям маршрута, снижение частоты кризисных эпизодов, рост самостоятельности и коммуникативной инициативы, устойчивость посещаемости и включенности в образовательные ситуации [9, с. 75].

Тем самым межинституциональное взаимодействие выступает не «добавочной» активностью, а механизмом обеспечения непрерывности помощи. Его качество определяется наличием координатора кейса, единым планом поддержки, регулярной обратной связью и управляемым мониторингом.

Межинституциональное взаимодействие является системообразующим условием организации коррекционной помощи детям с РАС на этапе

начального общего образования. Оно обеспечивает согласование рекомендаций и ресурсов разных организаций, снижает разрывы в маршрутизации и повышает предсказуемость образовательной среды для ребенка.

Наиболее результативной формой координации выступает «кейсовое» сопровождение с закреплением куратора случая на базе школы, оформлением единого плана поддержки и регулярным мониторингом.

Предложенные механизмы и критерии могут быть использованы образовательными организациями для повышения качества межведомственного сотрудничества и эффективности коррекционной помощи детям с РАС.

Список использованных источников и литературы

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: подходы, практики, результаты / С. В. Алехина. – Москва : МГППУ, 2020. – 256 с.
2. Богдашина, О. Аутизм и сенсорные нарушения: понимание и практическая помощь / О. Богдашина. – Москва : Теревинф, 2019. – 240 с.
3. Бутенко, Н. В. Организация сопровождения обучающихся с РАС: проблемы координации и пути решения / Н. В. Бутенко // Начальная школа. – 2021. – № 6. – С. 55-61.
4. Козловская, Н. В. Межведомственное взаимодействие при сопровождении детей с ОВЗ: организационные модели / Н. В. Козловская // Вопросы образования. – 2020. – № 4. – С. 84-97.
5. Лебединская, К. С. Ранний детский аутизм: пути помощи и сопровождения / К. С. Лебединская. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 288 с.
6. Маркова, А. К. Социально-педагогическое партнерство: теория и практика взаимодействия институтов / А. К. Маркова. – Москва : Академический проект, 2017. – 192 с.
7. Михайлова, Е. В. Командный подход и кейс-менеджмент в сопровождении ребенка с РАС / Е. В. Михайлова // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 2. – С. 39-55.
8. Нестерова, А. А. Тьюторское сопровождение обучающихся с РАС: технологии и практика / А. А. Нестерова. – Москва : Просвещение, 2022. – 176 с.
9. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути понимания и помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2021. – 320 с.
10. Семаго, М. М. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в образовательной организации / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – Москва : Генезис, 2019. – 264 с.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.).
12. ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598.

© А.Б. Буровая, С.Н. Юревич, 2026-05

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ
СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития смыслового чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Анализируются современные методики и технологии, направленные на повышение уровня осмысленного чтения среди школьников с особенностями развития. Обосновывается необходимость дифференцированного подхода к обучению чтению, учитывающего индивидуальные характеристики каждого ребенка. Приводятся практические рекомендации педагогам и родителям по созданию благоприятных условий для формирования навыков смыслового чтения в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: развитие смыслового чтения, задержка психического развития (ЗПР), младший школьный возраст, инклюзивное образование, коррекция, смысловое чтение.

A.E.Vasilyeva

**EXPERIMENTAL STUDY OF THE DEVELOPMENT OF SEMANTIC
READING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL
DEVELOPMENT DELAY IN INCLUSIVE EDUCATION**

Annotation. The article is devoted to the actual problem of developing meaningful reading skills in primary school children with mental retardation in the context of inclusive education. The article analyzes modern methods and technologies aimed at improving the level of meaningful reading among students with developmental disabilities. The article substantiates the need for a differentiated approach to reading education that takes into account the individual characteristics of each child. The article provides practical recommendations for teachers and parents on creating favorable conditions for developing meaningful reading skills in an inclusive educational environment.

Keywords: semantic reading development, mental retardation, primary school age, inclusive education, correction, semantic reading.

Развитие смыслового чтения играет ключевую роль в учебно-воспитательном процессе младших школьников, особенно тех, кто имеет задержки психического развития (ЗПР). Однако процесс усвоения навыков чтения и понимания текста у таких детей затруднен рядом факторов, таких как недостаточная концентрация внимания, ограниченный запас слов и низкая способность анализировать информацию. Поэтому создание специальных условий и выбор эффективных методов обучения становятся необходимыми элементами успешной интеграции детей с ЗПР в систему инклюзивного образования.

Теоретические основы формирования смыслового чтения у детей с особыми образовательными потребностями раскрыты в работах многих отечественных и зарубежных исследователей. Так, Л. С. Выготский подчёркивал важность зоны ближайшего развития и социальной ситуации обучения для детей с нарушениями развития. А. Н. Корнеев разработал стандартизованные методики оценки навыка чтения, позволяющие выявить индивидуальные трудности учащихся [4]. Исследования Н. Г. Морозовой и М. С. Певзнер показали специфику познавательной деятельности детей с ЗПР, включая замедленность восприятия и переработки текстовой информации. Работы А. В. Сапы посвящены методикам анализа и оценки текста, адаптированным для детей с ограниченными возможностями здоровья [5]. Опираясь на эти исследования, можно обосновать значимость целенаправленной работы по развитию смыслового чтения в условиях инклюзивного образования, где важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка [1].

В условиях инклюзивного образования необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, разрабатывать адаптированные образовательные программы и использовать специальные методики и приемы, направленные на преодоление трудностей и формирование полноценного навыка смыслового чтения у детей с ЗПР.

Для выявления уровней развития навыков смыслового чтения нами были использованы три стандартизованные методики:

Методика «Стандартизованная методика исследования навыка чтения» (СМИНЧ) автора А.Н. Корнеева [4].

Методика «Тестовые задания для определения уровня понимания текста», основанная на анализе точности воспроизведения содержания прочитанного [3].

Методика «Определение уровня анализа и оценки текста», предложенная А.В. Сапой [5].

Исследование проводилось на 6 учащихся третьего класса с диагнозом ЗПР.

Результаты проведенной методики «Стандартизованная методика исследования навыка чтения» (СМИНЧ)» А.Н. Корнеева (рис.1).

.



Рисунок 1 – Распределение младших школьников по уровням понимания фактического содержания текста

Из таблицы видно, что первый уровень не представлен вовсе, второй уровень отмечен лишь у одного ученика, тогда как подавляющее число участников относятся ко второму-третьему уровням. Наиболее высокие показатели наблюдаются у четвертого уровня (33%).

Результаты проведенной методики «Тестовые задания для определения уровня понимания текста» (рис.2).

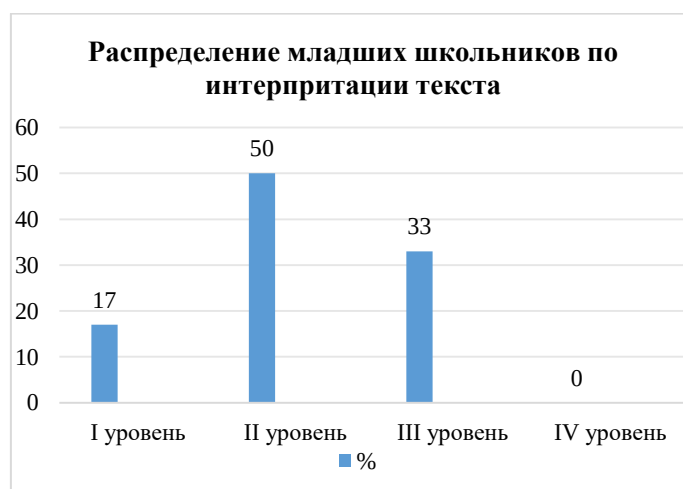


Рисунок 2 – Распределение младших школьников по уровням интерпритации текста

Здесь доминируют второй и третий уровни, причем ни один ученик не достиг наивысшего четвертого уровня.

Наконец, оценка уровня анализа и оценки текста показала следующее распределение (рис.3).

По данным этой методики, ученики преимущественно находятся на втором и третьем уровнях анализа и оценки текста, демонстрируя удовлетворительные способности к рефлексии, однако высокий уровень отсутствует.



Рисунок 3 – Распределение младших школьников по уровням рефлексии и оценки текста

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают актуальность проблемы развития смыслового чтения у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Выявленные уровни понимания, интерпретации и анализа текста свидетельствуют о необходимости целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

В ходе исследования были разработаны и апробированы методические рекомендации и комплекс упражнений, направленных на развитие навыка смыслового чтения у детей с ЗПР в условиях инклюзивного образования. Полученные данные позволяют наметить следующие перспективы дальнейшего экспериментального исследования:

- расширение выборки участников для повышения репрезентативности результатов;
- внедрение и оценка эффективности разработанных методических материалов в рамках долгосрочной коррекционной программы;
- изучение влияния развития смыслового чтения на общую успеваемость и социальную адаптацию детей с ЗПР;
- разработка дифференцированных подходов к обучению в зависимости от исходного уровня сформированности навыка смыслового чтения.

Список использованных источников и литературы

1. Айзенберг, Б. И. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития : психотерапия в дефектологии / Б. И. Айзенберг, Л. В. Кузнецова. – Москва : Проспект, 2002. – 324 с. – ISBN 5-09-004095-8. – Текст : непосредственный.

2. Белошистая А.В. Педагогическая диагностика и развитие познавательной активности младших школьников с проблемами в развитии / А.В. Белошистая // Начальная школа плюс До и После. – 2020. – № 1. – С. 10-15.

3. Инденбаум, Е. Л. Чтение и понимание текста: диагностические методики для начальной школы / Е. Л. Инденбаум. – Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2017. – 84 с.

4. Корнеев А.Н. Стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ): пособие для психологов и педагогов / А.Н. Корнеев. – Москва: Владос, 2017. – 128 с.

5. Сапа, А. В. Методики анализа и оценки текста для детей с ОВЗ / А. В. Сапа. – М.: Владос, 2021. – 96 с.

© А.Е. Васильева, 2026-05

УДК 376.33

А.Д. Гаан

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития мышления и познавательной деятельности у учащихся среднего звена с нарушением слуха. Обосновывается необходимость специальной организации обучения с использованием наглядных средств, активных методов и практических заданий, направленных на формирование словесно-логического мышления, познавательной активности, самостоятельности и успешности учебной деятельности школьников.

Ключевые слова: учащиеся среднего звена, нарушение слуха, мышление, познавательная деятельность, эффективные средства развития.

A.D. Gaan

DEVELOPMENT OF THINKING AND COGNITIVE ACTIVITY IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract. The article examines the features of the development of thinking and cognitive activity in secondary school students with hearing impairment. The necessity of special organization of the educational process is substantiated, using visual aids, active teaching methods, and practical tasks aimed at developing verbal-logical thinking, cognitive activity, independence, and academic success of students.

Keywords: secondary school students, hearing impairment, thinking, cognitive activity, effective developmental tools.

Развитие мышления и познавательной деятельности у учащихся среднего звена (5-9 классы) с нарушением слуха – одна из важнейших задач современной коррекционной педагогики. В среднем звене активно формируются познавательные процессы, развиваются логическое, абстрактное и критическое мышление, самостоятельность в учебной деятельности, способность анализировать информацию, делать выводы и применять знания.

Недостаточность слухового канала восприятия затрудняет развитие словесно-логического мышления, понимание абстрактных понятий, формирование причинно-следственных связей и овладение сложными интеллектуальными операциями. Т. Г. Богданова отмечает, что детям с нарушениями слуха трудно решать устные и письменные задания, а также работать с понятиями, выражающими разницу в сравнении ценностей («больше по...», «меньше по...», «сколько раз...») и в понимании взаимных отношений между величинами при переходе от текстовой задачи к визуальному представлению её содержания [1]. В связи с этим необходимо обеспечить специальную организацию образовательного процесса, предусматривающую применение коррекционно-развивающих методов, средств наглядности, а также практических заданий и упражнений, направленных на активизацию познавательной активности учащихся. О.В. Петрова утверждала, что оптимальное восприятие, осмысление, усвоение материала возможно обеспечить только при расширении сенсорной основы обучения, подключении у детей с нарушенным слухом максимального количества анализаторов (слуховой, зрительный, кинестетический, двигательный и др.) при работе с информацией [4].

О.Л. Лазукова говорит о том, что значительно возрастает и существенно меняется роль наглядных средств (натуральных объектов, их графических изображений, сюжетных картин, макетов, муляжей, экранных пособий) в связи с тем, что они должны в первую очередь не иллюстрировать учебный материал, а наглядно раскрывать его содержание. Особое значение имеют наглядно-действенные средства и приёмы, помогающие формированию представлений и понятий [3].

Мышление – высшая форма познавательной деятельности, отражающая мир в его связях и отношениях. Оно включает анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию, абстрагирование и установление причинно-следственных связей. Развитие мышления связано с речью: через неё формируются понятия, усваиваются знания и строятся рассуждения. У детей с нарушением слуха эта взаимосвязь имеет особенности – ограниченное слуховое восприятие затрудняет овладение речью, влияет на мыслительные процессы и на становление познавательной сферы в целом. При этом интеллектуальный потенциал сохранён, но требует специальных условий для реализации.

У учащихся среднего звена с нарушением слуха наблюдается выраженное преобладание наглядно-образного мышления над словесно-логическим – это обусловлено тем, что в процессе познания мира ведущую роль берёт на себя зрительный анализатор, а обработка словесной информации протекает медленнее. Как подчёркивают И. А. Конева и Э. А. Захарова, мышление

младших подростков с нарушениями слуха характеризуется сложностями в установлении различных типов логических связей, недоступностью сложных логических связей, недоразвитостью операции абстрагирования, непродуктивностью ассоциаций, низко развитыми логическими способностями, сниженным уровнем обобщения [2]. Такие школьники успешно выполняют задания с предметами, изображениями, схемами и моделями, но испытывают трудности с абстрактным мышлением, анализом текста, логическими рассуждениями и формулированием выводов. Также наблюдаются сложности с пониманием переносного смысла слов, ограниченность словарного запаса, недостаточная сформированность понятийного аппарата и трудности использования речи как средства мышления. Это может снижать учебную мотивацию и познавательную активность.

Познавательная деятельность (включающая восприятие, внимание, память, мышление, воображение и речь) у школьников с нарушением слуха специфична: восприятие опирается на зрительный анализатор – развивается зрительная память, умение замечать детали, воспринимать схемы и изображения. Также словесная информация воспринимается труднее без визуальной поддержки, внимание требует значительных усилий из-за необходимости следить за артикуляцией, жестами и опорами, а память часто имеет зрительный характер — материал легче усваивается с помощью схем, таблиц и иллюстраций.

Для успешного развития мышления и познавательной деятельности педагог должен использовать наглядность – она облегчает восприятие, структурирует материал и способствует запоминанию; включать учащихся в активную познавательную деятельность (поиск решений, анализ, сравнение, обсуждение, применение знаний); тренировать мыслительные операции через задания на классификацию, обобщение, анализ, установление причинно-следственных связей, составление схем и решение проблемных задач.

Эффективные средства развития:

Интеллект-карты – это наглядный способ структурирования информации, при котором в центре размещается основное понятие (например, «Времена года», «Экосистема»), а от него расходятся ветви с ключевыми характеристиками, примерами, причинами и следствиями. Такой метод помогает ученикам лучше видеть связи между явлениями, систематизировать материал и выделять главное. Одновременное использование слов и образов способствует развитию логического мышления, памяти, внимания и умения самостоятельно организовывать информацию.

Проектные мини-задания представляют собой небольшие практические или исследовательские работы, направленные на решение конкретной проблемы («Как сохранить здоровье слуха», «Экологические проблемы моего города»). В процессе выполнения учащиеся собирают информацию из разных источников, анализируют её, обсуждают в группе и представляют результат в виде плаката, схемы или презентации. Такая деятельность формирует навыки

самостоятельного поиска знаний, развивает логическое мышление, умение работать в команде и применять полученные знания на практике.

Проблемное обучение основано на создании педагогом ситуаций интеллектуального затруднения, требующих поиска решения. Например, учащимся предлагаются вопросы: «Почему растения не могут жить без солнечного света?» или «Что произойдёт, если исчезнет вода?». Школьники анализируют условия задачи, выдвигают гипотезы, сравнивают возможные варианты и делают выводы. Данный подход стимулирует познавательную активность, развивает критическое мышление, умение рассуждать и самостоятельно находить решения.

Таким образом, развитие мышления и познавательной деятельности у учащихся среднего звена с нарушением слуха является важной задачей коррекционно-педагогической работы, поскольку от этого зависит успешность усвоения знаний и учебная мотивация. При правильно организованном обучении многие трудности могут быть существенно снижены.

Значимую роль играет использование наглядности, схем и визуальных опор, которые облегчают понимание материала. Эффективны интеллект-карты, помогающие структурировать информацию и устанавливать логические связи. Проектные мини-задания вовлекают учащихся в самостоятельный поиск и применение знаний, а проблемные ситуации стимулируют рассуждение, выдвижение гипотез и поиск решений. Логические упражнения способствуют развитию анализа, синтеза, сравнения и обобщения.

Все перечисленные методы развивают словесно-логическое мышление, повышают познавательную активность, самостоятельность и уверенность учащихся, делая процесс обучения более осознанным и результативным.

Список используемых источников и литературы

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 134 с.

2. Конева Конева, И. А., Захарова, Э. А. Изучение динамики словесно-логических видов мышления и памяти у младших подростков с нарушениями слуха в процессе психокоррекционной работы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2023. – № 209. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-dinamiki-slovesno-logicheskikh-vidov-myshleniya-i-pamyati-u-mladshih-podrostkov-s-narusheniyami-sluha-v-protsesse> (дата обращения: 20.05.2026).

3. Лазукова, О. Л. Использование наглядных пособий в процессе обучения детей с нарушением слуха [Электронный ресурс] / О. Л. Лазукова // Система «Завуч». – URL: <https://zavuch.su/publication/248085> (дата обращения: 20.05.2026)

4. Петрова, О. В. Комплексы специальных методов и приёмов образовательной деятельности школьников с нарушениями слуха // Учительский журнал. – 2023. – URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/21/articles/2094> (дата обращения: 20.05.2026).

© А.Д. Гаан, 2026-05

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ. СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы специального и коррекционного образования в контексте перехода от медицинской к социальной модели инвалидности и внедрения инклюзивного подхода. Анализируются этапы становления инклюзивного образования в России, выделяются ключевые противоречия между декларируемыми принципами и реальной практикой. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе МБОУ «СОШ №20» г. Королева Московской области (n=15 педагогов, 2 ребенка с ОВЗ). С использованием экспресс-опросника «Индекс толерантности» [12] выявлено, что 53% педагогов имеют средний уровень толерантности, 20% – низкий; прирост знаний по вопросам коррекционной педагогики после цикла занятий (авторская анкета) составил 36%. Наибольший прирост зафиксирован по разделам «Дисграфия» (+47%) и «Методы визуальной поддержки» (+45%). Сформулированы рекомендации по повышению эффективности инклюзивной практики.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, толерантность педагогов, дисграфия, задержка психического развития.

L.V. Dubovets

CURRENT ISSUES OF SPECIAL AND CORRECTIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF A CHANGE IN THE EDUCATIONAL PARADIGM. THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA

Abstract. This article examines current issues in special and correctional education in the context of the transition from a medical to a social model of disability and the implementation of an inclusive approach. The article analyzes the stages of the development of inclusive education in Russia, highlighting key contradictions between the declared principles and actual practice. The article presents the results of an empirical study conducted at Secondary School No. 20 in Korolev, Moscow Region (n=15 teachers, 2 children with disabilities). Using the Tolerance Index express questionnaire [12], it was found that 53% of teachers have an average level of tolerance, 20% have a low level; The increase in knowledge on special education issues after the course (author's questionnaire) was 36%. The largest increases were recorded in the sections "Dysgraphia" (+47%) and "Visual Support Methods"

(+45%). *Recommendations for improving the effectiveness of inclusive practices were formulated.*

Keywords: *inclusive education, children with disabilities, teacher tolerance, dysgraphia, mental retardation.*

Введение. Современная система российского образования переживает глубокие трансформации, связанные со сменой образовательной парадигмы. Традиционная «знаниевая» парадигма уступает место гуманистической, личностно-ориентированной, в центре которой находится ребенок с его индивидуальными особенностями и потребностями. Наиболее ярким проявлением этого сдвига является внедрение инклюзивного образования – совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их нормативно развивающихся сверстников [2, с. 26].

Как отмечает Н.Н. Малофеев, «российская система специального образования на протяжении десятилетий развивалась по пути дифференциации и изоляции детей с отклонениями в развитии» [7, с. 45]. Однако переход к инклюзии в России носит противоречивый характер. С одной стороны, приняты ключевые нормативные документы (ФГОС НОО ОВЗ, программа «Доступная среда»). С другой – сохраняются нерешенные проблемы, связанные с кадровым, методическим и материально-техническим обеспечением, а также с психологической неготовностью участников образовательного процесса [2, с. 30].

По мнению С.В. Алехиной, «ключевым барьером на пути развития инклюзивного образования является не отсутствие нормативной базы, а профессиональная и личностная неготовность педагогов» [2, с. 31].

Цель статьи – выявить и проанализировать актуальные проблемы специального и коррекционного образования в контексте становления инклюзивной парадигмы в России, а также представить результаты эмпирического исследования уровня толерантности и профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзии.

Научная новизна исследования заключается: 1) в выявлении количественной корреляции между уровнем толерантности педагогов к детям с ОВЗ и прохождением ими курсов повышения квалификации; 2) в уточнении структуры дисграфических ошибок у младших школьников с ЗПР (вариант 7.1) в условиях инклюзивного класса массовой школы; 3) в эмпирическом доказательстве эффективности краткосрочной программы повышения квалификации (прирост знаний 36% за цикл из 4 занятий).

Основные этапы становления инклюзивного образования в России

Как подчеркивает Н.Н. Малофеев, становление инклюзивного образования в России прошло несколько этапов, отражающих изменение государственной политики в отношении детей с ОВЗ [7, с. 78–85].

Первый этап (1990-е – начало 2000-х гг.) – зарождение идей инклюзии, появление экспериментальных площадок и родительских общественных организаций.

Второй этап (2008–2012 гг.) – нормативное закрепление: подписание Конвенции ООН о правах инвалидов (2008 г.), принятие Федерального закона

«Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (2012 г.), который впервые законодательно закрепил понятие «инклюзивное образование» [8, с. 12].

Третий этап (2014–2020 гг.) – внедрение ФГОС НОО ОВЗ [9], разработка адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) для детей с ОВЗ, запуск программы «Доступная среда» [2, с. 27].

Четвертый этап (2021 г. – настоящее время) – осмысление противоречий инклюзивной практики, переход от количественных показателей к качественным [11, с. 48].

Актуальные проблемы специального и коррекционного образования в условиях инклюзии

Анализ литературы и практики позволяет выделить следующие системные проблемы, частично описанные В.И. Лубовским [6, с. 112] и Н.Я. Семаго [11, с. 49–50]:

1. **Кадровая проблема.** В массовых школах отсутствуют необходимые ставки (тьютор, логопед, психолог) либо специалисты не имеют соответствующей квалификации. До 60% учителей начальных классов не имеют базовой подготовки в области специальной педагогики [15, с. 14].

2. **Методическая неготовность.** Учителя не владеют технологиями дифференцированного обучения, методами визуальной поддержки, приемами работы с детьми с разными нозологиями (ЗПР, ТНР, РАС) [14, с. 24].

3. **Психологическая неготовность.** Сохраняются интолерантные установки, страх перед «особыми» детьми. Родители нормативно развивающихся детей выражают тревогу о снижении качества обучения [1, с. 48].

4. **Материально-техническая необеспеченность.** Отсутствие безбарьерной среды и специального оборудования [5, с. 78].

5. **Проблема преемственности.** При переходе из начальной в основную школу коррекционная поддержка часто прекращается [11, с. 51].

Как отмечают Б.Б. Айсмонкас и И.В. Возняк, «в российских школах сохраняется разрыв между декларируемыми принципами инклюзии и реальной кадровой обеспеченностью образовательного процесса» [1, с. 46].

Результаты эмпирического исследования

Для проверки выявленных теоретических положений были проведены несколько эмпирических исследований на базе средней общеобразовательной школы в 2025/2026 учебном году.

Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие 15 педагогов начальной школы (учителя начальных классов, учитель-логопед, педагог-психолог). Возраст респондентов – от 25 до 60 лет, стаж – от 3 до 40 лет.

Использовались следующие методики:

- Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев) [12] в адаптации для педагогической аудитории;
- Авторская анкета-дополнение для выявления уровня знаний по вопросам коррекционной педагогики;

– Диагностика уровня психологического комфорта обучающихся с ОВЗ (методики «Лесенка» В. Г. Щур, «Кактус» М. А. Панфилова, карта наблюдения) [3; 10].

Адаптация опросника «Индекс толерантности» для педагогической аудитории заключалась в замене 5 вопросов общей социальной направленности на вопросы, отражающие ситуации школьного взаимодействия. Например, вместо «Люди с ограниченными возможностями не должны учиться вместе со здоровыми» использовался вариант «Дети с ограниченными возможностями здоровья не должны учиться в одном классе с нормативно развивающимися сверстниками». Коэффициент альфа Кронбаха для адаптированной версии составил 0,82 (приемлемый уровень согласованности) [12, с. 56].

Результаты диагностики толерантности педагогов

Результаты анкетирования 15 педагогов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень толерантности педагогов к лицам с ОВЗ (n=15)

Уровень толерантности	Количество педагогов	Процентное соотношение
Высокий уровень	4	27%
Средний уровень	8	53%
Низкий уровень	3	20%

Анализ результатов. Большинство педагогов (53%) имеют средний уровень толерантности, что означает принятие идеи инклюзии, но при этом наличие профессиональных затруднений и неуверенности [12, с. 61]. Низкий уровень (20%) выявлен у педагогов предпенсионного возраста, которые считают, что дети с ОВЗ не должны обучаться в массовой школе. Высокий уровень (27%) показали педагоги, проходившие курсы повышения квалификации по инклюзивному образованию, что согласуется с данными А.В. Ястребовой и Т.П. Бессоновой [15, с. 16].

Результаты диагностики знаний педагогов

С целью оценки эффективности проведенного цикла занятий (2 лекции и 2 мастер-класса) было проведено входное и итоговое тестирование педагогов (таблица 2).

Таблица 2 – Динамика уровня знаний педагогов по вопросам коррекционной педагогики

Этап диагностики	Средний процент правильных ответов
Входная диагностика (до занятий)	42%
Итоговая диагностика (после занятий)	78%
Динамика	+36%

Наибольшие затруднения до начала занятий вызвали вопросы о видах дисграфии (правильно ответили только 33% педагогов) и методах визуальной поддержки (40%). Согласно данным Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой, «знание педагогами механизмов дисграфии является необходимым условием своевременной коррекции данного нарушения» [5, с. 112]. После проведения мастер-классов успешность выполнения заданий по этим разделам возросла до 80% и 87% соответственно (прирост +47% и +45%).

Результаты диагностики психологического комфорта обучающихся с ОВЗ

Были обследованы двое обучающихся 4 класса: К. (10 лет, ЗПР вариант 7.1, смешанная дисграфия) и А. (10 лет, ТНР вариант 5.1).

Методы диагностики детей с ОВЗ:

- Самооценка: методика «Лесенка» (В.Г. Щур) [3, с. 85];
- Эмоциональное состояние: проективная методика «Кактус» (М.А. Панфилова) [10, с. 43];
- Утомляемость и реакция на неудачу: карта наблюдения урока (заполнялась педагогом-психологом по 3-балльной шкале каждые 15 минут урока);
- Взаимодействие с одноклассниками: социометрическое наблюдение на переменах (фиксация количества инициативных контактов за 10 минут).

Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики детей с ОВЗ

Параметр	К. (ЗПР 7.1)	А. (ТНР 5.1)
Самооценка (методика «Лесенка»)	Заниженная (2 ступенька)	Адекватная (4 ступенька)
Эмоциональное состояние (методика «Кактус»)	Тревожность, защитная агрессия	Стабильное, позитивное
Утомляемость на уроках	Высокая (к 3-му уроку)	Средняя
Реакция на неудачу	Плачет, отказывается выполнять	Огорчается, но продолжает
Взаимодействие с одноклассниками	Избегает, играет один	Общается, но стесняется речи

Примечание: данные по утомляемости и реакции на неудачу получены методом включенного наблюдения.

Анализ дисграфических ошибок у ребенка с ЗПР (К.)

Анализ письменных работ (диктанты, списывания, изложения) проводился на основе классификации нарушений письменной речи, предложенной Р.И. Лалаевой [5, с. 45–67] и И.Н. Садовниковой [10, с. 89–102]. Выявленные виды дисграфических ошибок (всего проанализировано 5 работ, объемом 80-100 слов каждая) представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Анализ дисграфических ошибок у ребенка с ЗПР (К.)

Вид ошибок	Количество	% от всех ошибок
Ошибки языкового анализа (пропуски, перестановки, слитное написание)	28	42%
Аграмматизмы (нарушения согласования, падежные ошибки)	18	27%
Фонематические ошибки (замены)	12	18%
Оптические ошибки	6	9%
Орфографические ошибки (при знании правил)	3	4%

Как отмечает И.Н. Садовникова, «наиболее распространенными у младших школьников с ЗПР являются ошибки языкового анализа и синтеза, что связано с несформированностью операций анализа речевого потока» [10, с. 95]. Полученные данные это подтверждают: доля таких ошибок составила 42%.

Полученные данные по анализу дисграфических ошибок носят характер клинико-педагогического наблюдения и не претендуют на статистическую обобщенность ввиду малого объема выборки (5 работ одного ребенка). Однако они позволяют выделить доминирующий тип ошибок (языкового анализа и синтеза – 42%), что задает направление для индивидуальной коррекционной работы [10, с. 101].

Выводы по результатам исследования

Уровень толерантности педагогов требует дальнейшей работы (преобладает средний уровень – 53%, низкий – 20%). Наиболее эффективным методом повышения толерантности является обучение конкретным технологиям работы с детьми с ОВЗ (прирост знаний составил 36%), что согласуется с выводами А.В. Хаустова и О.С. Рудаковой [14, с. 28].

Выявлен ребенок «группы риска» (К. с ЗПР), нуждающийся в психологической поддержке и специальной коррекционной работе по преодолению дисграфии. Доминирующие виды ошибок – языкового анализа (42%) и аграмматизмы (27%). Согласно Л.С. Выготскому, «дефект создает стимул для выработки компенсаторных механизмов, но только при условии правильно организованного обучения» [3, с. 112].

Проведенные лекции и мастер-классы (темы: «Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР», «Специфика обучения детей с ТНР», «Игровые приемы развития познавательных процессов», «Технология визуальной поддержки») доказали свою эффективность: уровень знаний педагогов вырос на 36%. Т.А. Фотекова и Т.В. Ахутина также подчеркивают необходимость практико-

ориентированной подготовки педагогов для работы в инклюзивной среде [13, с. 112].

Пути решения актуальных проблем. На основе анализа теоретических положений [1; 2; 3; 6; 7; 11] и эмпирических данных можно предложить направления модернизации, наглядно представленные в таблице 5.

Таблица 5 - Направления модернизации специального и коррекционного образования

Направление	Конкретные меры
Кадровое обеспечение	Введение модулей по инклюзии в магистерские программы; обязательное повышение квалификации (не менее 72 ч. с практикой); введение ставок тьюторов [15, с. 18]
Методическая поддержка	Создание банка адаптированных материалов; школьные методические объединения по инклюзии [14, с. 29]
Психологическое сопровождение	Тренинги толерантности; программы профилактики буллинга [12, с. 112]
Материально-техническая база	Целевое финансирование; ресурсные классы [4, с. 45]
Преемственность	«Куратор сопровождения» на всех уровнях образования; единое электронное портфолио [11, с. 52]

Заключение

Становление инклюзивного образования в России – объективный и необратимый процесс [7, с. 120]. За последние годы создана нормативная база [8; 9], начата подготовка кадров [15], оборудованы тысячи школ [4]. Однако проблемы, выявленные в исследовании (53% педагогов со средним уровнем толерантности, 20% – с низким; дефицит знаний по дисграфии и методам визуальной поддержки; дети с ЗПР, находящиеся в зоне риска дезадаптации), носят системный характер [2; 6].

Полученные в исследовании данные показывают, что без системного повышения квалификации преодоление среднего (53%) и низкого (20%) уровней толерантности педагогов невозможно. Наибольший дефицит знаний у педагогов выявлен в разделах «Дисграфия» (только 33% правильных ответов на входе) и «Методы визуальной поддержки» (40%). Именно приоритетное включение этих модулей в программы повышения квалификации обеспечило прирост знаний выше среднего (+47% и +45% соответственно против среднего

+36%). Как отмечает С.В. Алехина, «ключевым фактором успешной инклюзии становится не материальное обеспечение, а человеческий ресурс – подготовленный мотивированный педагог» [2, с. 32].

Таким образом, переход от формальной инклюзии к качественной инклюзии требует не только нормативных и материально-технических изменений, но и пересмотра содержания подготовки педагогов с акцентом на конкретные коррекционные технологии, что подтверждено эмпирически.

Список использованных источников и литературы

1. Айсмонтас, Б. Б. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: результаты всероссийского мониторинга 2023 года / Б.Б.Айсмонтас, И. В. Возняк // Психолого-педагогические исследования. – 2024. – Т. 16. – № 2. – С. 45–61.
2. Алехина, С. В. Инклюзивное образование в России: состояние и перспективы / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2021. – № 1. – С. 25–34.
3. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2020. – 480 с. (переиздание, оригинал 1930-х гг.)
4. Инклюзивное образование в России: статистические сборники 2020–2024 / под ред. С. В. Алехиной. – Москва : МГППУ, 2024. – 112 с.
5. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2020. – 224 с.
6. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – Москва : Педагогика, 2019. – 280 с.
7. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом / Н. Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2020. – 192 с.
8. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024). – Москва : Кодекс, 2024. – 160 с.
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 (ред. от 08.11.2022). – URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 10.03.2025).
10. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва : Владос, 2019. – 255 с.
11. Семаго, Н. Я. Инклюзивное образование как первый этап маршрутизации ребенка с ОВЗ / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – Москва : МГППУ, 2021. – С. 45–52.
12. Солдатова, Г. У. Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев. – Москва : Смысл, 2018. – 172 с.
13. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва : Айрис-пресс, 2019. – 176 с.

14. Хаустов, А. В. Практические рекомендации по организации визуальной поддержки для детей с РАС и ЗПР в инклюзивной школе / А. В. Хаустов, О. С. Рудакова // Аутизм и нарушения развития. – 2024. – № 1. – С. 23–31.

15. Ястребова, А. В. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова // Логопедия. – 2022. – № 3. – С. 12–19.

© Л.В. Дубовец, 2026-05

УДК 376.42

П.С.Кондратова, Е.А. Юдина
МОУ «СОШ № 1» г. Магнитогорск,
г. Магнитогорск, Россия

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМА ИЛИ ПЕРСПЕКТИВА?

Аннотация: В статье рассматривается понятие «инклюзивное образование». Раскрыто понятие «дети с ОВЗ». Определены основные подходы к обучению детей с ОВЗ, принципы, ресурсы, преимущества и недостатки инклюзивного образования в России.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, адаптированная программа, задержка психического развития, ПМПК.

P.S.Kondratova, E.A Yudina.

INCLUSIVE EDUCATION: PROBLEM OR PROSPECT?

Abstract: This article examines the concept of "inclusive education." It also explores the concept of "children with disabilities." It identifies key approaches to educating children with disabilities, as well as the principles, resources, advantages, and disadvantages of inclusive education in Russia.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, adapted program, mental retardation, PMPK.

Современное общество движется в сторону максимальной открытости и гуманизации всех социальных институтов - и система образования не исключение. В центре внимания педагогической науки и практики всё чаще оказывается вопрос обеспечения равных возможностей для получения качественного образования вне зависимости от физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, лингвистических или иных особенностей человека.

Согласно принципам Саламанкской декларации ЮНЕСКО 1994 года, инклюзия (от inclusion - включение) представляет собой процесс интеграции людей с физическими и ментальными особенностями (недостатками) в полноценную общественную жизнь, а также разработку и внедрение

соответствующих мер для достижения цели. Инклюзивное пространство, особенно в контексте образовательных учреждений, подразумевает, что все люди имеют равный доступ к нему и в равной степени являются его [3].

Модернизация образовательных систем во многих государствах, включая Россию, активно движется в сторону инклюзивного образования. Этот процесс заключается в интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные учреждения, что требует создания соответствующих условий для их успешного обучения и воспитания.

Инклюзивное образование – это ценностно-ориентированный подход, который предлагает альтернативу традиционной системе, обеспечивая равные возможности для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В традиционной системе на протяжении многих десятилетий действовал механизм сегрегации, то есть разделения: дети с нарушениями развития направлялись либо в специализированные коррекционные школы, либо оставались на домашнем обучении. Такая система хоть и решала задачу получения образования, но приводила к социальной изоляции ребенка: он осваивает ту же самую программу, что и его одноклассники, но делает это удобным для себя способом: с помощью специальных технических средств, адаптированных учебников или индивидуального подхода со стороны педагогов и психологов.

Человек же, который рос и учился среди разных сверстников, с детства привык к многообразию мира, он адекватно оценивает свои возможности и знает, как добиваться поставленных целей в реальных жизненных условиях. Таким образом, инклюзивное образование готовит ребенка к полноценной, самостоятельной и достойной жизни в обществе, где ему предстоит реализовать себя и свой потенциал.

Группы детей с ОВЗ

Согласно российскому законодательству и педагогической практике, к категории детей с ОВЗ, на которых распространяется инклюзия, относятся дети со следующими особенностями:

- Нарушения слуха (неслышащие и слабослышащие) или зрения (незрячие, слабовидящие)
- Тяжелые нарушения речи (ТНР) - различные расстройства речевой функции от заикания до алалии.
- Нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА) - причиной может быть поражение двигательных центров коры головного мозга, как это наблюдается, например, при детском церебральном параличе (ДЦП).
- Задержка психического развития (ЗПР) - характеризуется отставанием в формировании ключевых психических функций, таких как мышление, память, внимание, а также в развитии эмоционально-волевой регуляции. Причиной этого являются незначительные органические нарушения в центральной нервной системе.
- Нарушения интеллекта (умственная отсталость) - нарушение высших познавательных процессов, различные степени интеллектуальной недостаточности.

– Расстройства аутистического спектра (РАС): нарушения в развитии нервной системы, характеризующиеся трудностями социального взаимодействия и коммуникации [2].

Решение о признании ребенка лицом с ОВЗ принимает не врач единолично, а специальная комиссия - ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия), в состав которой входят различные специалисты: психологи, врачи (невролог, психиатр, офтальмолог и др. в зависимости от профиля), логопеды и социальные педагоги. Они проводят комплексное обследование ребенка и на его основе выносят заключение.

В этом заключении комиссия не просто констатирует наличие диагноза, а определяет, нуждается ли ребенок в создании специальных условий для получения образования (адаптированная программа, тьютор, специальные методы обучения). Именно заключение ПМПК официально подтверждает статус «ребенок с ОВЗ» и дает право на получение этих специальных условий в образовательных учреждениях.

Причины ОВЗ у детей

Ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) у детей могут возникать по разным причинам, которые условно делят на несколько групп: биологические, социальные и психологические. Это позволяет систематизировать факторы, влияющие на развитие ребёнка, и разрабатывать эффективные программы коррекции и реабилитации [4].

1. Биологические факторы. Это самая обширная группа, связанная с физическим здоровьем. Например, генетическая предрасположенность: наследственные синдромы и хромосомные аномалии (например, синдром Дауна); перинатальные проблемы: нарушения в период внутриутробного развития (инфекции, токсикозы, резус-конфликт).

2. Социально-экономические факторы. Условия жизни и поведение родителей играют ключевую роль. Например, вредные привычки родителей - употребление алкоголя, наркотиков или токсических веществ матерью во время беременности является мощным тератогенным фактором, вызывающим поражение нервной системы плода; неблагоприятная среда - хроническое недоедание, отсутствие гигиены, дефицит общения и сенсорной стимуляции в раннем возрасте тормозят психическое развитие.

3. Психологические травмы (психосоциальные факторы): насилие (физическое или психологическое), потеря близких, тяжелая атмосфера в семье (алкоголизм родителей, скандалы) приводят к глубоким нарушениям эмоционально-волевой сферы. Такие дети часто страдают задержками психического развития (ЗПР), неврозами и проблемами с социализацией.

Подходы к обучению детей с ОВЗ

В обучении детей с ограниченными возможностями здоровья существуют разные подходы, в рамках которых создаются специальные условия и адаптируются методы подачи материала.

Коррекционный подход. Этот подход предполагает обучение детей с ООП в специализированных учреждениях или классах с акцентом на исправление дефектов развития. Дети изолированы от сверстников без

нарушений, чтобы получить индивидуальную коррекцию через специальные методики. Основная цель - компенсация ограничений с помощью дефектологов и адаптированных программ.

Интегративный (или интегрированный) подход подразумевает частичное совместное обучение детей с ООП и нормотипичных детей, но с обязательной коррекционной поддержкой. Он строится на принципах ранней диагностики, индивидуальной помощи и разноуровневых моделей интеграции, где дети с ООП проводят часть времени в общих классах, а часть - в специальных занятиях. Требуется адаптация программ, психолого-педагогическое сопровождение и подготовка педагогов.

Инклюзивный подход. Инклюзивный подход обеспечивает полное обучение всех детей в одном классе без изоляции, с изменением образовательной среды под нужды каждого. Он фокусируется на равных возможностях, социализации и индивидуализации, требуя ассистентов, адаптированных материалов и толерантной атмосферы. В отличие от интегративного, инклюзия меняет систему целиком, а не только условия для отдельных детей.

Образование детей с особыми потребностями в России

С 2012-2013 годов Россия активно развивает инклюзивное образование, одновременно поддерживая и существующую сеть коррекционных школ. В этот же период наблюдается рост психолого-педагогической помощи семьям, реализуемой в партнерстве государства и некоммерческого сектора.

На 2024/2025 учебный год в школах РФ обучается около 10.269.000 детей с ОВЗ и инвалидностью, что на 49 тысяч (5%) больше, чем годом ранее. Из них 60% учатся инклюзивно (совместно с другими детьми), остальные - в отдельных классах или специализированных организациях [2].

Обязательные условия организации обучения:

1. Право выбора образовательного учреждения для ребенка, включая общеобразовательную школу по месту жительства, принадлежит родителям. Любое ограничение или отказ в реализации данного права будет расцениваться как нарушение их законных интересов.

2. Психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) определяет образовательный маршрут. Её заключение - обязательное основание для создания школой специальных условий обучения.

3. Дети с ОВЗ учатся по адаптированным программам, которые школа обязана разработать на основе рекомендаций ПМПК и с согласия родителей.

Развитие инклюзии поддерживается при условии создания всех необходимых специальных условий, а не «механического» зачисления. Ведомство проводит обучение педагогов, обновляет законы и стандарты, разрабатывает учебники и развивает инфраструктуру школ.

Принципы инклюзивного образования

Современный подход к инклюзивному образованию опирается на ряд основополагающих принципов, которые задают как его идеологию, так и конкретные шаги по его осуществлению.

1. Принятие уникальности каждого. Каждый ученик неповторим. Его индивидуальные особенности (физические, умственные, социальные, культурные) рассматриваются не как помехи, а как конкретные образовательные потребности, которые необходимо учитывать и удовлетворять.

2. Равенство прав и доступности: гарантируется равное право всех детей на получение образования в среде общеобразовательной школы совместно со сверстниками.

3. Устранение барьеров: ключевой задачей является преодоление физических, педагогических и социальных барьеров для обеспечения полноценного участия каждого ребенка в учебной и внеурочной деятельности.

4. Гибкость образовательной системы. Образовательная среда, включая методики, учебные программы и физическое пространство, характеризуется высокой степенью адаптивности. Она ориентирована на индивидуальные особенности и потребности каждого обучающегося, предоставляя персонализированный подход, вместо того чтобы требовать от детей безусловного соответствия унифицированным стандартам.

5. Профессиональная поддержка учителя: Эффективность инклюзии напрямую зависит от уровня подготовки педагогов, которым обеспечивается доступ к ресурсам, методической помощи и программам повышения квалификации.

6. Воспитание инклюзивной культуры: школа выполняет важную социальную миссию по формированию у подрастающего поколения навыков жизни в обществе и уважения к многообразию [3].

Обеспечение инклюзивного образования

Для успешной реализации инклюзивного образования требуется комплексное задействование разнообразных ресурсов - каждый из них играет свою роль в создании доступной и эффективной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

– Организационно-управленческие ресурсы составляют фундамент инклюзивной системы. Они включают разработку стратегии формирования инклюзивной культуры внутри образовательной организации, целенаправленное управление развитием инклюзивной образовательной среды.

– Кадровые ресурсы подразумевают наличие квалифицированных специалистов, способных обеспечить качественное обучение и сопровождение детей с ОВЗ. В их число входят не только учителя с инклюзивной грамотностью, но и профильные специалисты: педагоги-психологи, нейропсихологи, учителя-дефектологи, логопеды, специалисты по лечебной физкультуре и другие.

– Материально-технические ресурсы обеспечивают физическую и технологическую доступность образования. В первую очередь, речь идет о создании безбарьерной архитектурной среды в зданиях, что включает в себя наличие пандусов, лифтов, специально оборудованных санузлов и гардеробов, а также мест для личной гигиены. Помимо этого, крайне важны технические средства обучения и ассистирующие технологии, такие как

специализированные компьютерные инструменты, оборудование, адаптированное для различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также специальные учебники и дидактические материалы, разработанные с учетом их особых образовательных потребностей.

– Информационные и методические ресурсы формируют научно-методическую основу инклюзивного образования. К ним относятся доступ к современным материалам в области специальной психологии и коррекционной педагогики, адаптированные образовательные программы и программы, а также программы коррекционно-развивающих занятий и технологии психолого-педагогического сопровождения.

Преимущества и недостатки инклюзивного образования

Преимущества:

1. Социальная интеграция и развитие эмпатии

Инклюзия разрушает сегрегационные барьеры между детьми. В процессе совместного обучения у нормотипичных детей формируется естественное принятие человеческого разнообразия, толерантность и готовность помогать. Для детей с особыми потребностями это шанс стать полноценной частью общества, избежать изоляции и стигматизации.

2. Повышение качества коммуникативных навыков

Находясь в среде сверстников, дети с особенностями развития получают естественные модели для подражания в области речи, поведения и социального взаимодействия. Это часто оказывается эффективнее, чем занятия в изолированных условиях коррекционных школ, что в дальнейшем помогает им лучше адаптироваться в мире.

3. Развитие педагогического мастерства

Работа в инклюзивном классе требует от учителя высокой квалификации, гибкости и креативности. Педагоги осваивают новые методики дифференцированного обучения, что повышает их профессиональный уровень и способность находить подход к любому ученику.

Недостатки и проблемы реализации:

1. Недостаточная ресурсная база.

На практике инклюзия часто сталкивается с отсутствием безбарьерной физической среды (пандусы, лифты, специальное оборудование) и дефицитом специалистов (дефектологи, логопеды, тьюторы, психологи). Без этого инклюзия становится формальной, а не реальной.

2. Неготовность педагогического состава.

Многие учителя общеобразовательных школ не имеют необходимой квалификации для работы с детьми с ментальными или сенсорными нарушениями. Помимо методической неподготовленности, существует и психологическая: страх, выгорание, непонимание того, как организовать урок для разнопрофильного класса.

3. Психологический дискомфорт и буллинг.

При отсутствии грамотного сопровождения дети с особенностями могут стать объектами насмешек и травли. Инклюзия "на бумаге", без формирования

принимающей атмосферы, обращается для ребенка еще более тяжелой травмой, чем обучение в специализированном учреждении [5]

Инклюзия отвечает ключевым гуманистическим принципам: праву каждого ребёнка на образование и его интеграции в общество вне зависимости от особенностей здоровья. Инклюзивное образование - не проблема, а стратегическая перспектива, требующая системной работы, успех которой зависит от решения проблем социального неравенства. При грамотном подходе инклюзия способна стать мощным инструментом развития как для отдельных детей, так и для всей образовательной системы и общества в целом. Внедрение инклюзии представляет собой стратегическое вложение в будущее, основанное на признании и активной поддержке уникальной ценности каждого индивида.

Список используемых источников и литературы

1. Алеева Е. Здесь рады всем: что такое инклюзия и зачем она нужна в образовании и бизнесе [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.forbes.ru/forbeslife/466967-zdes-rady-vsem-cto-takoe-inkluzia-i-zacem-ona-nuzna-v-obrazovanii-i-biznese> (дата обращения: 12.03.2026).
2. Дети с особыми образовательными потребностями: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/?ysclid=mmnpqyk7hc143198366 (дата обращения: 12.03.2026).
3. Добрынина К. Инклюзивное образование: что это и как работает. Суть, законы и технологии обучения детей с ОВЗ в школах [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/life/news/69281bae9a794765ad552776> (дата обращения: 14.03.2026).
4. Заболотная М. Н. Дети с ОВЗ: особенности, рекомендации [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ekb.academedu.ru/articles/deti-s-ovz-osobennosti-rekomendatsii/> (дата обращения: 12.03.2026).
5. Инклюзивное образование: преимущества и недостатки [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://platformapro.ru/blog/inclusive-education-pluses-minuses> (дата обращения: 14.03.2026).

© П.С. Кондратова, Е.А. Юдина, 2026-05

Е.В.Ларионова, В.А.Чернобровкин
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ
САМООБСЛУЖИВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

***Аннотация.** В статье раскрывается значение взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в развитии навыков самообслуживания у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Обоснована роль согласованных требований, визуальных опор, подкрепления, педагогического инструктажа родителей и домашнего закрепления в формировании бытовой самостоятельности ребенка в повседневных ситуациях.*

***Ключевые слова:** старшие дошкольники; расстройства аутистического спектра; социально-бытовая ориентировка; бытовая самостоятельность; педагогическое сопровождение.*

E.B.Larionova, V.A.Chernobrovkin

**INTERACTION BETWEEN A PRESCHOOL EDUCATIONAL
ORGANIZATION AND A FAMILY AS AN ORGANIZATIONAL AND
PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF SELF-
SERVICE SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDERS**

***Abstract.** The article reveals the importance of interaction between a preschool educational organization and a family in the development of self-service skills in older preschoolers with autism spectrum disorders. The role of agreed requirements, visual supports, reinforcement, pedagogical instruction of parents and home reinforcement in the formation of a child's household independence in everyday situations is substantiated.*

***Keywords:** older preschoolers; autism spectrum disorders; social and household orientation; household independence; pedagogical support.*

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования навыков самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, поскольку данные навыки выступают значимым условием социальной адаптации и подготовки к школьному

обучению, а также обеспечивают включенность ребенка в повседневные бытовые ситуации [1, с. 107]. Указанная категория детей характеризуется выраженными трудностями в развитии коммуникативной сферы, регуляции поведения и сенсомоторной координации, что затрудняет освоение навыков самообслуживания и усиливает зависимость от помощи взрослого [5, с. 167]. В условиях образовательного учреждения реализуется коррекционно-развивающая работа, направленная на формирование самостоятельных действий и базовых форм поведения, однако без включения семьи данный процесс не обеспечивает устойчивого результата, так как навыки не закрепляются в повседневной жизни ребенка [4, с. 135]. При этом уровень родительской компетентности и характер взаимодействия внутри семьи оказывают существенное влияние на формирование социально-бытовой ориентировки и самостоятельности [2, с. 521]. Возникает противоречие между возможностями дошкольной образовательной организации в организации педагогического сопровождения и недостаточной согласованностью действий с семьей, что препятствует переносу навыков в естественную среду. Цель исследования заключается в определении значения взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи как организационно-педагогического условия развития навыков самообслуживания у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

У старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС) самообслуживание не сводится к бытовой технике, поскольку входит в социально-бытовую ориентировку и связано с повседневными ситуациями. Навыки самостоятельного обслуживания рассматриваются как условие адаптации к социальной среде и подготовки к самостоятельному образу жизни [1, с. 107]. Для старшего дошкольника это связано с готовностью к школьному обучению, так как новая социальная роль требует принятия правил, выполнения требований взрослого и действия в заданной системе требований [1, с. 107]. Значение семьи определяется родительской экспертностью, включающей знания, навыки и опыт в области воспитания, развития и социализации ребенка [2, с. 523].

Формирование самообслуживания у детей с РАС осложняется тем, что бытовое действие требует понимания инструкции, удержания внимания, контроля поведения и двигательной точности. У старших дошкольников с РАС отмечены медленный темп работы, слабое развитие пространственного восприятия и сенсомоторной координации, кратковременность и отвлекаемость внимания, небольшой объем внимания, трудности концентрации и преобладание непроизвольного внимания над произвольным [1, с. 107]. Это затрудняет прием пищи, одевание, гигиенические процедуры и уборку. В сопровождении дошкольников с РАС выделены нарушения эмоционального развития, неразвитость навыков сотрудничества, затруднения в следовании нормам и правилам поведения, а также недоразвитие моторных навыков, особенно пальчиковой моторики [4, с. 135]. Нарушение регуляции поведения проявляется в уходе от контакта, негативизме, стереотипности, страхах, агрессивных и самоагрессивных проявлениях [5, с. 166]. Дополнительным

препятствием становятся речевые нарушения, трудности использования символических и знаковых систем, выражения эмоциональных переживаний и сенсорная чувствительность [3, с. 208].

Освоение бытового действия связано с общением со взрослым, потому что взрослый задает инструкцию, показывает образец, поддерживает действие и помогает ребенку выразить просьбу о помощи. У дошкольников с РАС описаны трудности вступления в зрительный контакт, невозможность или затрудненность вербального обращения, неиспользование средств альтернативной и дополнительной коммуникации, эхолалия, автономная речь и непроизвольная речь [3, с. 208]. Поэтому ребенок может выполнить отдельное действие по привычке, но не понять обращенную речь, не сообщить о затруднении и не перенести способ действия в новую ситуацию. В программе коррекции общения со взрослым поставлены задачи формирования зрительного контакта, развития вербального обращения, использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации, расширения эмоциональной сферы и проявления эмоциональных реакций [3, с. 209]. Коммуникативные навыки обеспечивают взаимодействие с окружающими людьми и соблюдение социальных норм [3, с. 209].

Навык самообслуживания требует регуляции поведения, так как ребенок должен начать действие, удержать последовательность, дождаться помощи или разрешения, перейти к следующему шагу и завершить действие без нежелательных реакций. Саморегуляция понимается как формирующаяся во взаимодействии со взрослым способность самостоятельно инициировать и прекращать деятельность в соответствии с требованиями ситуации, модулировать интенсивность реакций и сдерживать активность в отношении желаемого объекта [5, с. 168]. На начальных этапах взрослый выступает внешним контролем деятельности ребенка, направляет его, определяет границы дозволенного и постепенно передает ребенку большую самостоятельность [5, с. 169]. В программе сопровождения детей с РАС бытовые, развивающие, поведенческие, физические и социальные задачи выстроены как ежедневный цикл, в котором ребенок учится вести себя в обществе, самостоятельно принимать пищу и одеваться [4, с. 135].

Взаимодействие дошкольной образовательной организации, далее ДОО, и семьи в развитии навыков самообслуживания у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, далее РАС, должно строиться не как отдельные беседы с родителями, а как согласованная система педагогических действий. Семья рассматривается как значимый ресурс сопровождения ребенка, поскольку родительская экспертность связана с уровнем знаний, навыков и опыта в области воспитания, развития и социализации [2, с. 523]. Поэтому педагогический инструктаж родителей должен включать совместную постановку целей, определение бытовых действий, выбор одинаковых инструкций, согласование подсказок и домашнее закрепление. В программе сопровождения младших дошкольников с РАС установочный блок включает просвещение родителей, инструктаж по работе с карточками в домашних условиях и объяснение важности их ежедневного применения [4, с. 136]. Для

формирования социально-бытовой ориентировки значимы родительско-детские отношения, поскольку гиперопека и чрезмерное выполнение действий за ребенка ограничивают подготовку к самостоятельному обслуживанию [1, с. 107].

Единая среда формирования навыков самообслуживания предполагает, что в ДОО и дома повторяются одни и те же бытовые действия. К таким действиям относятся прием пищи, одевание, гигиенические процедуры, уборка после себя и размещение вещей на своих местах. В программе сопровождения детей с РАС ежедневный развивающий процесс включает помощь с уборкой, размещение вещей, прием пищи, одевание, преодоление бытовых препятствий и самостоятельное выполнение простых действий [4, с. 135]. Для этого необходима одинаковая визуальная последовательность, включающая инструкцию, карточку или карту дня, действие, минимальную подсказку взрослого, поощрение и фиксацию результата. Карта дня и карточки PECS помогают ребенку понять порядок действий, а жетонное поощрение усиливает мотивацию к выполнению задания [4, с. 135]. При этом взрослый остается необходимым посредником, так как у дошкольников с РАС часто нарушены понимание обращенной речи, вербальное обращение, зрительный контакт и выражение просьбы [3, с. 209].

Для согласованного формирования навыков самообслуживания в ДОО и семье выделяются следующие организационно-педагогические условия.

Таблица 1 показывает, что центральным условием является не отдельный метод, а согласованная система действий взрослых. В такой системе педагогическая работа ДОО продолжается в семье, а бытовой навык закрепляется в естественных повседневных ситуациях.

В единой системе ДОО и семьи могут использоваться карточки PECS, жетонное подкрепление, карта дня, игровые приемы, упражнения на подражание, вербальная имитация, работа с любимыми предметами и эмоциональное проговаривание бытовых ситуаций. Эти средства выполняют разные функции. Визуализация делает действие понятным и предсказуемым, подкрепление поддерживает положительное отношение к действию, подражание помогает освоить образец, а игра снижает напряжение. В программе общения со взрослым используются объяснение, беседа, игры, упражнения, вербальная имитация, работа с карточками и комментирование наглядного материала [3, с. 209]. В программе психологической готовности к обучению в школе игры по правилам помогают детям сознательно подчиняться правилам, развивают произвольность, сотрудничество и позитивный опыт общения со взрослыми и сверстниками [3, с. 209]. При работе с детьми с РАС целесообразно сочетать поведенческие, психологические, образовательные и игровые подходы [4, с. 135].

Несогласованность ДОО и семьи снижает устойчивость формируемых навыков. В семейном воспитании детей с РАС фиксируются трудности, связанные с излишней опекой, недостаточной передачей единых подходов внутри семьи и неопределенностью взрослых в разных воспитательных ситуациях [2, с. 530].

Таблица 1 – Организационно-педагогические условия развития навыков самообслуживания у старших дошкольников с РАС в системе взаимодействия ДОО и семьи

№ п/п	Организационно-педагогическое условие	Содержание условия	Практический акцент для статьи
1	Диагностика актуального уровня самостоятельности	Наблюдение за ребенком в ситуациях приема пищи, одевания, гигиенических процедур и уборки с учетом моторики и помощи взрослого [1, с. 108]	Оценивать не только факт выполнения действия, но и степень самостоятельности
2	Единая последовательность бытового действия	Закрепление действий через повторяемый цикл бытовых, развивающих, поведенческих, физических и социальных задач [4, с. 135]	Сохранять одинаковый порядок действий в ДОО и дома
3	Визуальная поддержка и альтернативная коммуникация	Использование карты дня, карточек PECS и работы с карточками в домашних условиях [4, с. 136]	Снижать зависимость ребенка от устной инструкции
4	Система подкрепления и поощрения	Использование жетонов после выполнения задач или желательного поведения [4, с. 135]	Согласовать поощрение в ДОО и семье
5	Развитие регуляции поведения	Взрослый сначала выступает внешним контролем, затем постепенно передает ребенку большую самостоятельность [5, с. 169]	Связать самообслуживание с саморегуляцией, а не только с моторным умением
6	Педагогическое сопровождение родителей	Поддержка родителей в освоении специальных приемов взаимодействия с ребенком [2, с. 529]	Раскрыть семью как активного участника сопровождения

Отдельным риском является отсутствие единой, эффективной и устойчивой системы стимулирования и поощрения ребенка внутри семьи [2, с. 519]. Значение имеет и низкая включенность ближайшего окружения, поскольку у части семей ресурсы второго родителя, бабушек, дедушек и других людей используются недостаточно [2, с. 529]. В таких условиях ребенок получает разные требования, разный объем помощи и разные реакции взрослых на одно и то же бытовое действие.

Итоговая модель взаимодействия строится следующим образом. ДОО диагностирует уровень самостоятельности и организует обучение навыку, семья закрепляет его в естественных бытовых условиях, а результат обеспечивается единством целей, инструкций, визуальных опор, подкреплений и критериев самостоятельности.

Таким образом, навыки самообслуживания у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра имеют комплексную природу. Их формирование связано не только с бытовым действием, но и с коммуникацией, регуляцией поведения, моторными навыками, эмоционально-волевой сферой и способностью следовать инструкции взрослого. Дошкольная образовательная организация создает коррекционно-развивающую среду, где возможны диагностика самостоятельности, визуальные опоры, поэтапное обучение, игровые приемы, подкрепление и контроль динамики развития ребенка. Семья обеспечивает перенос навыка в повседневную жизнь, однако для этого родители должны владеть согласованными приемами взаимодействия, поддерживать единые требования, избегать избыточной помощи и использовать устойчивую систему поощрений. Поэтому взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи следует рассматривать как обязательное организационно-педагогическое условие развития бытовой самостоятельности ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Список используемых источников и литературы

1. Голдобина, А.Ю. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки у младших школьников с расстройствами аутистического спектра / А. Ю. Голдобина, И.А. Конева // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-4. с. 107-110. EDN GK YIDQ.
2. Каштанова, С. Н. Актуализация ресурсов семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра / с. Н. Каштанова, В. А. Кудрявцев // Перспективы науки и образования. 2024. № 5(71). с. 519-535. – DOI 10.32744/pse. 2024.5.30. – EDN QM IYIU.
3. Конева, И.А. Особенности общения со взрослым дошкольников с расстройствами аутистического спектра и их коррекция / И. А. Конева, Н. В. Карпушкина, Л.Э. Семенова // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-3. с. 208-211. – EDN CYNAUM.
4. Конева, И.А. Сопровождение младших дошкольников с расстройствами аутистического спектра в образовательном учреждении / И. А. Конева, Н. В. Карпушкина, В.В. Кисова // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-3. с. 134-137. – EDN PXVZWR.
5. Сулейманов, К.Б. Развитие регуляции поведения как фокус психокоррекции детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / К. Б. Сулейманов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2023. № 207. с. 166-175. – DOI 10.33910/1992-6464-2023-207-166-175. – EDN CYVXQJ.

У.Д. Ненарочкина
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л. Н. Толстого»,
г. Тула, Россия

ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ ПО ОВЛАДЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКИМИ НОРМАМИ ЯЗЫКА ДЕТЬМИ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования лексической стороны речи у младших школьников с нарушением слуха. Особое внимание уделяется анализу специфики овладения лексическими нормами языка детьми с сенсорной депривацией. На основе теоретического анализа литературы и обобщения практического опыта выделяются основные трудности: ограниченность словарного запаса, искажение звукового образа слова, вербализм, трудности понимания переносного значения. Обосновывается необходимость специальной логопедической работы, направленной на формирование полноценной семантической структуры слова.

Ключевые слова: нарушение слуха, младшие школьники, лексические нормы, вербализм, словарный запас.

U.D. Nenarochkina, S.G. Leshchenko

TECHNOLOGIES FOR MASTERING LEXICAL NORMS OF LANGUAGE BY PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN WITH IMPAIRED HEARING

Abstract. This article examines the development of lexical speech in primary school children with hearing impairments. Particular attention is paid to the analysis of the specific aspects of mastering lexical norms of language by children with sensory deprivation. Based on a theoretical analysis of the literature and a summary of practical experience, the following key challenges are identified: limited vocabulary, distortion of the sound image of words, verbalism, and difficulties understanding figurative meanings. The need for specialized speech therapy aimed at developing a complete semantic structure of words is substantiated.

Keywords: hearing impairment, primary school students, lexical norms, verbalism, vocabulary.

В современные реалии развития обучения характеризуются устойчивой тенденцией к увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья, интегрированных в общеобразовательную среду. Среди детей с сенсорными нарушениями значительную долю составляют дети с нарушениями слуха [1, с. 12]. Согласно данным сурдопедагогики, первичный слуховой дефект

влечет за собой целый ряд вторичных отклонений в психическом и речевом развитии, среди которых центральное место занимает недоразвитие лексической стороны речи [2, с. 45].

Формирование лексики ребенка неразрывно связано с развитием слухового восприятия. Слух играет ведущую роль в накоплении звуковых образов слов и в формировании связи между звучащим словом и его значением [3, с. 67]. При его патологии нарушается процесс естественного усвоения лексических норм, что напрямую влияет на понимание и употребление слов, на точность их значений и возможность использования в связной речи [4, с. 89].

В лингвистике лексические нормы рассматриваются как правила употребления слов в соответствии с их значением, стилистической окраской и сочетаемостью [5, с. 23]. В норме усвоение лексики происходит поэтапно и тесно связано с развитием слухового внимания, фонематического восприятия и предметно-практической деятельности ребенка. В раннем возрасте (1–3 года) ребенок сначала осваивает слова, обозначающие конкретные предметы и действия. Позже (3–7 лет) усваиваются более абстрактные понятия, обобщающие слова, синонимы, антонимы. Критическим фактором здесь является наличие развитого слухового восприятия, позволяющего ребенку дифференцировать тонкие акустические различия между словами [6, с. 112].

В структуре речевого дефекта при нарушении слуха традиционно выделяют вербализм — количественное преобладание слов при недостаточности их смыслового содержания, отсутствии связи слова с конкретным образом [7, с. 204]. Это явление наиболее ярко проявляется именно при усвоении абстрактной лексики. Ребенок может механически заучить речевые штампы («дружба — это хорошо», «радость — это когда весело»), но при просьбе объяснить значение слова в конкретной ситуации или подобрать синоним не способен раскрыть его семантику, так как за словом не стоит сформированный чувственный образ [1, с. 58].

Дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие) имеют специфические трудности в овладении лексикой. К ним относятся:

1. Сужение сенсорной сферы. Ограниченность или искаженность слуховой информации ведет к обеднению звуковых образов слов [2, с. 33].

2. Нарушение фонематического восприятия. При сниженном слухе ребенок не дифференцирует оппозиционные фонемы (звонкие–глухие, твердые–мягкие), что приводит к смешению слов, близких по звучанию (например, “дочка — точка”, “мишка — миска”). Это затрудняет понимание лексических значений и точное употребление слов [3, с. 78].

3. Недостаточность слухового внимания и памяти. Ребенок с нарушением слуха быстрее утомляется при восприятии речи на слух, хуже удерживает в памяти последовательность слов, что сказывается на накоплении активного словаря [4, с. 101].

Л.П. Носкова отмечает, что у слабослышащих детей наблюдается фрагментарность восприятия речи: они улавливают отдельные элементы фразы, но не воспринимают ее целиком [6, с. 134]. Следовательно, понимание

многозначных слов, фразеологизмов и абстрактных понятий становится для них когнитивно сложной задачей.

Понимание речи (импрессивная сторона) у детей с нарушениями слуха часто опережает экспрессивную речь, но носит формальный характер [1, с. 76]. При исследовании понимания лексических единиц выявляются следующие особенности:

1. Неточность или недифференцированность значений. Дети часто смешивают слова, имеющие сходное или противоположное значение. Наиболее распространены замены: “идти — бежать”, “большой — огромный”, “грустный — злой” [2, с. 92].

2. Зависимость от контекста и наглядности. Понимание слова у ребенка с нарушением слуха ситуативно. Если предъявить инструкцию без опоры на предметно-практическую деятельность (например: «Покажи, где дружба»), ребенок испытывает значительные трудности. В отличие от сверстников с сохранным слухом, которые легко оперируют абстрактными понятиями, дети с нарушением слуха нуждаются в реальной опоре на предмет или действие [5, с. 144].

3. Трудности понимания переносного значения слов. Если дети с нормальным слухом к 7–8 годам начинают понимать переносные значения фразеологизмов и метафор (например, “золотые руки”, “камень на душе”), то дети с нарушением слуха дольше остаются в понимании конкретного, буквального значения слова. Любое переносное употребление вызывает у них смысловые ошибки, вплоть до полного непонимания [7, с. 311].

В экспрессивной речи детей с нарушением слуха особенности употребления лексики проявляются ярче, чем в импрессивной [3, с. 56]. Анализ речевых продуктов позволяет выделить три основные группы особенностей:

1. Сужение объема активного словаря. Наиболее частый феномен. Ребенок строит фразу, используя ограниченный набор обиходных слов, избегая абстрактной лексики, прилагательных, наречий. Это связано с тем, что многие слова для ребенка не являются значимыми, так как их звуковой образ не был зафиксирован слухом [1, с. 82].

2. Замены слов (субституции). Как и в импрессивной речи, наблюдаются замены. Характерно, что замены носят не только фонетический (смещение паронимов), но и семантический характер. Ребенок осознает, что слово нужно употребить, но не чувствует его точного значения. Часто наблюдается генерализация значения (использование слова «носить» вместо «нести», «класть», «ставить») [2, с. 115].

3. Вербализм в активной речи. Ребенок может правильно произносить слово, использовать его в заученной фразе, но в спонтанной речи или при выполнении практического задания (например, «покажи, где радость», «нарисуй грусть») продемонстрировать полное непонимание значения этого слова [7, с. 320]. Вербализм является наиболее стойким нарушением лексики у детей с глубокими нарушениями слуха [8, с. 90].

Важно отметить, что слуховая депривация усугубляет эти особенности. Ребенок может рассказывать стихотворение, насыщенное абстрактной лексикой,

с правильной интонацией, но в спонтанной речи или при выполнении практического задания продемонстрировать полное непонимание значения многих слов [3, с. 60].

Работа по формированию лексических норм у детей с нарушением слуха должна строиться с учетом принципа полисенсорности. Слуховой анализатор, являясь основным для усвоения речи, у данной категории детей либо недоступен, либо функционирует неполноценно. Следовательно, необходимо активировать сохранные анализаторы: зрительный, тактильный [5, с. 167].

Коррекционная программа должна включать следующие этапы:

Этап 1. Формирование связи слова с предметом/действием. Работа начинается не с абстрактных понятий, а с конкретных, обиходных слов. Ребенок должен “увидеть”, “потрогать”, “выполнить действие” с предметом [1, с. 103]. Для этого применяются упражнения: показ предмета по инструкции, отбор картинок, выполнение действий с проговариванием [4, с. 125].

Этап 2. Накопление словаря на основе предметно-практической деятельности. Использование не только устной речи, но и дактилологии, жестовой речи, письменных табличек [6, с. 211]. Например, логопед вместе с ребенком выполняет действие: «Мишка сидит. Мишка идет. Мишка лежит». Обязательно многократное повторение с опорой на зрение и остаточный слух.

Этап 3. Введение графических опор. Для детей с нарушением слуха используются четкие, контрастные таблички со словами, предметные и сюжетные картинки, пиктограммы [5, с. 181]. Важно, чтобы слово (написанное) было соотнесено с реальным предметом и действием.

Этап 4. Работа над семантикой слова. Сопоставление слов, близких и противоположных по значению, введение слов в словосочетания и предложения, объяснение переносного значения через драматизацию и иллюстрирование [7, с. 380].

Этап 5. Преодоление вербализма. Каждое новое абстрактное слово должно быть усвоено через практическую деятельность: подобрать ситуацию, нарисовать, обыграть, употребить в разных контекстах [8, с. 93]. Только тогда за словом закрепляется адекватное значение [1, с. 156].

Таким образом, понимание и употребление лексических единиц детьми с нарушением слуха имеет качественное своеобразие, обусловленное дефицитом слухового опыта [2, с. 180]. Основные трудности заключаются в ограниченности словарного запаса, недифференцированности значений слов, смещении близких по смыслу и звучанию лексем, вербализме и трудностях понимания переносного значения [4, с. 148].

Результативность логопедической работы по преодолению данных нарушений достигается только при условии тесного взаимодействия логопеда, сурдопедагога и аудиолога, а также при реализации принципа полисенсорного восприятия [5, с. 198]. Работа не должна ограничиваться рамками кабинета; она требует вынесения в реальное пространство, активного использования зрительных, тактильных и двигательных опор [6, с. 267]. Формирование полноценной семантической структуры слова является фундаментом не только для развития устной речи, но и для успешного овладения письменной речью

(чтением и письмом) в дальнейшем [7, с. 405]. За каждым изучаемым словом должно стоять четкое, прожитое сенсорное ощущение, иначе лексическая единица останется пустой формой [8, с. 95].

Таким образом, проблема формирования лексических норм у детей с нарушением слуха требует комплексного и системного подхода. Успешная коррекционная работа возможна только при условии учета специфики речевого развития данной категории детей, применения полисенсорных методов обучения и тесного взаимодействия всех специалистов, участвующих в образовательном процессе.

Особую значимость приобретает раннее начало коррекционной работы, направленное на формирование полноценной семантической структуры слова. Это создает прочную основу не только для развития устной речи, но и для успешного освоения письменной речи в дальнейшем.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой новых эффективных технологий обучения, учитывающих современные достижения в области сурдопедагогики и специального образования. Важно продолжать поиск инновационных методов работы, направленных на преодоление вербализма и обогащение словарного запаса детей с нарушениями слуха, что в конечном итоге способствует их успешной социальной адаптации и интеграции в общество.

Список используемых источников и литературы

1. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. — 335 с.
2. Зикеев, А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся / А. Г. Зикеев. — М. : Академия, 2007. — 200 с.
3. Корсунская, Б. Д. Методика обучения глухих детей языку / Б. Д. Корсунская. — М. : Просвещение, 1990. — 190 с.
4. Кузьмичева, Е. П. Развитие речевого слуха у глухих / Е. П. Кузьмичева. — М. : Экзамен, 2005. — 160 с.
5. Леонгард, Э. И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников / Э. И. Леонгард. — М. : Просвещение, 1995. — 222 с.
6. Носкова, Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха / Л. П. Носкова. — М. : Владос, 2004. — 344 с.
7. Соловьев, И. М. Психология глухих детей / И. М. Соловьев. — М. : Педагогика, 1971. — 448 с.
8. Яхнина, Е. З. Особенности лексической системы языка у школьников с нарушениями слуха / Е. З. Яхнина // Специальное образование. — 2018. — № 3 (51). — С. 86–98.

©У.Д.Ненарочкина, С.Г.Лещенко, 2026-04

М. Р.Панферова, Т.В.Слюсарская
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л. Н. Толстого»,
г. Тула, Тульская область

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются потенциальные возможности использования анимационных произведений как средства развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Обосновывается актуальность проблемы, связанной с дефицитом воображения у данной категории детей. Раскрываются особенности воображения у детей с ЗПР, определяются критерии отбора мультфильмов. В результате теоретического анализа делается вывод о том, что целенаправленный и систематический просмотр анимации с последующим обсуждением и творческими заданиями может стать эффективным инструментом в коррекционно-развивающей работе.

Ключевые слова: задержка психического развития, старший дошкольный возраст, воображение, анимационные произведения, коррекционно-развивающая работа.

M.R.Panferova, T.V Slusarskaya.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ANIMATED FILMS IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAYS

Abstract: The article discusses the potential of using animated works as a means of developing the imagination of older preschool children with mental retardation (MR). The relevance of the problem related to the deficit of imagination in this category of children is substantiated. The features of imagination in children with MR are revealed, and the criteria for selecting cartoons are determined. Based on the theoretical analysis, it is concluded that purposeful and systematic viewing of animations, followed by discussion and creative tasks, can be an effective tool in correctional and developmental work.

Keywords: mental development delay, senior preschool age, imagination, animated works, correctional and developmental work.

Современное образование ориентировано на развитие личности ребенка, его творческих способностей и познавательных процессов. Одной из главных особенностей дошкольного возраста является воображение, которое выступает

основой для формирования наглядно-образного мышления, произвольности поведения и способности к решению проблемных ситуаций. Для детей с задержкой психического развития характерно специфическое развитие воображения, которое отличается бедностью образов, стереотипностью, трудностями в создании нового замысла и его реализации. [4].

Проблема развития воображения у детей дошкольного возраста подробно рассматривалась в работах Л. С. Выготского [2]. Вопросы особенностей воображения у детей с нарушениями развития исследовали Л.Н. Блинова [1].

У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР) способность к созданиям образов формируется замедленно, отличается фрагментарностью и недостаточной продуктивностью. Это проявляется в бедности образов, трудностях в создании связных сюжетов, стереотипности мышления и сниженной эмоциональной вовлеченности в творческий процесс. Такие особенности затрудняют их включение в игровую и познавательную деятельность, снижают уровень эмоциональной отзывчивости и творческой активности, что, в свою очередь, негативно сказывается на социальной адаптации и успешности обучения в школе. Существует недостаточная разработанность научно-методического обеспечения по развитию воображения у детей с ЗПР и существует потребность в повышении эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР, направленной на компенсацию дефицитов развития и социальную адаптацию. Более того, ЗПР создает серьезные препятствия для полноценного развития ребенка, и развитие воображения может стать важным компенсаторным механизмом.

Воображение детей с задержкой психического развития (ЗПР) имеет свои особенности, которые важно учитывать при проведении коррекционной работы. Их мотивация зависит от сложности задания, и они часто проявляют самокритичность, опасаясь неудачи. Это приводит к тому, что способность к созданию представлений не становится творческим – оно имеет отстранённый, репродуктивный характер. Дети с ЗПР испытывают трудности в построении воображаемых образов, комбинировании и преобразовании этих образов. Они плохо воспринимают скрытый смысл или подтекст, что делает их образы негибкими и статичными, и мешает использованию воображения в игровой деятельности. Структурные компоненты их воображения развиты на уровне художественного и эмоционального восприятия, но требуют дополнительного внимания и поддержки. Все виды воображения страдают, и у детей отсутствуют как структурные, так и операциональные компоненты. К основным проблемам относятся: трудности с образами памяти и восприятия; неполнота и целостность создаваемых образов; неэффективная регулирующая функция речи; недостатки в зрительно-двигательной координации и узость объема восприятия, которое часто бывает фрагментарным и замедленным. [1]

Л. С. Выготский отмечал, что воображение не просто повторяет накопленный опыт, а строит новые комбинации и системы из отдельных впечатлений [2].

Обобщая, можно заключить, что воображение (выстраивание образов) –

это активный психический процесс, направленный на создание нового, выходящего за рамки непосредственного опыта. Оно предполагает переработку, комбинирование и преобразование имеющихся знаний и представлений, позволяя человеку моделировать будущие события, формировать новые образы и находить нестандартные решения. Воображение является основой для творчества и играет важную роль в развитии личности, познавательной сфере и социальной адаптации.

В некоторых случаях детям необходимо подробное вербальное описание характерных особенностей персонажей для того, чтобы они смогли найти средства выразительности образов в ролевых играх. Ограниченный словарный запас и трудности в подборе точных слов для выражения своих мыслей и представлений негативно сказываются на возможностях вербализации воображаемых образов и сюжетов. Трудности в абстрагировании и символизации приводят к тому, что ребёнок затрудняется использовать предметы-заместители или придумывать условные обозначения. Воображение тесно связано с восприятием: ребёнку сложно выйти за пределы непосредственного опыта; эмоционально-волевая сфера: эмоциональные реакции менее яркие и устойчивые, что снижает мотивацию к творческой деятельности. Воображение часто зависит от внешней стимуляции: ребёнку необходим яркий материал (например, мультфильм) или поддержка взрослого, чтобы включиться в воображаемую деятельность. Снижен уровень инициативности: дети редко самостоятельно придумывают сюжеты или роли; игровая деятельность: сюжетно-ролевая игра развита недостаточно: сюжеты однообразны, роли не всегда осознаются и проигрываются. Игровые действия ограничиваются воспроизведением увиденного, без самостоятельного развития сюжета. Воображение в игре носит репродуктивный характер, а творческая составляющая проявляется редко. [1].

Далеко не каждый мультфильм пригоден для развивающих целей. Отбор должен быть строгим и соответствовать следующим критериям: на основании автора методики возрастной психолого-педагогической экспертизы мультфильмов, которая включает критерии для оценки этического, когнитивного, эмоционального аспектов фильмов, а также поведенческих характеристик персонажей Е.О.Смирнова [4]. Соответствие возрасту и уровню развития: сюжет должен быть понятным, но не примитивным; положительный нравственный посыл: доминирование тем дружбы, взаимопомощи, честности; динамика и монтаж: спокойный ритм, отсутствие резких, хаотичных сцен, способных перевозбудить нервную систему; качество визуального ряда: четкая, ясная картинка, эстетически приятные образы; ясность и доступность диалогов, способствующих развитию речи; длительность: предпочтение следует отдавать короткометражным мультфильмам (5-15 минут).

Нами была подобрана диагностическая программа, включающая методики позволяющие выявить определённые характеристики воображения: от способности к воспроизведению образов до уровня творческой продуктивности: «Несуществующее животное», М.З. Друкаревич, 5–7 лет;

«Рисунок по рассказу», И.М. Никольская, 4–7 лет; «Сюжетные картинки», Д.Б. Эльконин, 5–7 лет; «Сочинение сказки», О. М. Дьяченко, 6–7 лет.

В ходе нашего исследования были выявлены данные, которые показывали, что у большинства обследованных детей отмечается низкая оригинальность воображения, что указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию креативности, способности к созданию новых образов, осмыслению и творческой переработке информации, выстраиванию более сложных сюжетов и связи с личными эмоциональными переживаниями, особенно у детей с задержкой психического развития. Диагностика показала, что у всех детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, включенных в выборку, наблюдаются выраженные нарушения в развитии воображения. Это проявляется на всех его ключевых параметрах: низкая продуктивность и оригинальность: дети испытывают трудности в создании оригинальных, ярких образов, склонны к стереотипам и шаблонным решениям; отсутствие связности и негативная эмоциональность: значительная часть детей неспособна к построению связных повествований, их воображение часто окрашено тревогой, страхом или агрессией; слабая комплексность: ограничена способность к изменению образов, классификации, развитию сюжета и детализации; отсутствие хорошо развитой способности к выстраиванию образов: ни у одного ребёнка не было зафиксировано нормального уровня развития воображения, что свидетельствует о повсеместной потребности в коррекции.

Развитие воображения у детей с задержкой психического развития требует использования средств, которые одновременно воздействуют на зрительные, слуховые и эмоциональные каналы восприятия. Наиболее эффективными в этом отношении на наш взгляд являются мультимедиа ресурсы, позволяющие сочетать образность, динамику и интерактивность, поскольку педагогический эффект достигается за счет ярких персонажей, динамичности сюжетов, что стимулируют воображение, побуждая ребёнка к созданию и воспроизведению собственных сюжетов.

Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО), для детей с 5 лет рекомендован примерный перечень анимационных произведений. В него входят анимационные сериалы, мультфильмы, такие как: «Паровозик из Ромашкова» – фильм студии «Союзмультфильм» (режиссёр В. Дегтярёв, 1967 год), «Как львёнок и черепаха пели песню» – мультфильм студии «Союзмультфильм» (режиссёр И. Ковалевская, 1974 год), «Маугли» – фильм студии «Союзмультфильм» (режиссёр Р. Давыдов, 1971 год) и др.[3] Мы попытались использовать короткие, эмоционально насыщенные мультфильмы с чёткой сюжетной линией и позитивными героями такие мультфильмы как: «Смешарики» и «Лунтик». В них демонстрируются такие качества как: доброжелательность, миролюбие, способность находить компромиссы, не прибегая к насилию. Плюс у них достаточно простые, но красочные картинки с элементами природных форм и цветов, которые показывают ребёнку многообразие окружающего мира.

Таким образом задержка психического развития приводит к

специфическим особенностям воображения, таким как преобладание репродуктивного компонента над творческим, трудности с символизацией, зависимость от внешней стимуляции и незрелость эмоционально-волевой сферы. Эти факторы существенно тормозят естественное развитие воображения и требуют учета при разработке коррекционных программ. Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является сложной, но выполнимой задачей. Для ее решения требуется системный, дифференцированный подход, и мы предлагаем, опираясь на специальные коррекционно-развивающие методики использовать потенциал анимации. Такая работа, направленная на компенсацию выявленных дефицитов, не только обогатит внутренний мир ребенка, но и станет мощным фактором его успешной социальной адаптации и дальнейшего обучения.

Список используемых источников и литературы

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учебное пособие / Л. Н. Блинова. – Москва : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 208 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Собр. соч. : в 6 т. Т. 2 / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 2022. – 496 с.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования»
4. Смирнова Е. О. Мультфильмы в жизни современного ребенка // Учительская газета. №14.- 07.04.2015.

© М. Р. Панферова, Т.В. Слюсарская, 2026–04

УДК 376.37

Д. С. Попова

МБОУ «Центр непрерывного образования»

г. Серпухов, Россия

ПРОЦЕСС КОНСТРУИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос развития зрительно-моторной координации через процесс конструирования у старших дошкольников с задержкой психического развития. Описаны понятие зрительно-моторной координации, развитие зрительно-моторной координации в онтогенезе и у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В статье представлены методики по развитию зрительно-моторной координации через процесс конструирования.

Ключевые слова: зрительно-моторная координация, конструирование, задержка психического развития, ЗПР.

THE PROCESS OF CONSTRUCTION IN THE DEVELOPMENT OF VISUAL-MOTOR COORDINATION IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. *This article discusses the development of visual-motor coordination through the process of construction in senior preschoolers with mental retardation (MR). The concept and essence of visual-motor coordination, the development of visual-motor coordination in ontogenesis and in senior preschoolers with MR are described. The article presents methods for developing visual-motor coordination through the process of construction.*

Keywords: *visual-motor coordination, construction, mental retardation, MR*

Актуальность исследования определяется тем, что в современной системе дошкольного образования особое внимание уделяется формированию у детей предпосылок к учебной деятельности, среди которых зрительно-моторная координация занимает одно из центральных мест. Её сформированность является базовой основой для овладения письмом, чтением, изобразительной и конструктивной деятельностью, а также для развития пространственного мышления и произвольной регуляции. У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития процесс становления зрительно-моторной координации имеет специфические особенности, обусловленные структурой дефекта: недостаточностью зрительно-пространственного восприятия, моторной неловкостью, сниженной способностью к программированию и контролю действий. Эти особенности создают серьёзные препятствия для успешного включения детей в продуктивные виды деятельности, что в свою очередь негативно сказывается на их общем познавательном и личностном развитии, а также на готовности к школьному обучению.

Зрительно-моторная координация является одним из фундаментальных понятий в психологии развития, нейропсихологии и педагогике, отражающим сложный процесс взаимодействия зрительной и двигательной систем человека в целях достижения точного и целенаправленного результата деятельности. Данное понятие не имеет однозначного определения в научной литературе, однако большинство исследователей сходятся во мнении, что это не просто механическое сложение зрения и моторики, а целостная функциональная система, обеспечивающая согласованность восприятия и действия [2, с. 56; 6, с. 78]. Формирование зрительно-моторной координации имеет первостепенное значение для адаптации ребенка к окружающей среде, овладения бытовыми навыками, развития продуктивных видов деятельности и подготовки к школьному обучению [1; 7].

Деятельностный подход, представленный в трудах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, рассматривает зрительно-моторную координацию не как изолированную функцию, а как операциональную составляющую целостной деятельности [4, с. 67; 7, с. 78]. С этой точки зрения, координация развивается и

проявляется только в контексте решения ребенком практических задач. Младенец тянется к погремушке, дошкольник застегивает пуговицу, школьник выводит буквы в прописи – в каждом из этих случаев требуется согласование зрительного образа цели с движением руки. Сложность и точность требуемой координации напрямую зависят от сложности самой деятельности. Таким образом, деятельность выступает как движущая сила развития координации, а сама координация – как необходимое условие успешности деятельности. Этот подход имеет ключевое значение для педагогики, так как указывает на то, что развивать зрительно-моторную координацию нельзя в отрыве от содержательной, мотивированной для ребенка деятельности.

Развитие зрительно-моторной координации представляет собой сложный, гетерохронный процесс, тесно связанный с общим психофизиологическим созреванием ребенка и накоплением им двигательного и познавательного опыта в различных видах деятельности. Старший дошкольный возраст (5–7 лет) в норме является периодом качественного скачка в совершенствовании данной функции, что обусловлено комплексом нейроанатомических, психофизиологических и социально-педагогических факторов и напрямую соотносится с формированием предпосылок к ведущей деятельности следующего возрастного этапа – учебной [6, с. 67].

Движения обеих рук становятся не просто одновременными, а согласованными и взаимодополняющими. Формируется четкое функциональное распределение: одна рука (как правило, правая у правшей) выполняет ведущую, инструментальную, более тонкую работу (держит карандаш, прикручивает мелкую деталь), в то время как другая обеспечивает вспомогательную, фиксирующую функцию (удерживает лист бумаги, основание конструкции). Такая слаженность необходима для выполнения сложных графических и конструктивных задач [8, с. 156].

Рассматривая особенности развития зрительно-перцептивного компонента у детей с задержкой психического развития, необходимо подчеркнуть, что у них наблюдаются стойкие и часто комплексные трудности в сфере зрительного восприятия и пространственной ориентировки. Как указывают исследования Т.В. Егоровой и Е.С. Слепович, зрительный гнозис у этих детей отличается заметной замедленностью, недостаточной избирательностью и выраженной фрагментарностью. Они испытывают значительные затруднения, когда возникает необходимость быстрого и точного опознания визуально сложных изображений, таких как перечеркнутые, наложенные друг на друга или недорисованные фигуры. Это свидетельствует о глубокой недостаточности базовых процессов зрительного анализа и синтеза. Восприятие детей с задержкой психического развития часто носит глобальный, недифференцированный характер: ребенок схватывает общее впечатление от объекта или картинки, но оказывается не в состоянии выделить его существенные, смыслообразующие детали и признаки [3].

В диагностический процесс нашего исследования вошли пять методик: «Конструирование по образцу» А.Н Давидчук и Л.А Венгер, «Конструирование

по графической схеме» Н.Н. Поддьяков и В.В. Холмовская, «Сборка по словесной инструкции» Е.А. Стребелева, «Конструирование по условию» Л.А. Венгер, «Свободное конструирование по замыслу» С.Л. Новосёлова.

Результаты диагностики показали, что у детей с ЗПР наблюдается системный характер нарушений зрительно-моторной координации: страдают все ее компоненты, но наиболее грубо выражен регуляторный дефицит, проявляющийся в хаотичности, импульсивности, неспособности удерживать программу действий и осуществлять контроль. Наряду с этим была выявлена выраженная несформированность пространственных представлений, что создает фундаментальные трудности в анализе схем и планировании конструкций, а также низкий уровень автоматизации моторных навыков, приводящий к неаккуратности и неустойчивости продукта. Важным выводом стала констатация высокой вариативности индивидуальных профилей внутри группы, что требует дифференцированного подхода в коррекции.

Основные принципы в организации занятий:

Индивидуально-дифференцированный подход. Каждое занятие должно учитывать особенности и потребности конкретного ребенка. Следует начинать занятия с наиболее легких и понятных упражнений, постепенно увеличивая их сложность.

Игровой характер занятий. Введение игровых элементов повысит интерес и желание ребенка заниматься. Для этого можно использовать сюжетно-игровые сюжеты, персонажи сказок, соревнования и игровые приемы в работе.

Формирование положительных эмоций. Успех и радость от правильно выполненной работы укрепляют уверенность ребенка в собственных силах и способствуют лучшему восприятию учебного материала.

Создание благоприятной атмосферы. Нужно организовывать пространство таким образом, чтобы оно было комфортным и удобным для выполнения заданий, располагало к творчеству и продуктивной деятельности.

Также важно включение в образовательный процесс методик и упражнений, которые направлены на развитие зрительно-моторной координации, является одним из важнейших направлений коррекционно-педагогической помощи детям с задержкой психического развития (ЗПР).

Таким образом можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР действительно существуют специфические, системные нарушения зрительно-моторной координации. Полученный диагностический профиль является не констатацией неуспеха, а четким ориентиром для построения коррекционно-развивающей работы. Он указывает на необходимость такого педагогического воздействия, которое было бы направлено не на тренировку изолированных навыков, а на развитие слаженной работы всех компонентов координации через специально организованную, поэтапно усложняющуюся конструктивную деятельность, с обязательным акцентом на формирование функций планирования и контроля.

Список используемых источников и литературы

1. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития : учебное пособие / Н. В. Бабкина. – Москва : ВЛАДОС, 2016. – 143 с.
2. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с задержкой психического развития в условиях образовательной интеграции : монография / Н. В. Бабкина. – Москва : ИНФРА-М, 2021. – 216 с.
3. Егорова, Т. В. Особенности зрительно-моторной координации у старших дошкольников с задержкой психического развития / Т. В. Егорова, О. В. Фролова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2023. – № 2 (96). – С. 45–52.
4. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 336 с.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.
6. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учебное пособие / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2013. – 384 с.
7. Микляева, Н. В. Развитие зрительно-моторной координации у детей дошкольного возраста / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. – Москва : АРКТИ, 2022. – 128 с.
8. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие / А. В. Семенович. – 10-е изд., испр. и доп. – Москва : Генезис, 2023. – 480 с.

© Д. С Попова, 2026-05

УДК 376.42

Ю.В. Птиченко

МБДОУ «Детский сад № 18 «Полянка»»

г. Норильск, Россия

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются нейропсихологические особенности высших психических функций у детей с задержкой психического развития. Представлен комплекс игровых упражнений, направленных на развитие межполушарного взаимодействия, координации движений и произвольной регуляции. Описаны методические рекомендации по их практическому применению.

Ключевые слова: задержка психического развития, высшие психические функции, межполушарное взаимодействие, игровые технологии, коррекционная педагогика.

NEUROPSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS AND PLAY TECHNOLOGIES FOR THE CORRECTION OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. *The article examines the neuropsychological features of higher mental functions in children with mental retardation. A complex of play exercises aimed at developing interhemispheric interaction, motor coordination, and arbitrary regulation is presented. Methodological recommendations for their practical application are described.*

Keywords: *mental retardation, higher mental functions, interhemispheric interaction, play technologies, correctional pedagogy.*

Нейропсихология как научное направление, изучающее мозговые основы психической деятельности, сформировалась на стыке клинической медицины, физиологии и психологии. Основоположником отечественной нейропсихологии является А.Р. Лурия, разработавший концепцию системной динамической локализации высших психических функций (ВПФ) [1]. ВПФ понимаются как сложные, саморегулирующиеся процессы, социальные по происхождению, опосредованные по строению и произвольные по способу функционирования. К ним традиционно относят восприятие, память, мышление, внимание, речь, воображение и волю. Структура ВПФ не является статичной: в онтогенезе она трансформируется, изменяя свои мозговые субстраты и принципы организации. Поэтому корректным является термин «системная динамическая локализация», отражающий соотношение различных звеньев психической функции с нейропсихологическими факторами – структурно-функциональными единицами работы мозга, нарушение которых ведёт к формированию закономерного сочетания симптомов, или нейропсихологического синдрома [2].

А.Р. Лурия выделил три функциональных блока мозга, участие которых необходимо для осуществления любой психической деятельности: энергетический (регуляция тонуса и бодрствования), блок приёма, переработки и хранения информации, а также блок программирования, регуляции и контроля [1]. У детей с задержкой психического развития (ЗПР) клиническая картина часто характеризуется дисфункцией именно третьего блока, что проявляется в снижении уровня произвольности, недостаточной сформированности кинестетической и кинетической основы движений, а также в нарушении межполушарного взаимодействия. Первичные зоны обоих полушарий физиологически равноценны, однако в процессе развития у правшей формируется функциональная асимметрия: левое полушарие берёт на себя речевые, логико-грамматические и категориально-аналитические функции, тогда как правое отвечает за пространственно-временную организацию, эмоциональный фон и целостное восприятие [3]. Современные исследования показывают, что абсолютная латерализация встречается редко: лишь четверть людей является полностью правшами, а в значительной части случаев

преобладание левого полушария выражено слабо или отсутствует вовсе. У детей с ЗПР слабое межполушарное взаимодействие проявляется в трудностях согласования движений рук, снижении способности удерживать инструкции, быстрой утомляемости и недостаточном развитии навыков самоконтроля, что затрудняет самостоятельное выполнение заданий на межполушарную координацию и произвольную регуляцию.

Для эффективной коррекции данных нарушений необходима системно выстроенная работа, сочетающая нейропсихологический подход с игровыми технологиями. Игровая деятельность выступает естественной средой развития произвольности, позволяет дозировать нагрузку, поддерживать мотивацию и постепенно формировать новые нейрофизиологические связи. Коррекционный процесс должен опираться на следующие методологические принципы: постепенное усложнение (от симметричных движений к асимметричным и перекрёстным, от зрительной опоры к вербальной регуляции), многоканальность восприятия (зрительная, кинестетическая, слуховая модальности), дозирование эмоционально-когнитивной нагрузки и обязательную вербализацию выполняемых действий. Перед началом коррекционной работы рекомендуется провести краткое нейропсихологическое скрининговое обследование для выявления дефицитных звеньев ВПФ, что позволит индивидуализировать комплекс упражнений и избежать форсирования темпа.

На основе анализа нейропсихологических профилей обучающихся с ЗПР был разработан комплекс из семи дидактических и коррекционно-развивающих игр, направленных на активизацию межполушарных связей, развитие мелкой и крупной моторики, зрительно-пространственного восприятия и речевой регуляции. Комплекс включает следующие методические модули.

Игра «Цветные кубики» ориентирована на развитие зрительной памяти и координации движений путём соотнесения объектов по цвету и последовательности с использованием обеих рук одновременно. Упражнения «Соотнеси по цвету», «Подбери по образцу» и «Повтори по памяти» выстроены по принципу постепенного усложнения моторной программы: от одновременных зеркальных манипуляций к раздельному попеременному участию каждой кисти. Подобная динамика способствует укреплению нейронных связей, проходящих через мозолистое тело, и оптимизирует межполушарный обмен информацией. С методической точки зрения целесообразно начинать работу с минимального набора стимулов (два-три элемента), плавно наращивая их количество и варьируя пространственную конфигурацию поля. Педагогу необходимо фиксировать внимание на точности выполнения двигательных актов и поддерживать познавательную мотивацию через позитивное оценивание стараний ребёнка, избегая жёсткой критики на этапе становления навыка.

Игровой модуль «Крышечки-цифры» направлен на интеграцию математических представлений, дифференциацию цветовых признаков и развитие сложнокоординированных перекрёстных движений. Система из девяти модификаций заданий, варьирующихся от одностороннего последовательного

счёта до бимануального выполнения противоположных по направлению команд, создаёт условия для дозированной активации префронтальных зон коры, регулирующих процессы целеполагания и самоконтроля. С педагогической позиции вводить временные нормативы или элементы соревнования допускается исключительно после прочного усвоения алгоритма действий. Завершать каждый рабочий цикл целесообразно фазой обратного манипулирования (завинчивание крышек), что способствует закреплению навыков волевой регуляции и обеспечивает плавное завершение двигательной программы.

Для отработки синхронности мануальных актов, концентрации внимания и формирования навыка речевого сопровождения деятельности применяется игровой модуль «Пальчики», реализуемый на базе тактильных планшетов «Кнопочка». Педагогическая логика построена на трёх уровнях усложнения: первоначальное копирование визуального образца, последующий вербальный разбор конфигурации и, наконец, самостоятельное конструирование новых паттернов на основе выпавшего значения кубика. Подобная градация обеспечивает планомерную трансформацию репродуктивных операций в продуктивные. Ключевым условием эффективности выступает постоянный мониторинг осанки, эргономики положения кистей, а также чёткости артикуляции при обозначении цветовых и числовых параметров, что создаёт условия для функционального объединения двигательного и речевого анализаторов.

Дидактические материалы «Крышечки – геометрические фигуры» и «Предметные дорожки» нацелены на совершенствование зрительного гнозиса, ориентировки в пространстве и операций обобщения. В рамках первого модуля обучающийся работает с визуальной картой-инструкцией, осуществляя согласованные или поэтапные манипуляции указательными пальцами, что способствует отработке кинестетических различий и зрительно-моторной синхронизации. Второй модуль предполагает одновременное ведение указательных пальцев по двум тематическим траекториям с параллельным проговариванием изображённых объектов и финальной категоризацией (например, «Это транспортные средства»). Такая деятельность активизирует левые речевые корковые поля и правые пространственно-мнестические структуры, закладывая нейронную базу для формирования категориального мышления.

Специфическую роль в предлагаемой системе занимают тренажёры, опосредованно стимулирующие мозжечковые функции и вестибуло-кинестетическую саморегуляцию. Модуль «Нейровосьмёрки», представляющий собой парные лабиринтные поля и стеклянные сферы, развивает крупную и мелкую моторику, произвольное внимание и эмоциональную устойчивость. Движение шариков по заданной траектории целесообразно комментировать вербальными маркерами направления («вверх», «вниз», «по окружности»), что инициирует процессы слухо-моторной интеграции и выступает катализатором речевого развития. Комплект «Межполушарные доски», состоящий из деревянных трафаретов и направляющих стержней, ориентирован на

тренировку усидчивости, навыков пространственного планирования и автономности. Диапазон упражнений простирается от монолатерального обведения контуров до билатеральных синхронных или зеркально-симметричных манипуляций, что в долгосрочной перспективе способствует укреплению нейропластичных связей между корковыми и подкорковыми структурами.

Архитектура коррекционно-развивающего воздействия строится на строгой поэтапности. Начальный этап подразумевает диагностический срез, выявляющий стартовые показатели межполушарного взаимодействия и сформированности произвольного контроля. Последующий, адаптационно-коррекционный, реализуется в формате регулярных встреч (2–3 раза в неделю, длительностью 20–25 минут), где двигательные, интеллектуальные и речевые блоки чередуются для предотвращения когнитивного перегруза. Завершающий этап нацелен на интериоризацию навыков и их трансляцию в учебный контекст: обучающийся начинает самостоятельно выстраивать алгоритм действий, ставить микроцели и осуществлять самооценку. Контроль результативности ведётся по четырём параметрам: точность следования инструкции, степень билатеральной синхронности, устойчивость произвольного внимания на протяжении сессии и развёрнутость вербального отчёта. Фиксация динамики в индивидуальной карте отслеживания позволяет оперативно варьировать уровень сложности предъявляемых задач.

Встраивание описанного методического инструментария в актуальную образовательную экосистему полностью согласуется с парадигмой здоровьесбережения и инклюзивного подхода. Разработанные упражнения могут быть интегрированы как в индивидуальные коррекционные траектории, так и в групповые профилактические программы, а также в адаптивные учебные занятия в контексте цифровизации образования. Перспективным направлением выступает создание цифровых модификаций заданий, сохраняющих принцип перекрёстной нейроактивации, что существенно расширит возможности дистанционного и гибридного обучения. Практика демонстрирует, что игровая форма подачи материала минимизирует психоэмоциональное напряжение, повышает учебную мотивацию и выступает эффективным средством превенции школьной дезадаптации у обучающихся с ЗПР.

Резюмируя, можно констатировать, что применение нейропсихологического инструментария в работе с детьми, имеющими задержку психического развития, обеспечивает точную идентификацию слабых звеньев психических процессов и позволяет выстраивать адресные коррекционные маршруты. Презентованный комплекс игровых технологий гарантирует многовекторное развитие межполушарных связей, произвольной регуляции и речемышлительных операций, отвечая актуальным запросам современного коррекционно-развивающего пространства. Перспективы дальнейших научных изысканий связаны с проведением лонгитюдных исследований эффективности комплекса, его адаптацией под цифровые образовательные среды, а также с валидизацией стандартизированных

диагностических инструментов для оценки билатеральной координации у дошкольников и младших школьников.

Список использованных источников и литературы

1. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. – 3-е изд. – М.: Академический проект, 2008. – 624 с.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2018. – 448 с.
3. Трошина, М. Н. Влияние коррекционной ритмики и нейропсихологической коррекции на развитие высших психических функций у детей с ЗПР / М. Н. Трошина // Дошкольная педагогика. – 2021. – № 9(174). – С. 33-35.

© Ю.В. Птиченко, 2026-04

УДК 376.4

О.В.Пустовойтова, М.В.Шилова

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы тьюторского сопровождения первоклассников с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью). Раскрываются психолого-педагогические особенности данной категории детей, обуславливающие необходимость индивидуализированной поддержки. Определяются сущность, задачи и функции тьютора в условиях инклюзивного образования. Обосновываются этапы тьюторского сопровождения и технологии партнерского взаимодействия в системе «тьютор – семья». Делается вывод о необходимости разработки целостной модели сопровождения, учитывающей поэтапную редукцию помощи и междисциплинарный подход.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, первоклассники с интеллектуальными нарушениями, умственная отсталость, психолого-педагогические особенности, инклюзивное образование, партнерство с семьей, редукция помощи.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF TUTOR SUPPORT FOR FIRST-GRADE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract. The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of tutor support for first-graders with intellectual disabilities (mental retardation). The psychological and pedagogical characteristics of this category of children, which determine the need for individualized support, are revealed. The essence, tasks and

functions of a tutor in the context of inclusive education are defined. The stages of tutor support and technologies of partnership interaction in the «tutor – family» system are substantiated. The conclusion is made about the need to develop a holistic model of support that takes into account the gradual reduction of assistance and an interdisciplinary approach.

Keywords: *tutor support, first-graders with intellectual disabilities, mental retardation, psychological and pedagogical characteristics, inclusive education, partnership with family, reduction of assistance.*

Современная образовательная политика Российской Федерации в контексте реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ориентирована на максимальную доступность и индивидуализацию образования [1, 2]. Наиболее уязвимой категорией на начальном этапе школьного обучения являются первоклассники с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), для которых старт систематического обучения сопряжен с рисками школьной дезадаптации, обусловленными специфическими особенностями познавательной, регуляторной и коммуникативной сфер.

Ключевым ресурсом минимизации этих рисков выступает институт тьюторского сопровождения. Тьютор, реализующий функции персонального наставника, фасилитатора и медиатора, призван создавать условия для успешной интеграции ребенка с особыми образовательными потребностями в школьную среду. Однако практика внедрения тьюторства в работу с младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями находится на стадии становления. Констатируется дефицит научно обоснованных моделей, программ и технологий такого сопровождения, интегрирующих как учет психолого-педагогических особенностей детей, так и выстраивание системного партнерства с их семьями.

Цель данной статьи – теоретически обосновать и систематизировать основные подходы к тьюторскому сопровождению первоклассников с интеллектуальными нарушениями, охарактеризовать их психолого-педагогические особенности, определить сущность и этапы деятельности тьютора, а также раскрыть технологии партнерского взаимодействия в системе «тьютор – семья».

Умственная отсталость представляет собой стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга [4]. Важнейшей закономерностью развития детей данной категории является его замедленный, атипичный характер. Психика ребенка с нарушением интеллекта – своеобразная система, дефектность которой проявляется неравномерно: одни процессы (мышление, высшие психические функции) страдают более резко, другие (элементарные эмоции, произвольное внимание) остаются относительно сохранными.

Научные исследования таких ученых, как Е.Л. Инденбаум [5], А.Р. Маллер [6], А.Р. Лурия [7] позволяет выделить следующие особенности познавательных процессов у первоклассников с интеллектуальными нарушениями:

1. Восприятие характеризуется замедленностью, фрагментарностью, недостаточной дифференцированностью. Дети с трудом выделяют главные признаки предметов, испытывают трудности при восприятии пространства и времени.

2. Память отличается малым объемом, замедленным запоминанием, преобладанием механического компонента над смысловым. Для прочного усвоения материала требуется значительно большее количество повторений, чем в норме.

3. Речь бедна словарным запасом, изобилует аграмматизмами, нарушениями звукопроизношения. У многих детей недоразвит фонематический слух, что создает препятствия для овладения грамотой.

4. Мышление конкретно, ситуативно, отличается слабостью обобщения. Наглядно-действенное мышление развито недостаточно, наглядно-образное и словесно-логическое формируются с большим трудом. Дети с трудом устанавливают причинно-следственные связи.

5. Внимание характеризуется малым объемом, слабой устойчивостью, трудностями переключения и низкой произвольностью [8]. В силу патологической инертности нервных процессов дети испытывают серьезные трудности при смене объектов внимания.

Указанные особенности в сочетании с несформированностью учебной мотивации и произвольной регуляции поведения создают высокий риск школьной дезадаптации именно на начальном этапе обучения. Вместе с тем, как подчеркивал Л.С. Выготский [3], наряду с недостатками детям присущи и положительные возможности, служащие опорой для развития. Компенсаторные возможности при правильно организованном коррекционном обучении могут быть достаточно высокими.

Ключевую роль в образовательном процессе детей с умственной отсталостью играет тьютор. В современном понимании тьютор (от англ. Tutor – наставник) – это специалист, организующий условия для успешной интеграции обучающегося с особенностями развития в образовательную и социальную среду, сопровождающий реализацию его индивидуального образовательного маршрута [9, 10]. Нормативно-правовой базой для введения тьюторства выступают ФГОС для детей с ОВЗ [1], ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью [2], а также Федеральный закон «Об образовании в РФ» [11].

Основные задачи тьютора при работе с первоклассниками с интеллектуальными нарушениями включают: помощь в адаптации к школьной среде, разработку механизма индивидуального сопровождения, стимулирование учебной и социальной активности, координацию деятельности специалистов (психолога, логопеда, дефектолога, социального педагога), взаимодействие с семьей [10, 12].

Исследователи Т.М. Ковалева [9], Е.В. Самсонова к функциям и задачам тьютора относят следующие [13]:

- диагностическую (изучение документации, наблюдение, выявление сильных сторон и интересов ребенка);
- адаптационно-средовую (организация рабочего места, формирование зоны комфорта, снижение тревожности);
- обучающую и коррекционно-развивающую (дозированная помощь, трансляция рекомендаций специалистов);
- коммуникативно-посредническую (выстраивание взаимодействия в системе «ребенок – учитель – одноклассники – родители»);
- координационную (обеспечение согласованности действий всех участников образовательного процесса);
- консультативную (взаимодействие с семьей, обучение родителей коррекционным приемам).

Тьюторское сопровождение младших школьников осуществляется поэтапно, исходя из их потребностей и успехов:

1. Этап диагностики – встреча с ребенком, изучение документации, наблюдение, установление контакта, выявление интересов и уровня сформированности навыков.

2. Этап проектирования – выявление познавательного интереса, разработка индивидуального образовательного маршрута (или Специальной индивидуальной программы развития – СИПР) совместно с педагогами и родителями.

3. Этап реализации – непосредственное сопровождение ребенка в образовательном процессе: помощь во включении в деятельность, дозирование нагрузки, оказание дозированной помощи (от совместного выполнения к частичной помощи и самостоятельной работе).

4. Этап анализа – подведение итогов, рефлексия, фиксация достижений, анализ динамики и корректировка программы [14].

Важнейшим принципом, позволяющим разрешить противоречие между зависимостью ребенка от тьютора и целью воспитания самостоятельности, является поэтапная редукция внешней поддержки. Это предполагает переход от полного физического сопровождения («рука в руке») к жестовой подсказке, затем к вербальной и, наконец, к контролирующему сопровождению с минимальным участием. Данный принцип требует специального планирования и фиксации в индивидуальной программе.

Важнейшим фактором успешной адаптации школьника к обучению является взаимодействие с семьей. Семьи, воспитывающие детей с интеллектуальными нарушениями, проходят сложные фазы психологического реагирования на дефект: шок, неадекватное отношение, частичное осознание и, при благоприятном исходе, социально-психологическая адаптация [6, 15]. Эффективность тьюторского сопровождения напрямую зависит от того, насколько удастся выстроить партнерские отношения с родителями.

Педагогические технологии партнерского взаимодействия в системе «тьютор – семья» включают:

- 1) совместное планирование индивидуального образовательного маршрута (СИПР) с участием родителей как равноправных партнеров;
- 2) регулярные консультации (очные или онлайн) для обсуждения динамики, трудностей и успехов;
- 3) ведение открытого дневника наблюдений, доступного родителям;
- 4) привлечение родителей к участию во внеурочных мероприятиях;
- 5) обучение родителей коррекционно-развивающим приемам работы с ребенком в домашних условиях;
- 6) использование дистанционных форматов (видеоконсультации, чаты в мессенджерах) [10, 16].

Такое сотрудничество обеспечивает преемственность воспитательных воздействий, снижает уровень тревожности родителей и способствует более успешной адаптации ребенка к школьной жизни.

Проведенный теоретический анализ проблемы тьюторского сопровождения первоклассников с умственной отсталостью позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Первоклассники с интеллектуальными нарушениями характеризуются сложным, системным дефектом, проявляющимся в качественном своеобразии восприятия, памяти, мышления, внимания и речи. Это обуславливает высокий риск школьной дезадаптации и необходимость специально организованного сопровождения.

2. Тьюторское сопровождение представляет собой системную деятельность, интегрирующую диагностическую, адаптационно-средовую, обучающую, коммуникативно-посредническую, координационную и консультативную функции. Ключевым принципом эффективного сопровождения является поэтапная редукция внешней поддержки, направленная на развитие самостоятельности ребенка.

3. Организационно-содержательная модель сопровождения базируется на этапности (диагностика → проектирование → реализация → анализ) и обязательном междисциплинарном взаимодействии тьютора с учителем, дефектологом, психологом, логопедом и семьей.

4. Партнерство «тьютор – семья» является системообразующим компонентом успешной адаптации. Эффективность сопровождения существенно повышается при переходе от монологической модели информирования к диалогической модели равноправного сотрудничества, включающей обучение родителей, регулярную обратную связь и совместное планирование.

Полученные теоретические результаты служат основой для разработки и апробации эмпирической модели тьюторского сопровождения первоклассников с интеллектуальными нарушениями, что определяет направление дальнейших исследований.

Список использованных источников и литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья :

утв. приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598. – М. : Просвещение, 2015. – 95 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : утв. приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599. – М. : Просвещение, 2016. – 72 с.

3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5 : Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

4. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.

5. Инденбаум, Е. Л. Дети с интеллектуальными нарушениями: психолого-педагогическое сопровождение : учеб.-метод. пособие / Е. Л. Инденбаум. – Иркутск : Изд-во ВСГАО, 2011. – 128 с.

6. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие / А. Р. Маллер. – М. : Академия, 2011. – 208 с.

7. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребёнок / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 159 с.

8. Левченко, И. Ю. Патопсихология: Теория и практика : учеб. пособие / И. Ю. Левченко. – М. : Академия, 2004. – 240 с.

9. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» : монография / Т. М. Ковалева. – М. : СФК офис, 2022. – 304 с.

10. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : методическое пособие / под ред. Е. В. Самсоновой. – М. : Национальный книжный центр, 2021. – 160 с.

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024). – М. : Эксмо, 2024. – 144 с.

12. Карпенкова, И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребёнка с особенностями развития / И. В. Карпенкова. – М. : ЦППРиК «Тверской», 2010. – 96 с.

13. Самсонова, Е. В. Тьюторское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / Е. В. Самсонова. – М. : Национальный книжный центр, 2021. – 160 с.

14. Дудчик, С. В. Развитие познавательного интереса младших школьников средствами тьюторского сопровождения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Дудчик. – М., 2008. – 234 с.

15. Галасюк, И. Н. Обучение и воспитание детей с нарушениями интеллекта. Кураторство : учеб. пособие для вузов / И. Н. Галасюк, Т. В. Шинина. – М. : Юрайт, 2025. – 212 с.

16. Александрова, Е. А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока / Е. А. Александрова, Е. А. Андреева. – М. : СФК офис, 2013. – 156 с.

© О.В. Пустовойтова, М.В. Шилова, 2026-04

Е.А. Ровжанова
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности развития мышления и познавательной деятельности у старших дошкольников с нарушением слуха. Описаны трудности формирования словесно-логического мышления, обобщения, классификации и воображения. Представлены методы коррекционной работы. Подчёркивается важность индивидуального подхода и сотрудничества со специалистами для успешной социализации детей.

Ключевые слова: старшие дошкольники, нарушение слуха, мышление, познавательная деятельность, коррекционная работа.

E.A. Rovzhanova

DEVELOPMENT OF THINKING AND COGNITIVE ACTIVITIES IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract. This paper examines the development of thinking and cognitive skills in older preschoolers with hearing impairments. Difficulties in developing verbal and logical thinking, generalization, classification, and imagination are described. Methods of intervention are presented. The importance of an individualized approach and collaboration with specialists for successful social adaptation is emphasized.

Keywords: senior preschoolers, hearing impairment, thinking, cognitive activity, correctional work.

Старший дошкольный возраст (5–7 лет) — период интенсивного интеллектуального развития ребёнка. В это время активно формируются основы логического мышления, совершенствуются познавательные процессы: внимание, память, воображение, восприятие. Однако у детей с нарушением слуха этот процесс имеет свою специфику, обусловленную ограниченным доступом к звуковой информации и, как следствие, задержкой речевого развития. Поскольку речь служит инструментом мышления и познания, её недоразвитие может замедлять формирование мыслительных операций и снижать познавательную активность.

Мышление детей с нарушением слуха развивается по тем же закономерностям, что и у слышащих сверстников, но с определённым временным сдвигом. Выделяют три основные формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Как отметила Т. В. Розанова, глухие дети, особенно до овладения устной речью и даже в процессе, долгое время остаются на стадии наглядно-образного

мышления. Это один из дисбалансов в их психическом развитии, который допускает преобладание визуальных форм отражения концептуальных форм. Наглядно-образное мышление само по себе является основой для формирования словесно-логического мышления. Развивающееся наглядно-образное мышление позволяет ребенку логически мыслить, создавать обобщенные модельные представления, на которых основано формирование понятий. Также Т.В. Розанова отмечает, все психические операции у глухих детей формируются позже, чем у детей в норме, дольше сохраняется доминирование наглядно-образного мышления [4].

Одной из ключевых особенностей является замедленный темп развития словесно-логического мышления. Из-за ограниченного речевого опыта детям сложнее оперировать абстрактными понятиями, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы. Они часто опираются на внешние, наглядные признаки предметов, а не на их внутренние свойства. Например, при классификации объектов ребёнок может объединить ложку и тарелку, потому что «ими едят вместе», а не по признаку принадлежности к столовой посуде.

Также наблюдаются трудности с обобщением и классификацией. Дети могут группировать предметы по случайным или ситуативным признакам, а не по существенным характеристикам. Стереотипность решений — ещё одна характерная черта: при выполнении заданий дети часто используют один и тот же способ, даже если он неэффективен, и с трудом переключаются на новые стратегии.

Ограниченность анализа и синтеза проявляется в том, что детям сложно выделять существенные признаки объектов, сравнивать их, абстрагировать главное от второстепенного. Для успешного выполнения заданий большинству требуется опора на реальные предметы, изображения или схемы. При этом уровень развития мышления тесно связан с уровнем речевого развития: чем лучше сформирована речь (в т.ч. жестовая или с использованием слуховых аппаратов), тем успешнее ребёнок справляется с логическими задачами.

Познавательная деятельность у детей с нарушением слуха также имеет ряд специфических черт. Прежде всего, отмечается сниженная познавательная активность. Из-за трудностей в общении и ограниченном доступе к звуковой информации дети могут проявлять меньший интерес к новым знаниям. Они реже задают вопросы, менее инициативны в изучении окружающего мира.

Ограниченный опыт взаимодействия с окружающим миром — ещё один важный фактор. Многие явления и процессы (например, работа техники, природные звуки) остаются для них недоступными без специального объяснения. Это затрудняет формирование целостной картины мира и снижает мотивацию к познанию.

Трудности в понимании эмоций и мотивов других людей связаны с ограниченным опытом общения и трудностями в восприятии интонаций. Дети могут не улавливать нюансы настроения собеседника, что осложняет социальное взаимодействие и развитие эмпатии.

Замедленное развитие воображения проявляется в том, что образы могут быть менее детализированными и разнообразными, а творческие задания вызывают затруднения. Дети чаще используют шаблонные решения, им сложно придумывать новые сюжеты в игре или сочинять истории.

Особенности внимания также заслуживают внимания: дети быстрее утомляются при зрительном восприятии информации, им сложнее концентрироваться на длительных заданиях. Это требует особого подхода к организации занятий — частой смены деятельности, включения игровых элементов и коротких перерывов.

Для стимулирования мышления и познавательной активности у старших дошкольников с нарушением слуха эффективны различные подходы, сочетающие наглядность, практическую деятельность и речевое развитие.

По мнению Л.С. Выготского, познавательная деятельность ребёнка с нарушением слуха формируется наиболее эффективно, если обучение строится на основе игры, поскольку именно игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте.[1]

Учитывая особенности развития детей с нарушениями слуха, Н.В. Иванова отмечает, педагогу следует стремиться к максимальному использованию различных форм игровой деятельности и предметных действий, как важнейшему условию для развития восприятия, наблюдения, мыслительных операций анализа и синтеза, классификации и систематизации. Во время проведения занятий необходимо учитывать особенности индивидуального темпа и характера усвоения детьми программного содержания. При использовании разнообразных дидактических игр развиваются мыслительные операции, такие, как обобщение, сравнение, классификация, установление причинно-следственных связей, понимание взаимосвязей, способность рассуждать [2]. Например, игры на классификацию («Разложи по группам», «Найди лишнее») учат выделять общие признаки, а логические головоломки (пазлы, конструкторы, блоки Дьенеша) развивают пространственное мышление и логику.

Ключевую роль в обучении детей с нарушением слуха играют наглядные методы. Использование ярких иллюстраций, схем, моделей помогает формировать чёткие образы и представления. Демонстрация действий с пошаговым объяснением, применение мультимедийных материалов (видео с субтитрами, интерактивные задания) делают процесс обучения более доступным и понятным.

Практические методы, такие как экспериментирование, моделирование и предметно-практическая деятельность, позволяют детям познавать мир через действие. Простые опыты с водой, магнитами, светом развивают любознательность, учат наблюдать, делать выводы. Лепка, конструирование, создание макетов не только развивают мелкую моторику, но и способствуют формированию пространственных представлений и творческого мышления.

Развитие речи как основы мышления — неотъемлемая часть коррекционной работы. Обогащение словарного запаса через тематические занятия («Профессии», «Времена года») расширяет кругозор и помогает точнее

выражать мысли. Обучение построению логических высказываний («Почему?», «Что будет, если...») развивает причинно-следственное мышление. При необходимости используются жестовая речь и дактилология, что позволяет компенсировать слуховой дефицит и обеспечить полноценное общение.

Н.А. Короткова утверждает, что для развития ребенка необходимы определённые условия, в определенной среде. Развивающая среда является важным педагогическим условием формирования познавательной деятельности детей [3]. Организация мини-лабораторий для опытов, уголков для сюжетно-ролевых игр с реалистичными атрибутами, подбор книг с крупными иллюстрациями и адаптированными текстами стимулируют познавательную активность и самостоятельность.

Для максимально эффективного развития мышления и познавательной деятельности у старших дошкольников с нарушением слуха важно строить работу на ряде ключевых принципов. Прежде всего, необходимо делать акцент на **наглядности**: все объяснения сопровождать картинками, жестами, демонстрацией действий, использовать визуальные подсказки — схемы, карточки, пиктограммы. Это помогает ребёнку лучше воспринимать и запоминать информацию, компенсируя особенности слухового восприятия.

Не менее значимо подключать **разные каналы восприятия** — тактильные, зрительные, двигательные. Например, изучая форму, можно предложить детям ощупывать предметы, обводить их контуры, строить из блоков. Такой подход способствует более глубокому и осознанному усвоению материала.

Инструкции должны быть **чёткими и короткими**, задания — разбитыми на простые шаги. Важно проверять понимание каждого этапа, использовать простые фразы и визуальные опоры. Это снижает тревожность и помогает ребёнку чувствовать себя увереннее.

Большое значение имеет **стимулирование самостоятельности**: необходимо представлять выбор ребенку, поощрять инициативу, давать возможность пробовать, ошибаться и находить собственные решения. Такой подход формирует у детей внутреннюю мотивацию и веру в свои силы.

Не стоит забывать о **создании ситуаций успеха**: подбирать задания по силам, хвалить за усилия, а не только за результат. Это повышает уверенность ребёнка и его желание учиться новому.

Учебные задачи лучше всего подавать через **игровые элементы** — например, вместо «реши пример» предложить «помочь зайчику добраться до домика, решив примеры на пути». Игра делает обучение увлекательным и естественным для дошкольника.

Особое внимание стоит уделять **поддержке коммуникации**: учить детей задавать вопросы, обсуждать, делать выводы, поощрять любые высказывания, даже если они неидеальны. Это способствует развитию речи и мышления.

Наконец, **сотрудничество со специалистами** — сурдопедагогом, логопедом, психологом — позволяет подбирать индивидуальные методы работы, регулярно обсуждать динамику развития ребёнка и своевременно корректировать программу занятий.

Таким образом, развитие мышления и познавательной деятельности у старших дошкольников с нарушением слуха требует особого подхода, учитывающего их специфические потребности. Несмотря на трудности, связанные с ограничением слухового восприятия, при грамотной организации обучения и воспитания дети могут достичь значительных успехов. Систематическая коррекционно-развивающая работа, основанная на понимании особенностей развития таких детей, открывает перед ними широкие возможности для личностного роста и социальной адаптации.

Список используемых источников и литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка. – Москва : Эксмо, 2009. – 512 с.
2. Игровое обучение детей 5-7 лет с нарушениями слуха. Методические рекомендации. / Под ред. Н. В. Ивановой. – Москва : ТЦ Сфера, 2008 – 112 с. (Приложение к журналу «Воспитатель ДОУ»)
3. Короткова, Н. А. Предметно-пространственная среда детского сада: старший дошкольный возраст: пособие для воспитателей / Н. А. Короткова, Г. В. Глушкова, С. И. Мусиенко. – Москва : Линка-Пресс, 2010. – 96 с.
4. Розанова Т.В. Особенности познавательной деятельности глухих детей старшего дошкольного возраста // Дефектология- 1997 - № 4. - С. 56-67

© Е.А. Ровжанова, 2026-05

УДК 376.42

П.С.Самошкина

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. *Статья посвящена теоретическому анализу проблемы формирования саморегуляции у младших школьников с умственной отсталостью в условиях специальной школы. Раскрываются структурные звенья саморегуляции, её уровни и их дефицит. Определяется роль специальной школы как особой коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей поэтапный переход от внешнего управления деятельностью к внутренней саморегуляции.*

Ключевые слова: *саморегуляция, умственная отсталость, младшие школьники, специальная школа.*

FORMATION OF SELF-REGULATION IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN SPECIAL SCHOOLS

Abstract. *The article presents a theoretical analysis of self-regulation formation in primary schoolchildren with mental retardation in special schools. The structural components of self-regulation, its levels and their deficits are revealed. The role of a special school as a special correctional-developing environment that ensures a gradual transition from external management of activity to internal self-regulation is determined.*

Keywords: *self-regulation, mental retardation, primary school children, special school*

Формирование саморегуляции является одной из центральных задач современного специального и коррекционного образования. В условиях обучения младших школьников с умственной отсталостью данная проблема приобретает особую актуальность, поскольку уровень сформированности саморегуляции напрямую определяет успешность учебной деятельности, поведенческую устойчивость и возможности социальной адаптации обучающихся. Развитие осознанной саморегуляции непосредственно сказывается на становлении личности ребёнка, его готовности действовать самостоятельно и отвечать за результаты своих поступков, что особенно важно при интеллектуальных нарушениях [3].

В отечественной психологии общепризнанной является концепция осознанной саморегуляции произвольной активности, разработанная О.А. Конопкиным. Согласно этой модели, саморегуляция представляет собой системно-организованный процесс, включающий шесть функциональных звеньев: принятие цели, моделирование условий, программирование действий, определение критериев успешности, контроль и оценку результатов, коррекцию [4]. Именно эта структура обеспечивает эффективность любой произвольной деятельности, а её сформированность характеризует уровень развития человека как субъекта.

У детей с умственной отсталостью нарушения обнаруживаются на всех этапах саморегуляции [3]. Целеполагание страдает из-за фрагментарного понимания инструкции и быстрого забывания цели. Часто ребёнок начинает действовать, не дослушав задание до конца, или через минуту уже не помнит, что требовалось сделать. Моделирование значимых условий затруднено в силу недоразвития аналитико-синтетической деятельности и слабости ориентировочной основы действия. Дети с трудом выделяют существенные признаки предметов и явлений, не могут сопоставить условия задачи со своими возможностями. Программирование действий носит хаотичный, импульсивный характер, дети часто действуют методом проб и ошибок, не удерживая последовательность операций. Контроль и оценка результатов резко снижены: школьники с УО либо не замечают собственных ошибок, либо не соотносят

полученный результат с заданным образцом [3]. Кроме того, у детей с интеллектуальными нарушениями отмечаются несамостоятельность при выполнении заданий, слабость внутренних побуждений к деятельности и низкая способность к волевому усилию без опоры на внешнюю стимуляцию [3].

Б.В. Зейгарник, развивая патопсихологический подход, выделила два уровня саморегуляции: операционально-технический, связанный с сознательной организацией действия с помощью внешних средств, и мотивационный, на котором организуется общая направленность деятельности через управление потребностно-мотивационной сферой [2]. У детей с УО первично страдает именно операционально-технический уровень: они не владеют приёмами планирования, самоконтроля, не используют внешние опоры. Мотивационный же уровень характеризуется незрелостью учебных и социальных мотивов, преобладанием ситуативных побуждений и слабостью волевого усилия. Поэтому коррекционная работа должна быть направлена прежде всего на формирование операциональных компонентов саморегуляции с постепенным подключением мотивационных механизмов.

Кроме того, в рамках субъектно-деятельностного подхода, В.И. Моросанова разработала концепцию стилевой саморегуляции: личностные особенности влияют на деятельность через индивидуальные способы планирования, программирования, оценки и коррекции действий [5]. У детей с умственной отсталостью стилевая саморегуляция отличается ригидностью, бедностью регуляторных стратегий и слабой гибкостью, что также требует специального коррекционного воздействия.

Специальная (коррекционная) школа для детей с умственной отсталостью реализует адаптированные основные общеобразовательные программы, вся структура которых подчинена задачам коррекции нарушений развития. Учебный план включает как общеобразовательные предметы, так и обязательные коррекционно-развивающие занятия, именно они непосредственно направлены на развитие саморегуляции, эмоционально-волевой и личностной сферы. Малая наполняемость классов и наличие тьюторов позволяет осуществлять более дифференцированный подход, своевременно выявлять трудности в формировании регулятивных умений и оказывать адресную помощь. Учебный процесс строится с учётом принципа охранительного педагогического режима: чередование умственной и физической нагрузки, создание спокойной, доброжелательной атмосферы, предупреждение переутомления и аффективных срывов. Такой режим создаёт благоприятные условия для формирования у детей способности к саморегуляции, снижает уровень тревожности и импульсивности.

Коррекционно-развивающая среда специальной школы представляет собой совокупность условий, целенаправленно создаваемых для компенсации дефектов развития. Она включает не только специальное оборудование и дидактические материалы, но и особую организацию пространства и времени. В классах и рекреациях размещаются визуальные опоры, которые служат внешними средствами регуляции, компенсируя недостаточность внутреннего программирования у детей с УО [5]. Чёткое структурирование учебного дня,

предсказуемость событий, ритуалы начала и окончания занятий снижают тревожность и способствуют развитию произвольной организации деятельности. Среда специальной школы организована таким образом, чтобы обеспечить поэтапный переход от внешнего контроля к самоконтролю, от совместной деятельности с педагогом к самостоятельному выполнению заданий. Это полностью соответствует положению Л.С. Выготского о том, что развитие высших психических функций происходит через интериоризацию внешних, социальных форм поведения [1]. Ребёнок сначала действует под контролем взрослого, затем начинает контролировать себя сам, используя те же самые средства, которые раньше применял педагог.

Важным компонентом этой среды выступает междисциплинарное взаимодействие всех специалистов школы: учителей, логопеда, дефектолога и специального психолога. Каждый из них в своей работе последовательно предъявляет к ребёнку единые требования, использует одинаковые визуальные опоры и алгоритмы действий. Только при согласованной работе становится возможным создать комплексный, полноценный подход. Такое единство педагогической позиции ускоряет формирование саморегуляции, поскольку ребёнок получает полноценную и всестороннюю помощь без противоречивых требований.

Педагог-психолог является одним из главных специалистов в формировании саморегуляции у учащихся специальной школы. Его деятельность охватывает диагностику уровня сформированности регулятивных умений, определение индивидуальной зоны ближайшего развития и подбор соответствующих методов работы. Психолог обучает детей приёмам планирования деятельности с использованием алгоритмов, схем и пошаговых инструкций, развивает регулирующую функцию речи через проговаривание плана, комментирование действий и словесный отчёт, создаёт ситуацию успеха и положительную мотивацию к учебной деятельности. Широко применяются наглядные пиктограммы, которые компенсируют недостаточность словесно-логического мышления и помогают удерживать цель деятельности. Важную роль играют игровые методы: дидактические игры с правилами, ролевые игры и игры-соревнования, развивающие умение подчинять поведение заданным правилам, ждать своей очереди и контролировать свои действия. Обучение приёмам самопроверки и взаимопроверки на основе сравнения с образцом также входит в арсенал психолога.

Таким образом, все перечисленные методы и направления работы психолога в системе специального образовательного учреждения служат единой цели - созданию условий для перехода внешних регулятивных средств во внутренние. Проведённый теоретический анализ показывает, что формирование саморегуляции у младших школьников с умственной отсталостью - это непрерывный процесс включения ребёнка в специально организованную, поддерживающую среду, где внешние средства постепенно замещаются внутренними регуляторными механизмами.

Эффективность коррекционной работы напрямую зависит от систематичности применения регуляторных техник и постепенного

уменьшения внешней поддержки по мере овладения ребёнком навыками саморегуляции. Индивидуализация заданий с учётом актуального уровня развития каждого учащегося позволяет закреплять регуляторные умения и переносить их в повседневную учебную практику. Именно такой подход, реализуемый в условиях специальной школы, позволяет преодолеть регуляторный дефицит и становится решающим фактором успешности обучения и социальной адаптации учащихся с умственной отсталостью.

Список используемых источников и литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы. – М. : Юрайт, 2025. – 281 с.
2. Зейгарник, Б. В. Патопсихология : учебник для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2024. – 367 с.
3. Кацero, А. А. Развитие осознанной саморегуляции у младших школьников с ОВЗ // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество. – Чебоксары : Среда, 2025. – С. 425–427.
4. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М. : ЛЕНАНД, 2018. – 320 с.
5. Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения учебных целей и поддержания школьной вовлеченности / В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина, И. Н. Бондаренко, А. М. Потанина // Национальный психологический журнал. – 2026. – Т. 21, № 1. – С. 133–145.

© П.С. Самошкина, 2026-04

УДК 376.32

А. А. Синичкова

МБОУ «Центр образования №19»

г. Тула, Россия

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗРИТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития пространственного восприятия и ориентировки в пространстве у детей 5–6 лет с нарушениями зрения. Анализируются психолого-педагогические подходы к проблеме, описываются результаты диагностики уровня сформированности пространственных представлений и предлагаются направления коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: нарушение зрения, пространственное восприятие, ориентировка в пространстве, старшие дошкольники, коррекционная работа.

SPECIFICS OF SPATIAL PERCEPTION FORMATION IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract. *The article examines the developmental features of spatial perception and orientation in senior preschool children (aged 5–6) with visual impairments. Psychological and pedagogical approaches to the problem are analyzed, the results of diagnosing the level of spatial representation formation are described, and directions for correctional and developmental work are proposed.*

Keywords: *visual impairment, spatial perception, spatial orientation, senior preschoolers, correctional work.*

Пространственная ориентировка рассматривается как особая форма перцептивной деятельности, в которую вовлечены зрительная, слуховая, кинестетическая и кинетическая сенсорные системы [2].

Как подчёркивал Б.Г. Ананьев, восприятие пространства представляет собой интермодальную ассоциацию, возникающую благодаря взаимодействию различных анализаторов [1].

У детей со зрительными нарушениями данный процесс значительно осложняется, что выдвигает проблему пространственной ориентировки в число ведущих в тифлопедагогике и специальной психологии. Многочисленные исследования (Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина и др.) подтверждают, что дети с патологией зрения не могут самостоятельно освоить навыки ориентирования в пространстве и нуждаются в систематическом, целенаправленном обучении. Л.И. Плаксина указывает, что из-за дефектов зрительных функций ослабляется зрительный контроль, что ведёт к ошибкам при оценке формы, величины и взаимного расположения объектов [4].

Т.А. Мусейибова выделила этапы формирования пространственных представлений у нормально развивающихся дошкольников: от недифференцированного восприятия единичных предметов до целостного отражения пространственных связей. Однако при зрительной патологии эта динамика приобретает качественное своеобразие. У дошкольников с нарушениями зрения часто наблюдается сниженная двигательная активность и затруднения в моторном развитии, что негативно сказывается на способности к пространственной ориентации [4].

Согласно данным Л.И. Солнцевой, у незрячих детей нередко возникает страх передвижения в пространстве, их движения становятся скованными и неуверенными. Слабовидящие дошкольники демонстрируют искажённое восприятие предметов и их расположения, что связано с низкой остротой зрения и нарушениями других зрительных функций [6]. Особую сложность представляет определение удалённости объектов «от себя» при монокулярном характере зрения.

В структуре пространственных представлений, как отмечает Н.Я. Семаго, выделяют несколько уровней: пространственные представления о собственном

теле (ощущения от проприоцептивных рецепторов, от внутреннего мира тела, от взаимодействия тела с внешним пространством); пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (топологические, координатные, метрические представления); уровень вербализации пространственных представлений; лингвистические представления (пространство языка). Формирование этих уровней у детей с нарушением зрения затруднено из-за дефицита зрительного контроля и требует специально организованного обучения.

А.А. Люблинская выделила три категории знаний о пространстве, которые ребёнок усваивает в процессе развития: понимание удалённости предмета и его местоположения; определение направлений; отражение пространственных отношений между предметами. Т.А. Мусейибова, в свою очередь, описала четыре этапа развития понимания пространства у дошкольников в норме: от выделения контактно близких предметов без осознания самого пространства до целостного отражения пространства с ориентацией в разных направлениях. У детей со зрительной патологией прохождение этих этапов задерживается, а качественные характеристики пространственных представлений оказываются искажёнными. [3]

Кроме того, А.Р. Лурия выделил три направления полноценного развития ориентировки в пространстве: развитие моторных функций, формирование предметных действий, овладение речевой системой для вербализации пространственных характеристик. При нарушениях зрения страдают все три компонента, что обуславливает необходимость комплексной коррекционной работы с опорой на сохранные анализаторы (слух, осязание, обоняние, двигательнo-тактильную чувствительность).

Для оценки уровня сформированности пространственного восприятия у детей 5–6 лет с нарушениями зрения было проведено исследование на базе МБОУ «ЦО №19». В нём приняли участие воспитанники старшего дошкольного возраста. Диагностический комплекс включал методики Л. И. Плаксиной, А. Н. Корнева и Т. А. Мусейиловой: «Словесная ориентировка», Л. И. Плаксиной, была направлена на выявление понимания пространственных отношений между объектами. Результаты распределились следующим образом: низкий уровень – у 30% детей (не могли определить пространственные отношения), средний – у 50% (использовали приблизительные обозначения), высокий – у 20% (применяли точные обозначения); «Практическая ориентировка», также Л.И. Плаксиной оценивала умение ориентироваться на микроуровне и использовать схематические изображения. Низкий уровень зафиксирован у 40% детей (не соотносили словесные инструкции со схемой), средний – у 50% (требовали дополнительных пояснений), высокий – у 10% (самостоятельно справлялись с заданиями); «Ориентировка в окружающем пространстве», автора А. Н. Корнева позволяла определить способность ребёнка находить своё место в горизонтальной и вертикальной плоскостях. Низкий уровень выявлен у 20% детей, средний – у 60%, высокий – у 20%; «Созвездие», разработанная Т. А. Мусейиловой направлена на выявление

умения определять положение одного предмета относительно другого. Низкий уровень отмечен у 40% детей, средний – у 50%, высокий – у 10%.

По итогам анализа результатов мы получили данные обследованной группе старших дошкольников с нарушениями зрения, которые показали преобладание низкого уровня развития пространственной ориентировки (50–60% по разным показателям). Дети испытывают заметные трудности при вербализации пространственных отношений, часто пользуются указательными жестами и неконкретными словами («тут», «вот»), не связывают речевые обозначения со схемой или реальным действием.

На основе полученных результатов были разработаны рекомендации по коррекционно-развивающей работе. Ведущей формой работы выбрана игровая деятельность, так как игра является центральным видом активности в дошкольном возрасте. Составлен план занятий, включающий дидактические игры и упражнения, направленные на ориентировку в микропространстве, в замкнутом пространстве, на работу со схемами и планами, а также на развитие тактильного восприятия. Весь наглядный материал адаптирован для детей с нарушениями зрения (увеличенные изображения, чёткие контуры, высокая контрастность).

Программа коррекционно-развивающей работы включала следующие темы фронтальных и индивидуальных занятий: «Весёлые обезьянки» (ориентировка в пространственных признаках предметов ближайшего окружения), «Ориентируемся по слову» (ориентировка в пространстве в процессе передвижения), «Ищем предметы» (ориентировка в пространственных признаках), «Путешествие» (ориентировка в замкнутом пространстве), «Составляем карту» и «Кладоискатели» (ориентировка с помощью схем и планов пространства), «Сказочный лес» и «В гости к бабушке», «Дерево», «Цветочная поляна», «Космос», «Ковёр» (ориентировка в микропространстве, графические диктанты, работа на листе бумаги), а также «Наощупь» (ориентировка в замкнутом пространстве с развитием осязания). Для создания эмоционально комфортной обстановки были введены ритуалы приветствия и прощания. Все дидактические игры сопровождались адаптированным наглядным материалом: цветные изображения увеличенного размера, чёткий контур, высокий контраст, минимальный размер деталей 3–7 мм.

Формирование пространственной ориентировки у детей со зрительными нарушениями требует специально организованного обучения, направленного на активное использование как остаточного зрения, так и всех сохранных анализаторных систем: слуха, осязания, двигательной чувствительности, обоняния. Только при таком комплексном подходе возможно создание у детей целостного, обобщённого образа освоенного пространства.

Список используемых источников и литературы

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 302 с.
2. Большая Медицинская Энциклопедия (БМЭ) [Текст] / под ред. Б. В. Петровского. 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1985.

3. Муссейбова, Т. А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. А. Муссейбова // Дошкольное воспитание. 1986. – №4. – С. 36-40.
4. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст] : учеб. пособие / Л. И. Плаксина. – М. : РАОИКП, 1999. – 54 с.
5. Подколзина, Е. Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 64–68.д
6. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л. И. Солнцева. – М. : «Полиграф сервис», 2000. – 126 с.

© А. А. Синичкова, 2026-04

УДК 376

А. С. Соколова
МДОУ «ЦРР-д/с №122»
г. Магнитогорск, Россия

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В последние годы становится все больше детей с задержкой психического развития. Роль мелкой моторики играет важную роль в формировании познавательных процессов ребенка.

Ключевые слова: моторика, психомоторика, эмоционально-волевая сфера, задержка психического развития.

A. S.Sokolova

DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

Annotation. In recent years, there has been an increasing number of children with mental development delay. The role of fine motor skills plays an important part in the formation of a child's cognitive processes.

Keywords: motor skills, psychomotor skills, emotional and volitional sphere, mental development delay.

Развитие мелкой моторики очень важно, так как она относится к высшим психическим функциям. И основной проблемой отклонения в развитии мелкой моторики может привести к трудностям в учебной деятельности.

Моторика – это совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку. Поэтому уже в

дошкольном возрасте необходимо создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости. Особенно это относится к детям, имеющим задержку психического развития [3].

В трудах известного ученого В.М. Бахтерева говорится, что даже самые обычные и простые движения рук могут помочь снять познавательную усталость и улучшить речевое развитие детей.

В дошкольном возрасте у детей с ЗПР выявляется отставание в развитии общей и, особенно, мелкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики. Слабо сформированы навыки самообслуживания, технические навыки в изо-деятельности, лепке, аппликации, конструировании. Многие дети не умеют правильно держать карандаш, кисточку, не регулируют силу нажима, затрудняются при пользовании ножницами. Грубых двигательных расстройств у детей с ЗПР нет, однако уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, затруднено формирование графомоторных навыков [1].

Специалистам работающим с данной категорией детей, родителям нужно обратить внимание на формирование моторного навыка. Дело в том, что в головном мозге человека центры, отвечающие за речь и движения пальцев рук, расположены очень близко.

Стимулируя мелкую моторику и активизируя тем самым соответствующие отделы мозга, мы активизируем и соседние отделы, отвечающие за речь.

Степень развития мелкой моторики определяет самые важные для его будущего качества: речевые способности, внимание, координацию в пространстве, концентрацию и воображение.

Центры головного мозга, отвечающие за эти способности, непосредственно связаны с пальцами и их нервными окончаниями. Поэтому упражнения и занятия, в которых участвуют маленькие пальчики ребенка, исключительно важны для его умственного и психического развития. Мелкая моторика, сенсорика, координация движений - ключевые понятия для периода раннего дошкольного возраста.

В самом общем виде сущность ЗПР состоит в следующем: развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы происходит замедленно с отставанием от нормы.

У детей с ЗПР наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы: нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная координированность и четкость произвольных движений, трудности переключения и автоматизации. Наиболее страдает у детей данной категории моторика кистей и пальцев рук. Отклонения в развитии у детей с ЗПР моторной сферы создают определенные трудности в овладении навыками рисования, ручного труда, а в дальнейшем и письма.

Дети с проблемами в развитии утомляемые, отличаются пониженной

работоспособностью, что в значительной степени связано с их физическим недоразвитием. У многих детей отмечается недостаточность двигательных навыков: скованность, плохая координация, не полный объем движений, нарушена их произвольность.

Движения рук бывают не ловкими, не согласованными. Для развития моторного навыка подходят следующие формы работы:

- Самомассаж рук является одним из видов пассивной гимнастики. При обучении детей самомассажу используют поглаживание, растирание, легкое надавливание, легкое пощипывание, похлопывание. Несложные массажные упражнения, под воздействием которых достигается нормализация мышечного тонуса, улучшается координация произвольных движений, снимается излишнее напряжение, развивается ручная умелость. Самомассаж рук благотворно влияет на развитие речевых навыков, способствует развитию внимания, произвольному переключению движений.

- В ходе «пальчиковых игр» дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук. Тем самым вырабатывается ловкость, умения управлять своими движениями, координировать внимание на одном виде деятельности.

- «Пальчиковые игры» - это инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок при помощи пальцев. Многие игры требуют участие обеих рук, что дает детям возможность ориентироваться в пространстве (понятия «право», «лево», «верх», «низ»).

- Использование изобразительной деятельности в формировании мелкой моторики. С помощью использования различных изобразительных материалов, технических приемов, которые требуют точности движений формируется тактильное восприятие, моторный навык, эстетическое восприятие, память, внимание, словарный запас.

- В развитии моторного навыка большую роль играет разнообразная предметная деятельность, сочетающаяся, в том числе с навыками самообслуживания, которая также способствует развитию мелкой моторики рук (застегивание, расстегивание пуговиц, шнуровки, нанизывание колец на тесьму, игры с мозаикой, сортировка мозаики по ячейкам, конструктор и т. д.).

Изучая различные предметы, трогая и ощупывая их руками, ребенок приходит к пониманию причинных связей. Чем старше становится ребенок, тем активнее он использует руки и пальцы чтобы повторить увиденное или осуществить задуманное.

- Игры с прищепками. «Рыбки прищепки». Ребенок кормит рыбок, игра безопасна и помогает развить моторику пальцев.

- Су-джок терапия - акупунктурная методика воздействие на кисти рук. Прокатывание шарика между ладонями развивает микро и макро моторику.

Связь пальцев моторики и речевой функции была подтверждена исследователями института физиологии детей и подростков, развитие речи ребенка неразрывно связано с развитием мелкой моторики.

В повседневной жизни требуется моторные навыки: застегивание

пуговиц, манипулирование мелкими предметами, письмо, рисование.

От развития моторного навыка зависит качество жизни ребенка: формирование и развитие речи за счет того, что участки мозга отвечающие за моторику и речь находятся рядом, выполнение ребенком различных мелких действий руками положительно сказывается на его речи.

Развития внимания, памяти, воображения. Действия с предметами позволяют ребенку предполагать или планировать их результат, запоминать последствия, то есть влияют на развитие высшей нервной деятельности.

Для того чтобы развить мелкую моторику рук у дошкольников с задержкой психического развития, необходимо проводить систематические развивающие занятия, способствующие развитию мелкой моторики, стимулирующие психическое и физическое развитие ребенка, совершенствующие его восприятие, внимание, память, мышление, речь, двигательную сферу.

Для эффективного развития мелкой моторики необходимо целенаправленное обучение, способствующие развитию движения рук. Двигательные задачи, которые ставит перед ребенком взрослый в процессе обучения, являются необходимым условием развития соответствующих уровней построения движений. Так различные задания на мелкую моторику способствуют развитию тонких движений кистей и пальцев рук.

Список использованных источников и литературы

1. Возрастная и педагогическая психология / Сост. и коммент. Шуаре. М.О. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. С. 187-188.
2. Юрченко Л.Ю. Актуальность проблемы развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста через самостоятельную изобразительную деятельность // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). – Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2016. – С. 66–67.
3. Семенович А.В. «Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте» - М.: Академия – 2002.
4. Анастаси А., Урбина С. «Психологическое тестирование» - СПб.: Питер, 2001 – с. 688.
5. Формы обучения в педагогике [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http:// paidagogos.com](http://paidagogos.com)

© А. С. Соколова 2026-05

**СЕКЦИЯ
«ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ
И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ»**

Руководитель – доцент, канд. пед. наук Е.Л. Мицан

УДК 376.23

Т.Д. Агапова, Е. В. Абрамкин
*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
Россия, г. Магнитогорск*

**СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

***Аннотация:** В данной статье рассмотрено речевое развитие слабослышащих детей, классификация детей с нарушением слуха, связь нарушения слуха и формирования устной речи, специфика слухоречевого развития детей дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** развитие речи, слабослышащие дети, сенсорная депривация, нозология, высшие психические функции, дефицитное развитие, мышление, компенсация.*

T.D. Agapova, E.V. Abramkin

**SPECIFIC FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL
CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS**

***Abstract:** This article discusses the speech development of hearing-impaired children, the relationship between hearing impairment and the development of oral speech, and the specific features of auditory and speech development in preschool children.*

***Keywords:** speech development, children with hearing impairments, sensory deprivation, nosology, higher mental functions, deficient development, thinking, and compensation.*

Актуальность данной темы обуславливается тем, что речь является средством общения и инструментом мышления, позволяет планировать свою деятельность и регулировать собственное поведение. У детей с дефицитным развитием слухового анализатора овладение речью и ее компонентами затрудняется.

Согласно положениям Л. С. Выготского, мысль не просто озвучивается словом, она совершается в слове. Опираясь на его культурно-историческую

теорию, следует, что психическая функция проходит через два этапа, сначала в социальном (усвоение с помощью взрослого способов, действий, примеров, образца, символов) порядке, затем в индивидуальном (образ мышления, переданный в форме социально – исторического опыта) [3].

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что развитие речи начинается в раннем возрасте, когда идет освоение предметно-манипулятивной деятельности, так как слово неразрывно связано с действиями, и ребенок не просто видит объекты окружающей действительности, а совершает с ними операции [9].

А. Р. Лурия внес большой вклад в изучение влияния развития речи детей на интеллектуальные возможности. Опыт, поставленный на близнецах, показал, что обогащение и развитие речи ведет к переходу психических процессов с простейшего на осознанный уровень [6].

Из этого исходит, что речевое развитие является не только сложным процессом освоения родного языка, но и средством для развития познавательной деятельности дошкольников, формирования мышления, который в норме протекает в тесном единстве с психическим и сенсорным созреванием ребенка.

Развитие речи слабослышащих детей создается за счет большой компенсации другими анализаторами, так как оно затрудняет подражание эталонной речи взрослых и контроль собственной.

Для детей с нарушением слуха естественное подражание человеческой речи является невозможным без специальных технических устройств и организованной помощи. Впоследствии этого происходит ограниченность слухового восприятия и нарушения звукопроизношения детей. Вышеизложенное ведет к отклонениям во всех компонентах языковой системы и задержке психического развития.

Р. М. Боскис толкует понятия, связанные с детьми с нарушением слуха. Глухие – это дети, не обладающие слухом, применимым для развития речевой деятельности. Тугоухие – это дети, имеющие частичную недостаточность слуха разной степени, но обладающие сохранной речью. Слабослышащие – это дети, обладающие слухом для восприятия разговорной речи как минимум ушной раковиной [2].

Дети с разной степенью нарушения слуха должны учиться отдельно от неслышащих, чтобы использовать сохранную речь и создать речевую среду. Слабослышащие по сравнению с глухими могут естественным путем копировать словарь, даже если это происходит искаженно.

Головниц Л. А. в особенностях развития дошкольников с нарушением слуха раскрывает вялость хватания и удержания предметов, из-за невозможности зрительно-слуховой ориентации в пространстве. Действия с предметами носят манипулятивный характер, отличаются неполнотой, однократностью, однообразием. Эти действия выполняются исходя подражаний за взрослыми, но слабослышащие дети не могут осмыслить их направленность и значимость, воспринимая их лишь фрагментарно [4].

Т. Г. Богданова выделяет, что у большинства детей с нарушением работы слухового анализатора имеется отставание в мелких движениях пальцев рук и артикуляционного аппарата. Также у данной категории значительно заметны трудности сохранения статического и динамического равновесия [1, 8].

Дефицитарное развитие слуха приводит к значительному отставанию осязания и его сложных форм, из-за нарушенного психического развития, ограниченного опыта и сниженной моторной активности.

У детей дошкольного возраста с нарушением слуха трудности проявляются в формировании образов представлений, а также расплывчатость и нечеткость эталонных представлений, не закреплённых в слове. Без внимания не остаются и сложности в игровой деятельности, в которой требуется из части собрать целое, так как у детей с нарушением слуха проявляется замедленное формирование образа, трудности в анализе и синтезе, в восприятии контуров и форм, слабая концентрация и быстрая утомляемость из-за высокой компенсации за счет зрительного анализатора.

Переход из наглядно - действенного в наглядно - образное мышление у слабослышащих протекает более медленно по сравнению со сверстниками, так как действия с помощью средств и орудий, используемых в решении проблемных ситуаций, носят менее осмысленный и рефлексивный характер.

Игровая деятельность слабослышащих обеднена, носит предметно-процессуальный характер, мало похожа на сюжетную из-за задержки в развитии восприятия и мышления.

Игровая и повседневная – бытовая деятельность детей носит характер подражания внешней стороны поведения взрослых, которая характеризуется чрезмерной детализацией и не является основной для данного вида деятельности. Дети с сенсорной депривацией копируют мимику, жесты, походку, поведение, не стремясь передать их связь с окружающим миром.

Дети с дефицитарным развитием слуха не используют предметы-заместители, что свидетельствует о задержке развития абстрактного мышления и воображения.

У глухих детей не формируется речь без специального обучения, голосовые реакции постепенно угасают, что приводит к речевым проблемам и особенностям вербального общения со взрослыми и сверстниками. Чаще всего их общение носит предметный характер, т. е. через объекты окружающей действительности, а также мимики, жестов.

В теоретических исследованиях наблюдается разность позиций Р. М. Боскис и Л. А. Головниц, которая считает, что дети данной категории понимают выученные фразы, или элементарную обращенную речь вне и в определенной ситуации [4].

В эмоциональной сфере они уступают сверстникам, что не столько зависит от нарушений слуха и недостатка речевого опыта, сколько от эмоциональных отношений со взрослыми (родителями). Здесь же сказывается неполное осознание игровой деятельности, которое приводит к неправильной передаче смысловых отношений, что непосредственно влияет на нравственное воспитание. Это лишает игровые методы той воспитательной тенденции и обучению взаимоотношений в обществе, которые применимы и используются с нормотипичными детьми [1].

Специфику развития речи с нарушениями слуха определяют фундаментальные положения Л. С. Выготского о «вторичном дефекте». Он приобретает особое значение, так как гласит, что нарушение речи детей с

сенсорной депривацией возникает как вторичный дефект, на фоне первичного, связанного с биологическим фактором (нарушение слуха). При нарушениях слуха, без специального обучения ребенок не сможет освоить человеческую речь, что в дальнейшем приводит к задержке его психического развития. Из этого мы делаем вывод, что недоразвитие речи – это следствие социального фактора, возникающего из-за разрыва связи со звуковой средой, значит оно поддается не только компенсации, но и коррекции, помогая ребенку успешно социализироваться.

Тезис Л. С. Выготского о множественности путей развития речи детей с нарушением слуха и необходимости дифференцированного подхода, позволяет выделить другие каналы развития: зрительное восприятие (чтение с губ, письменная речь); двигательные ощущения (осознание, вибрационная чувствительность); дактилология (пальцевая азбука); жестовая речь. Следует обратить внимание на понятие «полиглоссия» (многоязычие), открытое автором, т. е. одновременное овладение несколькими видами речи, что говорит об огромном компенсационном потенциале детей с нарушением слуха [7].

Носкова Л. П. и Головниц Л. А. подчеркивают важность создания слухоречевой среды, которая предполагает постоянное пребывание ребенка в среде говорящих детей и взрослых, и общения с ними, независимо от состояния его собственной речи возможности ее понимания. Необходимо постоянно организовывать мотивированное общение слабослышащего ребенка с другими детьми, связанной с бытовыми нуждами, игровой деятельностью, продуктивной деятельностью. В зависимости от этапа обучения необходимо побуждать детей постоянно пользоваться доступными им вербальными и невербальными средствами [4].

Богданова Т. Г. подчеркивает роль двигательных ощущений в овладении глухими детьми устной речью, так как они являются единственным средством самоконтроля за произношением при работе артикуляционного аппарата [1, 8].

Практическое овладение бытовыми предметами и действиями в процессе выполнения режимных моментов (умывания, одевания, раздевания, приема пищи) предполагает и усвоение значений слов и выражений, что позволяет их правильно понимать и пользоваться посредством многократного повторения. Другим условием накопления и активизации слов и фраз являются разные виды деятельности ребёнка, к которым относятся игра, изобразительная деятельность, труд, развитие движений. В процессе целенаправленного формирования видов деятельности дети овладевают речевым материалом, необходимым для обозначения предметов и действий, характерных для определенной деятельности.

Ознакомление с окружающим миром детей с нарушением слуха дошкольного возраста происходит в тесной связи с речевым развитием детей, так как ими познаются слова и фразы для выделения сенсорных эталонов предметов, особенностей их применения, условий жизни животных и человека.

Дети раннего возраста, начавшие обучение не умеют реагировать на многие слышащие звуки. Поэтому именно с обучения распознаванию и двигательному реагированию на звуковой сигнал и начинается работа с детьми с нарушением слуха. Одновременно с этим проводим работа по ознакомлению со звуковыми сигналами музыкальных инструментов.

Позже, когда дошкольники уже научились различать на слух слова, они начинают пытаться опознавать новые (неотработанные) слова и звуки, без демонстрационного и раздаточного материала.

Важно учить ребенка словесно воспроизвести услышанный материал. У детей младшего дошкольного возраста стимулируются и поддерживаются все попытки говорения, в какой бы форме они ни появлялись: произнесения отдельных звуков и звукосочетаний, артикулирования, приближенных слов. На занятиях с ними проводится работа по развитию фразовой речи, способствующая активизации речевого общения.

Таким образом, данная нозологическая группа является неоднородной, так как ее специфические особенности зависят от степени потери слуха. Из-за нарушения работы одного анализатора страдает межфункциональная связь других, т. е. ограничен объем поступающей информации, что влечет к задержке психического, сенсорного, двигательного, речевого, познавательного развития, сказываясь на становлении ребенка как личности и его интеграции в обществе.

Список используемых источников и литературы

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учебник для вузов / Т. Г. Богданова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 235 с. — Текст : непосредственный
2. Учителю о детях с нарушениями слуха : кн. для учителя / Р. М. Боскис. - 2-е изд., испр. - М. : Просвещение, 1988. - 128 с. - ISBN 5-09-000756-X. - Текст : непосредственный.
3. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 336 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-07532-8. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/book/istoriya-razvitiya-vysshih-psiicheskikh-funkciy-562587> (дата обращения: 21.01.2026).
4. Головчиц, Л. А. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с недостатками слуха, имеющих комплексные нарушения развития / Л. А. Головчиц // Дефектология. - 2008. - №1. - С. 27-33. — Текст : непосредственный
5. Лурия, А. Р. Внимание и память / А. Р. Лурия. — Москва : Изд-во МГУ, 1975. — 104 с. — Текст : непосредственный
6. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — 3-е изд. — Москва : Академический проект, 2000. — 512 с. — Текст : непосредственный
7. Основы дефектологии : - / Лев Семенович Выготский ; Л. С. Выготский. - Москва : Юрайт, 2025. - 332 с. - (Антология мысли). - URL: <https://urait.ru/bcode/566577> (дата обращения: 10.09.2025). - URL: <https://urait.ru/bcode/566577>. - URL: <https://urait.ru/book/cover/73D5D611-59B1-4246-81F8-BBDA783A6285>. - ISBN 978-5-534-11695-3.
8. Сурдопедагогика: учебник для дефектологических специальностей вузов. Изд. 3-е, перераб. и доп : учебник / Е. Г. Речицкая, Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова [и др.] ; под редакцией Е. Г. Речицкой. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Владос, 2024. — 485 с. — ISBN 978-5-907660-91-5. — Текст : электронный // Лань :

электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/424331> (дата обращения: 29.02.2026). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

9. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд. — Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с. — Текст : непосредственный

© Т. Д. Агапова, © Е. В. Абрамкин, 2026-05

УДК 376.36

О.А. Асмаловская

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия

МЕХАНИЗМ НАРУШЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация.** В данной статье рассматривается актуальная проблема развития связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Автором раскрываются трудности формирования самостоятельного связного высказывания, наблюдающиеся у детей данной категории. Так же обозначены основные направления коррекционной работы, нацеленной на преодоление системного нарушения речи.*

***Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, монологическое высказывание*

O.A. Asmalovskaya

MECHANISM OF VIOLATION OF MONOLOGICAL STATEMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

***Annotation.** This article examines the current problem of the development of coherent monologue speech in preschool children with general speech underdevelopment. The author reveals the difficulties of forming an independent coherent statement observed in children of this category. The main directions of correctional work aimed at overcoming systemic speech impairment are also outlined.*

***Key words:** general speech underdevelopment, monologue utterance*

По результатам современных исследований значимую педагогическую проблему представляют собой системные речевые нарушения, препятствующие овладению полноценными коммуникативными навыками, необходимыми для успешного школьного обучения.

Актуальность нашего исследования обусловлена высоким количеством детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР), а также

состоянием их монологической речи, характеризующееся фрагментарностью, бедностью атрибутивной лексики, нарушением логической последовательности и программирования, что создает серьезные риски академической неуспеваемости, особенно при освоении письменной речи и предметов гуманитарного цикла.

Монолог понимается исследователями как развернутое, логически последовательное, структурно оформленное и смысловое целое высказывание одного лица, направленное на сообщение информации и предполагающее ориентацию на слушателя. Его ключевыми признаками являются целостность, связность, непрерывность, относительная развернутость и произвольность [1, с.34].

Развитие монологической речи в онтогенезе представляет собой длительный процесс, проходящий ряд этапов от подготовительного до школьного.

К старшему дошкольному возрасту у детей в норме происходит переход к контекстной речи, что выражается в способности строить более сложные по структуре высказывания, последовательно составлять описательные и сюжетные рассказы, хотя для полноценного формирования этих умений еще необходима поддержка и образец взрослого [3, с.12].

В рамках апробации нашей диагностической программы был разработан и реализован комплексный подход к оценке состояния монологической речи у старших дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития).

Он базировался на адаптированной методике В.П. Глухова, включающей пять заданий, направленных на различные аспекты связной речи: составление предложения по картинкам, пересказ, составление рассказа по серии картинок и по плану.

Анализ результатов исследования показал, что старшие дошкольники с ОНР (III уровня речевого развития) испытывают выраженные трудности в организации любых видов связной монологической речи, будь то пересказ, рассказ по картине или серии картин, повествование. Для их монологического высказывания характерны специфические проблемы, обусловленные самой природой этого типа речи, которая требует развернутого, логически последовательного и завершенного изложения мыслей.

Дети с ОНР затруднялись в построении связного сообщения, независимо от его жанра. Их высказывания были фрагментарны: вместо целостного повествования или рассуждения они перечисляли отдельные события или факты без установления логических связей между ними. Часто происходил неоправданный сбой логики изложения, наблюдалось нарушение причинно-следственных и временных связей, что разрушало специфику монологического высказывания как единого смыслового целого.

Трудности программирования и языкового оформления высказывания у детей с ОНР носили системный характер. Они испытывали значительные трудности на этапах планирования содержания будущего монолога и его реализации в языковой форме.

Процесс программирования характеризовался неумением выделить главные смысловые вехи повествования или рассуждения, определить его логику, произвести отбор необходимых событий или фактов. Внутренний план высказывания либо отсутствовал, либо был крайне неустойчив. На этапе

реализации наблюдалось нарушение связности и последовательности изложения: пропуски важных смысловых звеньев, перестановки элементов, неоправданные возвраты к уже названному событию, смешение разных сюжетных линий, смысловые пропуски и замены. Фразовая речь находится на низком уровне: преобладают простые нераспространенные или малораспространенные предложения; повсеместно встречаются аграмматизмы, особенно в сложных синтаксических конструкциях; характерна незавершенность фраз; наблюдается неумеренное употребление служебных и вводных слов из-за неумения грамотно оформить мысль и выстроить сложное предложение.

Коммуникативные и мотивационные трудности являлись неотъемлемой частью клинической картины общего недоразвития речи. Дети с ОНР часто были малоактивны в общении, редко являлись инициаторами, особенно в ситуациях, требующих развернутых высказываний.

Когнитивные предпосылки нарушений монологической речи у детей с ОНР носили глубокий и многоаспектный характер.

В первую очередь, это несформированность словесно-логического мышления, что выражалось в трудностях анализа и синтеза информации, установления причинно-следственных и временных связей между событиями, проведения сравнений и обобщений. Снижение вербальной памяти приводило к трудностям удержания в памяти сложного плана высказывания, отобранных языковых средств, а также содержания только что составленных фраз, что вело к повторам и противоречиям. Неустойчивость и сужение объема внимания проявлялись в трудностях концентрации на теме и сюжете рассказа, удержания последовательности событий, быстрой отвлекаемости на посторонние раздражители.

Недоразвитие операций сравнения, анализа и категоризации затрудняло выделение существенных и несущественных деталей, структурирование информации и ее логическое изложение. Нарушение логической последовательности являлось следствием отсутствия четкой структуры повествования, что приводило к перестановкам, неоправданным возвратам и пропускам смысловых звеньев. Бедность и неточность лексики, особенно предикативной, ограниченный запас слов, их недифференцированное или неточное употребление лишали речь выразительности и точности. Часто наблюдалось преобладание номинаций над развернутым высказыванием, то есть простое перечисление объектов или действий вместо создания связного рассказа. Нарушение целостности высказывания проявлялось в неоправданных переходах от одной линии повествования к другой, что разрушало его цельность. Аграмматизмы, особенно в сложных синтаксических конструкциях, ошибки в согласовании и управлении грубо искажали грамматический строй речи.

Недоучет позиции слушателя, проявляющийся в пропуске существенной для понимания информации, свидетельствовал о нарушении коммуникативной направленности монолога. Повышенная доля местоимений и служебных слов, используемых для маскировки лексикограмматических трудностей, делала речь неконкретной и расплывчатой. Смысловые «скважины», или пропуски важной информации, еще более затрудняли понимание высказывания. Быстрая

истощаемость, приводящая к свертыванию высказывания и отказу от продолжения, завершала картину глубокого системного недоразвития монологической речи.

Анализ пересказов выявил стойкие нарушения текстообразования. У части испытуемых отмечались грубые нарушения последовательности событий: так при пересказе сказки «Курочка Ряба» хаотично перечислялись персонажи без связи действий («Бабка, дедка... Яичко... Мышка... Би-би!»). А в «Теремке» менялся порядок появления животных.

Дошкольники демонстрировали пропуски ключевых смысловых звеньев, например, Жучки из сказки «Репка». Многие дети пропускали кульминационную реплику «Тянут-потянут - вытянуть не могут». У большинства воспитанников наблюдалось выраженное лексико-грамматическое упрощение текста: замены литературных выражений («лягушка-квакушка» → «лягушка»), редукция синтаксических конструкций, исчезновение диалогов. Например, дошкольник объединил действия персонажей упрощенной фразой «Все тянули», лишив пересказ динамики.

Грамматические нарушения отмечались у многих детей: например, наблюдалась инверсия («Позвала дедка бабка»), а также не использовались не членимые высказывания (Жили-были).

Характерно, что всем детям для частичного восстановления структуры текста требовались наводящие вопросы, при этом у большинства детей помощь не привела к результатам.

Полученные результаты четко определяют мишени коррекционной работы: развитие предикативной лексики, формирование навыков установления логических связей, обогащение синтаксических структур, обучение использованию композиционных опор при построении монолога. Выявленная неоднородность речевого развития в группе требует дифференцированного подхода к проектированию коррекционно-логопедического воздействия [2, с.27].

Список используемых источников и литературы

1. Глухов В. П. Логопедия. Формирование навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учебное пособие для среднего профессионального образования / В. П. Глухов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 237 с.

2. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей : книга для логопедов : учебное пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева ; Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 2011. – 320 с.

3. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 128 с.

© О.А.Асмаловская , 2026-05

Г.А. Баранова

*ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области»,
г. Тула, Россия*

И.В. Щепетинникова

*МКДОУ «Детский сад № 9 компенсирующего вида»;
г. Ефремов, Тульская область, Россия*

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В статье раскрывается специфика работы по развитию выразительности речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (далее - ОНР). На основе анализа современных методических и научно-педагогических исследований описаны особенности просодической стороны речи у детей с ОНР, выделены основные направления коррекционной работы, представлены эффективные методы и приёмы, направленные на формирование интонационной, ритмической и эмоциональной выразительности. Особое внимание уделено интеграции игровых, театрализованных, логоритмических и арт-терапевтических технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: дошкольники с общим недоразвитием речи, развитие выразительности речи.

G.A. Baranova, I.V. Shchepetinnikova

THE SPECIFICS OF THE WORK ON THE DEVELOPMENT OF SPEECH EXPRESSIVENESS IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation. The article reveals the specifics of the work on the development of speech expressiveness in preschoolers with general speech underdevelopment (hereinafter referred to as OND). Based on the analysis of modern methodological and scientific-pedagogical research, the features of the prosodic side of speech in children with OCD are described, the main directions of correctional work are highlighted, effective methods and techniques aimed at the formation of intonation, rhythmic and emotional expressiveness are presented. Special attention is paid to the integration of gaming, theatrical, logorhythmic and art therapy technologies into the educational process.

Keywords: preschoolers with general speech underdevelopment, speech expressiveness development.

Развитие выразительности речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (далее - ОНР) - одна из ключевых задач коррекционной педагогики. Выразительная речь предполагает не только правильное звукопроизношение и грамматическое оформление, но и владение просодическими средствами: интонацией, темпом, ритмом, логическим ударением, силой и высотой голоса. Для детей с ОНР характерны выраженные трудности в восприятии и воспроизведении интонационных структур, нарушения речевого дыхания, монотонность, бедность эмоциональной окраски речи [7]. Эти особенности затрудняют коммуникацию, снижают мотивацию к речевому общению и препятствуют успешной социализации ребёнка.

В связи с этим работа по формированию выразительности речи должна носить системный, комплексный и индивидуально-дифференцированный характер, пронизывать все режимные моменты и виды деятельности в детском саду.

Психолого-педагогические основы развития выразительности речи.

Особенности просодической стороны речи у детей с ОНР [3].

У дошкольников с ОНР отмечаются следующие характерные нарушения:

- трудности восприятия и воспроизведения интонационных структур (повествовательной, вопросительной, восклицательной);
- недостаточная сила и неустойчивость голоса (тихий, угасающий, монотонный);
- нарушения речевого дыхания (короткий выдох, речь на вдохе);
- нарушение тембра (глухой, напряжённый голос);
- трудности в изменении темпа речи (замедленный или ускоренный);
- слабость или отсутствие голосовых модуляций;
- трудности использования логического и фразового ударения.

Эти проявления делают речь детей невыразительной, затрудняют понимание собеседником эмоционального и смыслового содержания высказывания.

Значение выразительной речи для развития личности.

Выразительность речи - это не только техническое умение, но и показатель эмоционального и когнитивного развития. Через интонацию ребёнок выражает свои чувства, отношение к происходящему, учится понимать эмоции других. Формирование просодических компонентов речи способствует развитию связной речи, познавательных процессов, социальной адаптации и готовности к школьному обучению.

Основные направления коррекционной работы.

Работа по развитию выразительности речи у дошкольников с ОНР строится по следующим направлениям:

- развитие силы и высоты голоса;
- формирование темпо-ритмической организации речи;
- работа над логическим ударением;
- развитие речевого дыхания;
- формирование интонационной выразительности предложений;
- развитие мимики и пантомимики как средств невербальной выразительности.

Методы и приёмы коррекционной работы.

Игровые технологии.

Игра - ведущий вид деятельности дошкольника. В коррекционной работе используются:

- дидактические игры на различение интонаций («Угадай настроение», «Эхо»);
- подвижные игры с речевым сопровождением («Карусель», «Капля»);
- игры на развитие темпа и ритма («Быстрый зайчик», «Медленная черепаха»);
- игры на развитие силы голоса («Жук», «Колокольчик», «Дует ветер»).

Логоритмика.

Логоритмические упражнения сочетают движение, музыку и слово. Они способствуют развитию чувства ритма, координации, речевого дыхания, интонационной гибкости. Примеры упражнений: маршировка под стихи, отстукивание ритма, пропевание гласных на определённый ритм [1].

Театрализованная деятельность. Театрализация, инсценировки сказок, разыгрывание диалогов по ролям позволяют детям освоить различные интонационные конструкции, выразить эмоции, развить коммуникативные навыки. Работа над мимикой и жестами способствует формированию невербальной выразительности [5].

Арт-терапия. Рисование под музыку, создание иллюстраций к сказкам, лепка по мотивам произведений помогают ребёнку прожить эмоциональное содержание текста и затем выразить его в речи.

Использование литературных текстов. Чтение сказок, стихов, потешек с последующим обсуждением интонации героев, повторением фраз с разной эмоциональной окраской способствует формированию интонационной гибкости.

Этапы работы: -

- Импрессивный этап - формирование представлений о выразительности речи на слух (прослушивание образцов, различение интонаций).
- Экспрессивный этап - воспроизведение интонационных структур сначала сопряжённо с педагогом, затем самостоятельно.
- Дифференцированный этап - использование выразительных средств в свободной речи, творческих заданиях.

Организация занятий.

Занятия строятся с учётом индивидуальных и возрастных особенностей детей:

- использование наглядных материалов (картинки, схемы интонаций);
- частая смена видов деятельности;
- положительная эмоциональная оценка каждого успеха ребёнка;
- интеграция работы логопеда, воспитателя, психолога.

Таким образом, систематическая и целенаправленная работа по развитию выразительности речи у дошкольников с ОНР способствует не только коррекции речевых нарушений, но и формированию гармоничной личности, готовой к успешному обучению и социализации.

Список используемых источников и литературы

1. Алексеева Е.А., Иванова М.С. Использование логоритмики как средства развития интонационной выразительности у дошкольников с ОНР III уровня // Научно-методический журнал «Логопед». - 2024. - № 2.
2. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Словесное ударение: Трудности усвоения и пути преодоления у детей с дислалией и ОНР. - М.: Владос, 2023.
3. Белякова Л.И., Филатова Ю.О. Просодическая сторона речи: диагностика и коррекция нарушений у детей с речевой патологией // Вопросы логопедии. - 2023. - Т. 12, № 3.
4. Глухов В.П. Методика формирования навыков связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи. - М.: Юрайт, 2024.
5. Карпова С.И. Театрализованная деятельность как фактор развития эмоционально-речевой выразительности у старших дошкольников с нарушениями речи // Педагогика и психология образования. - 2024. - № 1.
6. Нищева Н.В. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста. Творческое рассказывание. - СПб.: Детство-Пресс, 2023.
7. Петрова Н.Н. Инновационные подходы к формированию невербальных средств выразительности речи у детей с ОНР // Дошкольное воспитание. - 2023. - № 10.
8. Смирнова Л.В. Цифровые образовательные ресурсы в работе логопеда по развитию темпо-ритмической организации речи // Современное дошкольное образование. - 2024. - № 4.

© Г.А. Баранова, И.В. Щепетинникова, 2026-05

УДК 376.37

П.О. Барановская, У.В. Глыцко

*Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина,
г. Мозырь, Беларусь*

АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В представленной статье рассматривается значимость целевого проектирования средовых комплексов для организации успешного интегрированного обучения и воспитания детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Проанализированы предметно-пространственный, социально-психологический и организационно-педагогический компоненты коррекционно-развивающей образовательной среды обучения и воспитания детей с нарушениями речи системного характера

с учетом их особых образовательных потребностей, представлены результаты анкетирования современных педагогов.

Ключевые слова: средовые комплексы, интегрированное обучение и воспитание, тяжелые нарушения речи, особые образовательные потребности, образовательная среда.

P.O. Baranovskaya, U.V. Glytsko

ADAPTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL INTEGRATED TRAINING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abstract. This article examines the importance of targeted design of environmental systems for the successful integrated education and upbringing of preschool-aged children with severe speech impairments. It analyzes the subject-spatial, socio-psychological, and organizational-pedagogical components of a correctional and developmental educational environment for the teaching and upbringing of children with systemic speech impairments, taking into account their special educational needs. The results of a survey of contemporary educators are presented.

Key words: environmental complexes, integrated teaching and education, severe speech disorders, special educational needs, educational environment.

Современное развитие специального и инклюзивного образования направлено на создание условий, обеспечивающих равные возможности получения качественного образования для детей с особенностями психофизического развития, включая детей с тяжёлыми нарушениями речи (Далее – ТНР). Данная категория детей характеризуется наличием сложных речевых расстройств, что обуславливает значительные трудности в освоении детьми образовательных программ и их социальной адаптации. Нарушения речи оказывают системное влияние на формирование познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы и коммуникативной деятельности [5].

В большинстве своем дети с ТНР обучаются в Республике Беларусь в условиях интегрированного обучения и воспитания, что предполагает совместное обучение детей с ТНР и нормотипично развивающихся сверстников. В таких условиях особую значимость приобретает организация образовательной среды, ее адаптация. Одним из наиболее продуктивных подходов к её проектированию является средовой подход, рассматривающий среду как активный ресурс развития личности ребёнка, как целостную систему факторов, оказывающих целенаправленное влияние на обучение, воспитание и развитие ребёнка (Н.Н. Баль, Т.В. Варенова, С.Е. Гайдукевич и др.) [2; 4].

Реализация средового подхода осуществляется через создание средовых комплексов, представляющих собой интеграцию предметно-пространственных, социально-психологических и организационно-педагогических компонентов. Их согласованное функционирование обеспечивает формирование адаптивной

образовательной среды, способствующей компенсации нарушений развития у детей и их успешной социализации [2; 3; 4].

Социально-психологический компонент средовых комплексов играет ключевую роль в обеспечении эмоционального благополучия и коммуникативной активности ребёнка. Он включает систему межличностных отношений, характер взаимодействия педагогов и детей, особенности детского коллектива и общий психологический климат группы. Для детей с ТНР характерны повышенная тревожность, неуверенность в себе, склонность к избеганию речевого общения, что требует особого внимания к формированию поддерживающей и безопасной атмосферы. Педагог в условиях интегрированного обучения и воспитания выступает не только носителем знаний, но и организатором развивающей среды, реализующим субъект-субъектное взаимодействие. Особое значение имеет создание ситуаций успеха, при которых даже незначительные достижения ребёнка получают положительное подкрепление. Это способствует формированию внутренней мотивации к речевой активности и постепенному преодолению коммуникативных барьеров.

Важнейшим элементом социально-психологического комплекса является детское сообщество. Включение ребёнка с ТНР в систему межличностных отношений со сверстниками требует формирования инклюзивной культуры, основанной на принципах толерантности, эмпатии и взаимопомощи. Организация совместной игровой, познавательной и творческой деятельности способствует развитию коммуникативных навыков, формированию социального опыта и снижению риска изоляции. При этом педагог выполняет функцию посредника, направляя взаимодействие детей и предотвращая возможные конфликтные ситуации. Психологический микроклимат образовательной среды оказывает непосредственное влияние на эмоциональное состояние ребёнка.

Существенным элементом социально-психологического комплекса является взаимодействие с семьёй. Родители выступают важнейшим ресурсом развития ребёнка, обеспечивая эмоциональную поддержку и продолжение коррекционно-развивающей работы в домашних условиях. Их включённость в образовательный процесс, участие в консультативной и просветительской деятельности, взаимодействие с педагогами и специалистами способствуют формированию единого коррекционно-развивающего пространства. Согласованность требований и подходов позволяет повысить эффективность педагогического воздействия и минимизировать вторичные нарушения развития.

Предметно-пространственный компонент средовых комплексов направлен на создание функционально организованной, безопасной и доступной образовательной среды. Пространство группы интегрированного обучения и воспитания должно быть структурировано с учётом особенностей детей с ТНР, их особых образовательных потребностей и обеспечивать условия для различных видов деятельности. Эффективным является зонирование помещения на функциональные участки, включающие зоны для учебной работы, игровой активности, двигательной деятельности и релаксации. Особое значение имеет организация пространства для логопедической работы, включающего наличие зеркала, специального освещения и оборудования для выполнения

артикуляционных упражнений. Размещение мебели в форме круга или полукруга способствует установлению зрительного контакта и активизации речевого взаимодействия. Наличие свободного пространства для двигательной активности обеспечивает развитие координации и способствует снятию мышечного напряжения.

Важным условием является соблюдение принципа сенсорной оптимальности среды. Избыточная визуальная и звуковая нагрузка может негативно сказываться на состоянии детей с ТНР, поэтому необходимо использовать спокойную цветовую гамму, ограничивать количество раздражающих стимулов, обеспечивать достаточное освещение и звукоизоляцию. Применение визуальных опор в виде пиктограмм, схем и маркировки способствует развитию ориентировки в пространстве, формированию самостоятельности и снижению зависимости от вербальных инструкций. Предметная составляющая включает разнообразные дидактические материалы, технические средства и специализированное оборудование, направленные на развитие речевой и познавательной деятельности. Использование сенсорных материалов, средств для развития мелкой моторики, а также игровых технологий способствует активизации речевых центров и формированию предпосылок к развитию речи. Важным является принцип интеграции речевых задач в различные виды деятельности, что позволяет формировать коммуникативные навыки в естественных условиях.

Организационно-педагогический компонент средовых комплексов предполагает координацию деятельности всех участников образовательного процесса, реализацию единого речевого режима и использование адаптированных методов обучения. Важным условием является взаимодействие специалистов (воспитателя, учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя), направленное на комплексное сопровождение ребёнка. Эффективность интегрированного обучения и воспитания во многом определяется профессиональной готовностью педагогов, их способностью учитывать индивидуальные особенности детей и выстраивать продуктивное взаимодействие.

Таким образом, средовые комплексы представляют собой системное педагогическое условие успешности интегрированного обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ТНР. Их эффективность обусловлена целостностью и взаимосвязанностью компонентов, обеспечивающих создание адаптивной образовательной среды. Тщательно спроектированная среда, комплексный характер средовых ресурсов выступают гарантом успешной социализации и коррекции вторичных нарушений развития, способствуя полному раскрытию речевого и личностного потенциала каждого ребенка [5].

Практическая значимость средовых комплексов подтверждается и результатами нашего исследования, включающего анализ образовательной среды на предмет её адаптивности и анкетирование педагогов, осуществляющих интегрированное обучение и воспитание детей с ТНР. Интегрированная форма обучения и воспитания детей диктует необходимость проектирования адаптивного, коммуникативно-речевого и безбарьерного пространства для всех участников образовательного процесса, благодаря чему все дети могут чувствовать себя одинаково комфортно в данной группе.

Результаты анализа подтверждают целесообразность деления помещения на функциональные микрзоны, что соответствует принципам гибкого зонирования. В образовательном пространстве выделены центры двигательной активности и творчества. Само пространство выстроено так, чтобы дети могли свободно перемещаться, а их маршруты были безопасными и понятными. Все игровые и учебные уголки, а также индивидуальные шкафчики промаркированы специальными символами и пиктограммами. Вследствие этого дети гораздо быстрее запоминают расположение вещей и учатся самостоятельности. Визуальная подсказка в виде картинки или схемы работает надежнее, дополняя инструкции взрослого. Особое внимание в коррекционной работе уделено подбору предметных ресурсов: игрушки и дидактические материалы объединены в продуманные средовые комплексы. Использование неструктурированных материалов стимулирует сенсомоторную сферу воспитанников, создавая необходимую базу для развития высших психических функций и речевой активности. Системная компоновка предметно-пространственных и организационно-смысловых ресурсов трансформирует среду группы в эффективный инструмент компенсаторного и коррекционного влияния.

Анализ результатов анкетирования позволил выявить следующие тенденции в отношении к детям ОПФР. Всего в анкете предложено 26 вопросов [1]. В первом блоке «Права детей с ОПФР» (1 – 10), средний показатель составил 82 %. Респонденты демонстрируют высокий уровень теоретического признания гражданских прав детей с ОПФР, единогласны в мнениях об их статусе полноправных членов общества, праве на участие в играх и общении. Тем не менее, в ответах на вопросы о возможности полноценного развития всех категорий детей перспективности их обучения в обычном детском саду встречаются варианты «нет» или «затрудняюсь ответить», сохраняются на сомнения в отношении эффективности такая форма обучения для детей с тяжелыми нарушениями развития.

Во втором блоке «Мнения педагогов о совместном обучении детей с ОПФР в учреждениях образования» (12 – 23), показатель снизился до 74 %. Хотя общая идея инклюзии поддерживается, участники опроса проявляют осторожность в оценке практической реализации этого процесса. Большинство респондентов считают, что для успешной интеграции необходимы специальные условия, дополнительные коррекционные занятия и особая подготовка персонала. Особую сложность вызвали вопросы о том, насколько легко дети находят общий язык и не будут ли дети с ОПФР чувствовать себя менее способными в совместных играх. Многие ответы характеризовались как «затрудняюсь ответить».

Третий блок «Негативные факторы о детях с ОПФР» (24 – 26), показал еще более низкий результат — 64 %. В вопросе о барьерах респонденты массово подтверждают наличие в обществе стереотипов, недостаток методической базы, неготовность части воспитателей к работе в таких условиях. Наиболее проблемным для респондентов был вопрос: желали бы, чтобы собственный ребенок обучался в одной группе с ребенком с ОПФР, зафиксировано наибольшее количество отказов или неопределенных ответов.

Таким образом, результаты анализа образовательной среды на предмет её адаптивности к особым образовательным потребностям детей с ТНР и анкетирования педагогов подтверждают, что успешность интегрированного обучения и воспитания таких детей напрямую зависит от комплексной организации средовых ресурсов. Эффективное сочетание предметно-пространственных, социально-психологических и организационно-педагогических условий обеспечивает создание адаптивной образовательной среды, способствующей развитию речевой активности, формированию коммуникативных навыков и успешной социализации воспитанников. Полученные данные свидетельствуют о высокой значимости гибкого зонирования пространства, использования визуальных опор, организации коррекционно-развивающей работы и междисциплинарного взаимодействия специалистов. Вместе с тем результаты анкетирования показывают необходимость дальнейшего формирования инклюзивной культуры и повышения профессиональной готовности педагогов к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Список используемых источников и литературы

1. Методические аспекты обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов учреждений общего среднего и специального образования / О. С. Хруль [и др.] ; под ред. О. С. Хруль, Е. В. Рахмановой. – Минск : Национальный институт образования, 2021. – 232 с.
2. Организация образовательной среды с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учебн.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; под общей ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.
3. Содержание современного образования учащихся с особенностями психофизического развития : пособие для педагогических работников учреждений общего среднего и специального образования / Ю. Н. Кислякова [и др.] ; под ред. О. С. Хруль, Е. В. Рахмановой. – Минск : Национальный институт образования, 2020. – 240 с.
4. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (I ступень) с учетом инклюзивных подходов : учебн.-метод. Пособие : в 3 ч. / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск : БГПУ, 2018. – Ч. 3. – 168 с.
5. Чиркина, Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей [Электронный ресурс] / Г. В. Чиркина // Ученые записки: электрон. научн. журн. Курск. ун-та. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <https://676.su/Ys9M> – (дата обращения: 08.05.2026).

©П.О. Барановская, У.В. Глыцко, 2026-05

**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ И РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА ПРОБЛЕМНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ
СИТУАЦИЙ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования связных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. С нейропсихологических позиций обосновывается, что ведущим механизмом нарушений связной речи выступает функциональная незрелость лобных отделов мозга, обеспечивающих программирование, регуляцию и контроль речевой деятельности. Предложен метод коррекции, основанный на анализе проблемных социальных ситуаций с использованием дидактического персонажа-посредника и наглядного оценочного инструмента. Описаны этапы работы, система речевых упражнений и результаты апробации.*

***Ключевые слова:** связная речь, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, нейропсихология, проблемная социальная ситуация.*

D.A. Borisova

**DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH AND REGULATORY
FUNCTIONS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH
UNDERDEVELOPMENT THROUGH THE ANALYSIS OF PROBLEM
SOCIAL SITUATIONS: NEUROPSYCHOLOGICAL AND
PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS**

***Abstract.** The article addresses the problem of forming coherent utterances in older preschool children with general speech underdevelopment. From a neuropsychological standpoint, it is substantiated that the leading mechanism of disorders is the functional immaturity of the frontal lobes, which are responsible for programming, regulation and control of speech activity. A correction method based on the analysis of problem social situations using a didactic mediating character and a visual assessment tool is proposed. The work stages, the system of speech exercises and the results of the approbation are described.*

***Keywords:** coherent speech, general speech underdevelopment, preschool age, neuropsychology, problem social situation.*

Связная речь традиционно признаётся вершиной речевого онтогенеза, поскольку в ней интегрируются все достижения ребёнка в овладении лексикой,

грамматикой и произносительной стороной языка. Вместе с тем у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития), даже при наличии внешне развёрнутой фразы, обнаруживаются стойкие затруднения при построении самостоятельных связных высказываний: смысловые пропуски, нарушение логической последовательности, фрагментарность, однообразие лексико-грамматических средств [2; 4].

Многочисленные исследования связывают эти трудности не только с дефицитом языковых средств, но и с несформированностью внутреннего программирования и регуляторных механизмов [1; 4]. С нейропсихологической точки зрения за программирование, регуляцию и контроль речевой деятельности отвечают лобные отделы головного мозга, относящиеся к третьему функциональному блоку, функциональная незрелость которого нередко наблюдается у детей с ОНР, даже в отсутствие органических поражений [3; 5].

Следовательно, коррекционная работа должна быть направлена не только на расширение словаря и отработку грамматических конструкций, но и на развитие самих механизмов планирования и контроля речевого высказывания.

В качестве инструмента, позволяющего целенаправленно воздействовать на эти механизмы, в ряде современных исследований предлагается анализ проблемных социальных ситуаций [1; 2]. Данный подход, с одной стороны, опирается на естественную мотивацию дошкольника к социальному взаимодействию, с другой — создаёт внешние наглядные опоры, компенсирующие недостаточность внутреннего планирования.

Центральным механизмом, обеспечивающим порождение связного высказывания, выступает блок программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности. Его работа проявляется в способности удерживать общий замысел рассказа, выстраивать логическую последовательность событий, подавлять побочные ассоциации и контролировать соответствие высказывания замыслу. У детей с ОНР, как показывают данные нейропсихологических обследований, часто наблюдается функциональная слабость данного блока, что клинически выражается в импульсивности, трудностях удержания программы, соскальзывании на несущественные детали, невозможности построить развёрнутое рассуждение [5; 3]. Поэтому, коррекционная работа должна включать задания, которые нагружают регуляторные функции: учат ребёнка планировать, прогнозировать, сравнивать варианты, делать выбор и обосновывать его. Анализ проблемных социальных ситуаций предоставляет для этого адекватную содержательную основу.

Проблемная социальная ситуация представляет собой модель реального межличностного взаимодействия, содержащую противоречие, конфликт или моральную дилемму. Её разрешение требует от ребёнка не простого называния действий, а развёрнутого речевого анализа: необходимо понять мотивы и эмоции участников, установить причинно-следственные связи, спрогнозировать последствия различных вариантов поведения, выбрать наиболее конструктивный и аргументировать своё решение. Тем самым, проблемная ситуация создаёт естественный коммуникативный контекст, в котором развёрнутое связное высказывание становится для ребёнка не учебным упражнением, а жизненно

необходимым инструментом [2]. С психологической точки зрения, анализ проблемной ситуации задействует весь комплекс высших психических функций: восприятие (рассматривание иллюстрации), внимание (удержание цели), память (воспроизведение сюжета), мышление (анализ, синтез, прогнозирование) и, конечно, речь (вербализация выводов). Именно такая комплексная активизация, согласно теории Л.С. Выготского, ведёт к формированию новообразований в зоне ближайшего развития [4].

В методическом арсенале, разработанном для реализации данного подхода, центральное место занимают два взаимосвязанных элемента — дидактический персонаж-посредник и наглядно-оценочная шкала [1]. Персонаж-посредник — это игровой образ, который обращается к ребёнку с вопросами, требующими развёрнутого ответа-рассуждения: «Почему это произошло?», «Что будет, если...?», «Как можно исправить?». Такой приём снимает директивное давление взрослого и переводит обучение в диалог, где ребёнок выступает в роли эксперта, объясняющего мир любознательному персонажу. Создаётся мощная коммуникативная мотивация и снижается страх речевой ошибки. Оценочная шкала, в свою очередь, представляет собой наглядный инструмент, позволяющий ребёнку оценить возможные результаты того или иного поведения — от очень хорошего до очень плохого.

Материализуя абстрактную операцию прогнозирования, шкала помогает структурировать рассуждение, делать его более развёрнутым и доказательным. Ребёнок не просто констатирует «это плохо», а определяет степень, сравнивает варианты, использует причинные союзы («потому что», «поэтому», «если..., то...»). Постепенно внешняя опора усваивается, и ребёнок начинает выполнять эти операции во внутреннем плане. Работа с проблемными социальными ситуациями строится в три этапа, соответствующих логике поэтапного формирования умственных действий. На подготовительно-ознакомительном этапе, продолжительностью около двух месяцев, основное внимание уделяется развитию фразовой речи на уровне простого распространённого предложения и знакомству с инструментами анализа. Дети описывают картинки, учатся отвечать на вопрос «Почему?», используя союз «потому что», знакомятся с персонажем-посредником и оценочной шкалой на примере простых житейских ситуаций.

На основном этапе, занимающем примерно три месяца, осуществляется переход от диалога к развёрнутому рассуждению. Воспитанники анализируют проблемные ситуации, содержащие конфликт или моральную дилемму, прогнозируют последствия, формулируют альтернативные варианты поведения, составляют связные рассказы по сериям картинок, пересказывают тексты с передачей причинно-следственных связей.

Активно используются специальные речевые упражнения: объяснение причин, прогнозирование развития событий, сравнение альтернативных финалов, формулирование правила, коллективное составление цепочки рассуждений. На заключительном этапе, охватывающем около месяца, формируется развёрнутое монологическое высказывание-рассуждение с опорой на алгоритм (тезис — аргумент — вывод — правило). Дети самостоятельно анализируют новые проблемные ситуации, придумывают продолжения и альтернативные финалы,

составляют рассказы от лица разных персонажей, что способствует развитию децентрации и эмоционального интеллекта. Важно отметить, что все занятия включают двигательные паузы и частую смену видов деятельности, что особенно значимо для детей с гиперактивностью и быстрой истощаемостью внимания, часто сопутствующими ОНР.

Апробация описанного подхода была проведена на выборке старших дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития). У всех испытуемых до начала коррекционной работы диагностировались трудности различной степени выраженности: дети с затруднением пересказывали даже короткий текст, опуская важные смысловые звенья, не использовали причинных союзов, их рассказы по сериям картинок были фрагментарными и бедными. У многих отмечались выраженная двигательная расторможенность и быстрая истощаемость внимания. После прохождения основного этапа программы у всех участников была зафиксирована положительная динамика: улучшилась способность удерживать программу рассказа, возросла смысловая полнота пересказа, в речи появились сложные предложения с союзами «потому что», «поэтому». Дети стали активнее включаться в групповые обсуждения, научились формулировать простые правила поведения в конфликтных ситуациях. Наблюдения педагогов и родителей подтвердили, что воспитанники стали более усидчивыми на занятиях и чаще использовать развернутую речь при объяснении своих поступков.

Таким образом, анализ проблемных социальных ситуаций с использованием персонажа-посредника и наглядной оценочной шкалы представляет собой эффективный метод коррекции связной речи у дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития), воздействующий на первопричину нарушений — недостаточность внутреннего программирования и регуляторных функций. Метод имеет прочную нейропсихологическую и психолого-педагогическую основу, способствует комплексному развитию высших психических функций, эмоционального интеллекта, социальной компетентности и коммуникативной мотивации.

Список используемых источников и литературы

1. Борисова Д. А. «Мир причин и следствий»: Развитие социальной причинности у детей с нарушениями речи и нормальным развитием. — 2026. — 76 с. — URL: https://ridero.ru/books/mir_prichin_i_sledstvii/ (дата обращения: 01.05.2026).
2. Глухов В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития. — М. : В. Секачёв, 2014. — 536 с.
3. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М. : Академия, 2004. — 384 с.
4. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. — М. : Айрис-пресс, 2008. — 224 с.
5. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. — М. : АРКТИ, 2002. — 136 с.

© Борисова Д.А., 2026-05

Н.А.Долгушина, А.А.Грецкая
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
Россия, г. Магнитогорск

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ НА ОСНОВЕ СКАЗКОТЕРАПИИ ПОСРЕДСТВОМ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Обосновывается эффективность комплексного подхода, сочетающего сказкотерапию и кинезиологические упражнения. Приведены примеры интеграции данных методов в структуру коррекционного занятия, направленного на активизацию речевой деятельности и межполушарного взаимодействия.

Ключевые слова: связная речь, ОНР III уровня, сказкотерапия, кинезиологические упражнения, дошкольники, межполушарное взаимодействие.

N.A. Dolgushina
A.A. Gretskaya

DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH LEVEL III GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BASED ON FAIRY TALE THERAPY THROUGH KINESIOLOGICAL EXERCISES

Abstract: The article deals with the problem of the development of coherent speech in older preschool children with general speech underdevelopment (GSU) of level III. The effectiveness of an integrated approach combining fairy tale therapy and kinesiological exercises is substantiated. Examples of the integration of these methods into the structure of a correctional lesson aimed at activating speech activity and interhemispheric interaction are given.

Keywords: coherent speech, level III general speech underdevelopment, fairy tale therapy, kinesiological exercises, preschoolers, interhemispheric interaction.

Современные вызовы в образовании определяют приоритет создания инклюзивной среды для всех обучающихся - включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Именно поэтому коррекция нарушений речи у старших дошкольников остаётся актуальной задачей: связная речь выступает основой общения и познавательной деятельности. Дети с ОНР III уровня уже способны строить развёрнутые высказывания, но испытывают трудности при составлении логичных повествований или пересказов. Это требует пересмотра традиционных подходов к коррекции [2, с. 45].

Сказкотерапия - проверенный способ решения педагогических и коррекционных задач. Её образный язык близок детскому восприятию, а метафоричность помогает раскрывать глубинный смысл. При работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи словесное воздействие обязательно сочетать с двигательной активностью. Структура дефекта часто включает нарушения внимания, цереброастенические проявления и низкую устойчивость нервной системы. С помощью кинезиологии можно компенсировать эти нарушения: целенаправленные движения способствуют формированию новых нейронных связей, улучшают взаимодействие полушарий мозга и напрямую стимулируют речевую активность. Такой подход делает коррекцию более естественной и результативной [1, с. 12].

Таким образом, использование сказкотерапии в сочетании с кинезиологическими упражнениями представляет собой комплексный подход, воздействующий одновременно на речевую, познавательную и двигательную сферы ребенка. Если сказкотерапия насыщает занятие глубоким эмоционально-смысловым контекстом, побуждая ребенка к диалогу и высказыванию, то кинезиология выступает в роли «пускового механизма». Она помогает детям с ОНР с быстрой истощаемостью нервной системы удерживать внимание и лучше усваивать информацию. Практика показывает, что такая синергия позволяет эффективно решать ключевые задачи коррекции: активизировать словарь, совершенствовать грамматический строй и развивать навыки построения связного высказывания. Движение, подкрепленное речью, и речь, подкрепленная положительными эмоциями от сказки, создают ту благоприятную среду, в которой преодоление речевого дефекта происходит наиболее естественно и быстро.

В основе нашей методики лежит комплексное занятие, построенное на сюжете одной сказки. Каждое упражнение вплетается в канву повествования, что позволяет удерживать внимание детей и повышать их мотивацию к говорению. Такой подход превращает логопедическую работу в увлекательную игру, где ребёнок не замечает обучающего воздействия. Работа строится поэтапно.

1. Подготовительный этап (кинезиологическая разминка).

Настройка на работу, активизация нервной системы. Дети выполняют упражнения, подражая героям сказки. Кинезиологические движения подготавливают артикуляционный аппарат, улучшают кровоснабжение головного мозга и снимают излишнее напряжение с мышц тела. Например, перед погружением в сюжет «Теремка» дети могут «превращаться» в зверей: потянуться, как мышка, сделать пружинистые приседания, как лягушка, или покачать головой, как заяц, прислушивающийся к шорохам.

2. Основной этап (совместное рассказывание).

Проживание сюжета с элементами драматизации и обязательным речевым сопровождением. Используются кинезиологические упражнения для синхронизации речи с движением. Логопед вместе с детьми проговаривает ключевые фразы сказки, сопровождая каждую реплику соответствующим движением рук, пальцев или всего тела. Это позволяет удерживать моторный и вербальный образы в едином нейропсихологическом поле, что особенно важно для детей с ОНР III уровня, у которых часто страдает динамическая организация речи.

3. Рефлексия (самостоятельное рассказывание).

Пересказ ключевого эпизода или придумывание концовки с опорой на двигательный образ. Дети опираются на те движения, которые они только что выполняли, что служит для них внешней опорой при построении связного высказывания. Логопед задаёт вопросы: «Кто первый пришёл в теремок? Покажи пальчиком и расскажи», «Как лягушка стучала? Сделай движение рукой и скажи, что она говорила». Такая опора снижает тревожность и помогает даже неговорящим детям начать фразовую речь.

Приведём примеры интеграции упражнений на материале русской народной сказки «Теремок»:

1. Упражнение «Звери идут в теремок»

Цель: развитие межполушарного взаимодействия, координации движений и речевой активности.

Ход игры: Логопед рассказывает: «Стоит в поле теремок. Решили звери собраться вместе. Поможем им добраться до теремка – покажем, как они шагают». Дети кладут руки на стол. Каждый палец получает имя героя (мизинец – мышка, безымянный – лягушка, средний – заяка, указательный – лисичка, большой – медведь). По команде логопеда «Пошел заяка!» ребенок поднимает соответствующий палец на правой руке, затем на левой, затем одновременно на обеих руках. Когда палец поднят, ребенок произносит звукоподражание или фразу («пи-пи-пи», «ква-ква», «тук-тук»). Усложнение: логопед называет животных вразнобой, дети должны быстро поднять нужные пальцы на обеих руках, не глядя на кисти. Это упражнение тренирует произвольное внимание, зрительно-моторную координацию и активизирует речевые зоны коры через тонкие движения пальцев.

2. Упражнение «Лягушка-квакушка»

Цель: координация речи с движением, развитие силы голоса.

Ход игры: Дети изображают лягушку. На слова логопеда они выполняют кинезиологическое упражнение «Кулак-ребро-ладонь» с речетативом: «Лягушка (кулак) хочет (ребро) в пруд (ладонь)», «Лягушке (кулак) скучно (ребро) тут (ладонь)». Последовательность движений: сначала кисть сжимается в кулак, затем ставится на ребро, после чего раскрывается ладонью вниз. Каждое движение синхронизируется с ударным слогом речетатива. Дополнительно логопед просит произносить фразы то тихо (лягушка далеко), то громко (лягушка рядом), что развивает модуляции голоса.

4. Упражнение «Заяц скачет»

Цель: преодоление синкинезий, развитие слухоречевой памяти, составление простых предложений.

Ход игры: Логопед просит показать и рассказать, что делал заяц. Лево́й рукой дети берутся за кончик носа, а право́й – за левое ухо. По сигналу (например, «Заяц скачет») отпускают и хлопают в ладоши, меняя руки. Такое перекрёстное движение разрушает ненужные сопутствующие сокращения мышц (синкинезии), которые часто мешают чистому произношению. После выполнения ребёнок составляет простое предложение: «Зайка скачет по тропинке», «Зайка испугался и спрятался». Логопед помогает наводящими вопросами, фиксируя правильный порядок слов.

5. Упражнение «Мишка косолапый»

Цель: развитие просодики, умения составлять сложные предложения. Ход игры: Дети идут вразвалочку, как медведи, выполняя перекрёстные движения (правая рука – левая нога). Логопед говорит, что мишка полез на теремок и сломал его. Задание: остановиться и исправить ситуацию, придумав новое окончание сказки. «Что сделали звери?» (Звери решили построить новый дом, потому что старый сломался). Дети начинают «строить» дом, имитируя движения пилы и молотка (кинезиологические упражнения «Пила», «Кулак»), одновременно проговаривая, кто что делает. При этом важно, чтобы ребёнок использовал сложные предложения с союзами «потому что», «чтобы», «когда». Например: «Мышка будет носить дощечки, а лягушка – забивать гвозди, потому что она сильная». Логопед поощряет развёрнутые ответы, помогая интонационно выделить причинно-следственные связи.

Таким образом, применение сказкотерапии в сочетании с кинезиологическими упражнениями позволяет комплексно воздействовать на речевую систему дошкольников с ОНР III уровня. Движение помогает снять мышечные зажимы, активизирует непроизвольное внимание и память, а сказочный сюжет придает этому движению смысл, стимулируя потребность в вербальном общении. Систематическое использование таких упражнений способствует не только улучшению показателей связной речи (увеличение длины фразы, улучшение грамматического оформления), но и нормализации психоэмоционального состояния ребенка [3, с. 88]. Дети становятся более раскрепощёнными, уменьшается страх речевых ошибок, а положительные эмоции от совместного обыгрывания сказки закрепляют мотивацию к дальнейшим занятиям.

Список используемых источников и литературы

1. Деннисон, П. Гимнастика мозга. Книга для учителей и родителей / П. Деннисон, Г. Деннисон. – Москва : Весь, 2020. – 320 с.
2. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2019. – 320 с.
3. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – Москва : ТЦ Сфера, 2021. – 288 с.

© Н.А.Долгушина, А.А.Грецкая, 2026-04

Н.А. Долгушина, А.С. Разгуляева
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
Россия, г. Магнитогорск

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Аннотация: В статье рассматриваются возможности коррекции связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня. Показана целесообразность включения игровых упражнений в логопедическую практику. Описаны этапы коррекционного воздействия и приведены примеры игровых заданий. Обоснована эффективность системного применения игровых технологий.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, игровые упражнения, коррекционная работа.

N.A. Dolgushina, A.S. Razgulyaeva

CORRECTIVE WORK ON THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III THROUGH GAME EXERCISES

Abstract: The article discusses the possibilities of correcting coherent speech in older preschoolers with general speech underdevelopment of level III. The expediency of including game exercises in speech therapy practice is shown. The stages of correctional intervention are described and examples of game tasks are given. The effectiveness of systematic use of game technologies is substantiated.

Keywords: coherent speech, general speech underdevelopment, senior preschool age, game exercises, corrective work.

Формирование у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня полноценной связной речи остаётся одной из самых сложных и важных задач в логопедии. Уровень освоения устойчивых монологических и диалоговых высказываний напрямую влияет на академическую успешность и степень социализации ребёнка. У старших дошкольников с данным диагнозом наблюдаются серьёзные проблемы при построении развёрнутых высказываний – их рассказы зачастую сводятся к перечислению объектов, лишенным внутренней логики, а также бедны языковыми возможностями. По мнению В.П. Глухова, в свободных рассказах таких детей нередко нарушаются временная и причинно-следственная последовательность событий, пропускаются существенные смысловые компоненты [2, с. 67].

Согласно психолингвистической концепции (А.А. Леонтьев, Т.В. Ахуткина), связная речь представляет собой сложную иерархическую деятельность, включающую фазы мотивации, внутреннего программирования, лексико-грамматического структурирования и реализации. При ОНР III уровня страдает прежде всего этап программирования: дети не способны удерживать замысел, выстраивать смысловую программу высказывания, осуществлять выбор языковых средств. В связи с этим коррекционная работа не может ограничиваться тренировкой отдельных операций (подбор синонимов, составление предложений по картинке). Требуется воздействие на мотивационный и смысловой уровни речевой деятельности, что возможно только через создание естественных коммуникативных ситуаций – а именно через игровые упражнения.

Речевое недоразвитие при ОНР III типа имеет комплексный характер. На фоне нарушений в лексико-грамматической сфере отмечается снижение эффективности вербальной памяти, дефицит словесно-логического мышления, а также трудности в выполнении речевых программ. Как отмечают Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева, структура дефекта при ОНР III уровня включает не только лексико-грамматические нарушения, но и недостаточную сформированность психологических предпосылок речевой деятельности [3, с. 45]. Такие особенности делают стандартные подходы – имитация, повторение, воспроизведение по шаблону – малопродуктивными, поскольку предъявляют высокие требования к произвольности и способности абстрагироваться от конкретной действительности.

По этой причине особенно важно применять методы, основанные на ведущей деятельности ребёнка – игре. Игровые технологии позволяют воссоздать естественную речевую ситуацию, вызвать положительные эмоции, обеспечить многократное повторение нужных речевых структур в контексте, имеющем значение для ребёнка. З.А. Басырова и Н.А. Степанова указывают, что внедрение игровых приёмов усиливает интерес к речевой деятельности и способствует более глубокому усвоению навыков [1, с. 198].

Коррекция связной речи с использованием игровых упражнений проходит через несколько этапов.

На подготовительном этапе основное внимание уделяется тренировке речевого дыхания, координации артикуляционных движений, расширению словарного запаса. Применяются игровые упражнения: «Ветерок-приятель» (на удлинённом выдохе), «Язык – исследователь» (артикуляционная зарядка в игровой форме), дидактические игры «Один – много», «Чей это предмет?».

На втором этапе осуществляется развитие фразовой речи и базовых монологических навыков. Ребята учатся формулировать предложения по изображениям, описывать игрушки в ролевых ситуациях (например, в «Игровом магазине» – нужно рассказать о предмете, не называя его прямо), восстанавливать логику событий по цепочке сюжетных рисунков.

Третий этап ориентирован на развитие полного монолога и диалога. Активно применяются пересказы по опоре на наглядность, сюжетно-ролевые игры (темы: «Семья», «Детская больница»), совместное создание рассказов по заданной теме.

Завершающий, творческий этап предусматривает придумывание собственных сюжетов, изменение концовок известных сказок, участие в драматизациях, где дети самостоятельно формируют речевые высказывания.

Ниже представлены примеры игровых упражнений, которые могут применяться на разных этапах коррекционной работы.

Игровое упражнение «Волшебный сундучок».

Цель: формировать навык составления описательного рассказа о предмете; активизировать в речи прилагательные, обозначающие цвет, форму, величину, материал.

Ход игры: Педагог вносит красочно оформленный сундучок, внутри которого находятся знакомые детям игрушки (мяч, кукла, машинка, заяц и др.). Выбирается водящий, который опускает руку в сундучок, на ощупь выбирает один предмет и, не показывая его, описывает внешние признаки и возможные действия с ним. Остальные дети отгадывают предмет. После правильного ответа водящий демонстрирует игрушку.

2. Игровое упражнение «Фотограф».

Цель: учить восстанавливать последовательность событий, составлять связный рассказ по серии сюжетных картинок.

Ход игры: Ребёнку предлагается стать «фотографом» – запомнить порядок расположения 3–4 картинок, отражающих развитие сюжета. Затем картинки перемешиваются. «Фотограф» восстанавливает исходную последовательность, проговаривая: «Сначала..., потом...». После этого он составляет полный рассказ по всем картинкам.

3. Игровое упражнение «Репортаж с места событий».

Цель: развивать диалогическую речь, умение формулировать вопросы и давать развёрнутые ответы.

Ход игры: Педагог объявляет, что на занятии организована работа телевидения. Выбираются «журналист» (с игрушечным микрофоном) и «герой» – участник какого-либо события. «Журналист» задаёт вопросы, «герой» отвечает полными предложениями. После завершения интервью участники меняются ролями.

4. Игровое упражнение «Новый финал».

Цель: стимулировать творческое рассказывание, формировать умение изменять сюжетную линию знакомой сказки.

Ход игры: Педагог напоминает детям содержание хорошо знакомой сказки (например, «Колобок»). Затем предлагает придумать другой конец. Дети по очереди предлагают свои варианты финала, после чего выбирается наиболее интересный, и группа разыгрывает его с помощью масок.

5. Игровое упражнение «Цепочка историй».

Цель: развивать умение коллективно составлять связный рассказ, соблюдая логику повествования.

Ход игры: Дети садятся в круг. Педагог задаёт первую фразу, например: «Однажды летним утром Ваня вышел во двор и увидел...». Следующий участник продолжает предложением, третий – ещё одним и так далее. В конце

получившийся коллективный рассказ пересказывается одним из детей от начала до конца.

Эффективность применения игровых упражнений в значительной степени зависит от соблюдения ряда методических условий. Как отмечает Т.А. Ткаченко, применение игровых приёмов должно носить системный характер и включать элементы наглядности и сюрпризности [4, с. 112]. Задания должны соответствовать этапу коррекции и индивидуальным речевым возможностям ребёнка. Важно постепенно усложнять речевой материал – от простых описаний к развёрнутым творческим рассказам. Как указывают Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина, вовлечение родителей в закрепление речевых навыков в домашних условиях значительно повышает результативность логопедической работы [5, с. 199].

Рекомендации для педагогов и родителей. Для достижения устойчивых результатов важно соблюдать следующие условия:

- проводить игровые упражнения регулярно, не реже 3–4 раз в неделю;
- подбирать игры в соответствии с этапом коррекции (от подготовительного к творческому);
- поощрять даже незначительные успехи ребёнка, создавать ситуацию успеха;
- использовать наглядные опоры (картинки, пиктограммы, схемы) на начальных этапах;
- постепенно усложнять речевой материал, вводя новые лексические темы и более сложные синтаксические конструкции.

Родителям рекомендуется закреплять навыки связной речи в бытовых ситуациях: «Расскажи, что ты видел на прогулке», «Опиши игрушку, которую хочешь получить», «Придумай продолжение сказки на ночь». Такое взаимодействие логопеда и семьи повышает эффективность коррекции в 1,5–2 раза.

Теоретические основания выбора игровых упражнений. С позиции психолингвистики, процесс порождения связного высказывания включает последовательные фазы: мотив → замысел → внутреннее программирование → лексико-грамматическое структурирование → моторная реализация [2, с. 28]. При ОНР III уровня наиболее уязвимым звеном оказывается этап внутреннего программирования: ребёнок не может удержать смысловую программу, переключаться между её элементами, соотносить замысел с языковыми средствами. Традиционные упражнения (пересказ по вопросам, составление рассказа по плану) тренируют в основном исполнительские операции, оставляя интактным дефицит программирования.

Игровая деятельность, как показано в работах Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, по своей структуре моделирует процесс смыслообразования. В игре ребёнок действует в воображаемой ситуации, что требует удержания замысла, предвидения действий партнёров, гибкого перестроения высказывания в зависимости от контекста. Именно эти механизмы дефицитарны при ОНР. Следовательно, игровое упражнение выступает не просто приёмом мотивации, а онтогенетически адекватной формой формирования внутреннего программирования речи.

Кроме того, в теории речевой деятельности (А.А. Леонтьев) подчёркивается, что усвоение языковых средств возможно только через их функционирование в коммуникативной задаче. Игровые упражнения, в отличие от учебных заданий, всегда имеют коммуникативный мотив: «отгадай», «узнай», «расскажи другому», «договорись». Это заставляет ребёнка не просто воспроизводить образец, а самостоятельно выстраивать высказывание, адекватное цели и условиям общения. Таким образом, теоретически обоснованный переход от репродуктивных методов к деятельностно-игровым позволяет воздействовать на ключевое звено речевого дефекта – не столько на лексику и грамматику, сколько на стратегию порождения связного текста.

Предложенные выше игровые упражнения систематизированы именно по этому принципу: «Волшебный сундучок» тренирует фазу замысла (что описать?), «Фотограф» – фазу программирования последовательности, «Цепочка историй» – удержание программы в условиях коллективного рассказывания, «Новый финал» – гибкую трансформацию смысловой программы. Такая системность обеспечивает перенос сформированных навыков в спонтанную речь, что и является критерием эффективности коррекции.

Роль эмоционального вовлечения. Важно подчеркнуть, что игровые упражнения создают положительный эмоциональный фон, который снижает тревожность и речевой негативизм, часто сопутствующие ОНР. Когда ребёнок увлечён игрой, его непроизвольное внимание активизируется, а произвольные усилия, необходимые для построения развёрнутого высказывания, прикладываются легче. Эмоционально окрашенная речь запоминается и автоматизируется быстрее, чем речь, продуцируемая в нейтральной или строгой учебной ситуации. Поэтому даже короткое игровое упражнение в начале или в середине занятия может выполнять функцию «эмоциональной настройки», повышая общую эффективность последующей коррекционной работы.

Таким образом, систематическое включение игровых упражнений в коррекционный процесс позволяет создать естественную речевую среду, поддерживать высокую мотивацию детей и обеспечивать многократную тренировку речевых умений в различных коммуникативных ситуациях. Предложенная поэтапная организация работы способствует формированию у старших дошкольников с ОНР III уровня связной речи как важнейшего средства общения и подготовки к школьному обучению.

Список используемых источников и литературы

1. Басырова З.А., Степанова Н.А. Психологические особенности адаптации детей к школьному обучению // Международный студенческий научный вестник. 2016. №5-2. С. 197-200.
2. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития. М.: Изд-во В. Секачев, 2017. 312 с.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Просвещение, 2019. 224 с.

4. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников 5-7 лет. М.: Издательство ГНОМ, 2020. 144 с.

5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис-пресс, 2018. 224 с.

© Н.А. Долгушина, А.С. Разгуляева, 2026-04

УДК 372.46

П.А. Ермолаева

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ЛЭПБУК» ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности использования интерактивной технологии «лэпбук» в образовательном процессе начальной школы. Проанализированы ключевые подходы к определению понятий «речь» и «лэпбук». Обоснована эффективность применения данного дидактического средства для развития коммуникативных навыков, активизации познавательной деятельности и формирования связной речи у младших школьников в контексте современных образовательных стандартов.

Ключевые слова: речь, лэпбук, младшие школьники, развитие речи, ФГОС НОО.

P.A. Ermolaeva

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING THE «LAPBOOK» TECHNOLOGY FOR THE SPEECH DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article considers the psychological and pedagogical features of using the interactive technology «lapbook» in the educational process of primary school. The key approaches to the definition of the concepts of «speech» and «lapbook» are analyzed. The effectiveness of using this didactic tool for the development of communicative skills, activation of cognitive activity, and the formation of coherent speech in primary school students in the context of modern educational standards is substantiated.

Keywords: speech, lapbook, primary school students, speech development, FSES PGE.

Развитие речи учащихся начальных классов является одной из приоритетных задач современного образования. В условиях реализации Федерального

государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) на первый план выходит формирование универсальных учебных действий, среди которых коммуникативные навыки занимают системообразующее положение. Овладение связной речью выступает не только показателем общей культуры и интеллекта школьника, но и необходимым условием его успешной социализации, а также базой для усвоения всех остальных учебных дисциплин.

В классической психологии понятие «речь» рассматривается как сложный, многомерный психический процесс. В фундаментальных трудах Л. С. Выготского речь определяется не как простое средство передачи информации, а как инструмент формирования самого мышления. Переход мысли в слово представляет собой самый сложный процесс, в котором мысль перестраивается и видоизменяется [2]. С точки зрения С. Л. Рубинштейна, «речь – это деятельность общения, посредством которой индивид познает объективную реальность и регулирует собственное поведение» [4]. Таким образом, развитие речи в младшем школьном возрасте тесно сопряжено с развитием высших психических функций: внимания, памяти, логического и творческого мышления. Учитывая данные психолого-педагогические закономерности, современная образовательная парадигма требует отхода от пассивных методов ретрансляции знаний и перехода к интерактивным, деятельностным формам обучения.

Одной из таких инновационных форм, доказавших свою эффективность в психолого-педагогической практике, является технология «лэпбук». Термин «лэпбук» (от англ. lapbook – наклеенная книга) зародился в зарубежной практике индивидуального обучения для систематизации визуальной и текстовой информации. Впоследствии для российских образовательных реалий данная технология была адаптирована отечественными педагогами-новаторами, рассматривающими лэпбук как мощное дидактическое средство, способствующее комплексному развитию личности ребенка, в том числе его речевой активности.

В современной отечественной педагогике технологию «лэпбук» трактуют многоаспектно: как игровую, проектную или исследовательскую. В узком смысле лэпбук представляет собой интерактивное пособие в виде папки формата А4 или А3, сложенной определенным способом, на прочной картонной основе, в которую интегрированы различные подвижные элементы: мини-книжки, кармашки, окошки, диаграммы и иллюстрации, объединенные одной тематикой. Исследователь Д. А. Гатовская рассматривает лэпбук как средство обучения, всецело отвечающее требованиям ФГОС, отмечая, что работа с ним представляет собой форму исследовательской деятельности, способствующую синергичному развитию мышления, творчества и речи обучающихся [3, с. 163]. В свою очередь, Е. Л. Блохина и Т. И. Лиханова определяют лэпбук как инструмент поддержки детской самостоятельности и организации поисковой работы [1]. Педагог Е. Тихомирова подчеркивает полифункциональность лэпбука, отмечая, что это эффективная технология, обладающая выраженными дидактическими свойствами и обеспечивающая познавательную активность учащихся [5, с. 57].

Для понимания истинного развивающего эффекта данной технологии необходимо провести анализ конкретных психолого-педагогических аспектов и механизмов, которые активизируются в процессе работы с лэпбуком:

1. Механизм интериоризации и экстериоризации. Создание лэпбука является наглядным примером перевода внутреннего замысла во внешнюю предметную деятельность (экстериоризация). Ребенок обдумывает содержание, планирует структуру папки и переносит эти идеи на бумагу. Обратный процесс (интериоризация) происходит при работе с готовым лэпбуком: визуально-тактильные стимулы служат «материализованной опорой», позволяющей перевести внешние знания во внутренний план сознания, что, по мнению Л. С. Выготского, является обязательным условием для формирования сложных речевых конструкций [2].

2. Управление когнитивной нагрузкой (эффект «чанкинга»). Объем кратковременной памяти у младших школьников физиологически ограничен. Технология лэпбука позволяет структурировать учебный материал на мелкие, логически завершенные информационные блоки (отдельные кармашки, карточки). Данный психологический феномен (чанкинг) предотвращает когнитивную перегрузку и снижение концентрации внимания. Ребенок может сфокусироваться на формулировании связного высказывания по одному конкретному блоку, не теряя при этом общей структуры изучаемой темы.

3. Активизация логических операций (классификация и сериация). Сама архитектура интерактивной папки требует от учащегося проведения аналитико-синтетической работы. Размещение информации по различным модулям тренирует базовые операции логического мышления: умение группировать объекты по заданным признакам, выстраивать последовательности. Развитие данных когнитивных операций является фундаментом для формирования доказательной, аргументированной речи, где каждое предложение логически вытекает из предыдущего.

4. Формирование субъектности и внутренней мотивации. В процессе конструирования лэпбука ученик выступает в роли соавтора образовательного продукта. Право выбора (какую информацию включить, как оформить вкладку) переводит учебную мотивацию из внешней во внутреннюю. Повышение личностной значимости выполняемой работы неизбежно ведет к росту коммуникативной инициативы: ученик стремится вербализовать свой опыт, рассказать о результатах своего труда, что способствует развитию спонтанной, эмоционально окрашенной речи.

5. Развитие пространственного праксиса и межполушарного взаимодействия. Процесс вырезания, складывания бумаги и мелкой прорисовки деталей активно стимулирует моторные центры коры головного мозга, которые анатомически соседствуют с речевыми центрами (зоны Брока и Вернике). Целенаправленная мануальная деятельность выступает катализатором речевого онтогенеза. Кроме того, лэпбук задействует пространственную память: ребенок ассоциирует конкретную лексику или правило с ее физическим расположением в папке, что облегчает последующий поиск и извлечение информации из долговременной памяти при построении монологического высказывания.

Технология лэпбука реализует принципы проектной деятельности, требуя постоянного речевого сопровождения на всех этапах. При сборе материала происходит обогащение пассивного и активного словаря школьников. В процессе

совместной работы учащиеся вступают в коммуникацию: учатся договариваться, аргументировать точку зрения, распределять обязанности (развитие диалогической формы речи). Особую значимость приобретает этап презентации готового продукта. Опора на визуальный и тактильный материал снимает психологический барьер публичного выступления. Ребенок не воспроизводит заученный текст, а вербализует собственный опыт, делая свою речь более уверенной и интонационно богатой [4].

Лэпбук обладает также высоким потенциалом для коррекционно-педагогической работы. Практический опыт специалистов в области дефектологии и логопедии доказывает эффективность данного средства при работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР). Лэпбук выступает в качестве опорного конспекта, позволяющего ребенку самостоятельно контролировать структуру своего высказывания и преодолевать трудности в подборе лексем. Технология отвечает принципу индивидуализации: для слабоуспевающих учащихся лэпбук становится поддерживающим алгоритмом, а для одаренных детей – полем для реализации сложных семантических связей.

Резюмируя изложенное, следует подчеркнуть, что применение технологии «лэпбук» в начальной школе является глубоко обоснованным с психолого-педагогической точки зрения инструментом. Интеграция тактильной, визуальной и вербальной деятельности при работе с лэпбуком, с опорой на фундаментальные механизмы интериоризации и когнитивного структурирования, создает оптимальные условия для активного речевого действия. Систематическое использование данной технологии способствует обогащению словарного запаса, развитию грамматического строя речи, формированию навыков связного высказывания, что всецело соответствует стратегическим целям современного образования.

Список используемых источников и литературы

1. Блохина, Е. Л. Лэпбук – «Наколенная книга» / Е. Л. Блохина, Т. И. Лиханова // Обруч. – 2015. – № 4. – С. 29-30. – Текст : непосредственный.
2. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2024. – 432 с. – Текст : непосредственный.
3. Гатовская, Д. А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС / Д. А. Гатовская // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь : Меркурий, 2015. – С. 162-164. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7616> (дата обращения: 10.04.2026). – Текст : электронный.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с. – Текст : непосредственный.
5. Тихомирова, Е. Лэпбук – эффективная технология логопедической работы / Е. Тихомирова // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 12. – С. 57-61. – Текст : непосредственный.

© П.А. Ермолаева, 2026-04

А.С. Ерохина, Н.А. Филина, И.С. Мартынова
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет имени Л. Н. Толстого»
Тула, Россия

AIDED LANGUAGE STIMULATION КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ СТРАТЕГИЯМ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ДОМАШНЕЙ СРЕДЕ

Аннотация: В статье рассматривается Aided Language Stimulation (моделирование речи с визуальной поддержкой) как метод обучения родителей практическому использованию альтернативной и дополнительной коммуникации в домашних условиях. Анализируются ключевые компетенции родителей и возможности интеграции стратегии в повседневном семейном быту.

Ключевые слова: альтернативная и дополнительная коммуникация, Aided Language Stimulation, обучение родителей, домашняя среда, моделирование речи.

A.S. Erokhina, N.A. Filina, I.S. Martynova

AIDED LANGUAGE STIMULATION AS A METHOD OF TEACHING PARENTS STRATEGIES OF AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION IN THE HOME ENVIRONMENT

Abstract: The article examines Aided Language Stimulation (speech modeling with visual support) as a method of teaching parents the practical use of augmentative and alternative communication at home. Key competencies of parents and possibilities of integrating the strategy into everyday family routines are analyzed.

Keywords: augmentative and alternative communication, Aided Language Stimulation, parent training, home environment, speech modeling.

Коммуникативная компетентность в современном социуме выступает базовым условием успешной образовательной интеграции, профессиональной реализации и межличностного взаимодействия. Для детей с тяжёлыми нарушениями речи и сложными коммуникативными потребностями применение средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) становится необходимым инструментом преодоления речевых барьеров и полноценного участия в социальной жизни. Однако результативность использования АДК напрямую обусловлена частотой и качеством её применения в повседневных ситуациях, и в первую очередь — в семейной среде. Родители выступают в роли основных коммуникативных партнёров ребёнка, однако для эффективного использования АДК они нуждаются в целенаправленном обучении специальным стратегиям.

Одним из наиболее перспективных подходов в данной области является Aided Language Stimulation (ALS) — метод, предложенный американскими исследователями Кэрол Гойей (Carol Goossens') и её коллегами. Данный подход предполагает одновременное предъявление устного речевого высказывания и соответствующего графического символа (пиктограммы, изображения, значка на коммуникационной доске) без требования немедленного воспроизведения со стороны ребёнка. Стратегия относится к категории «обогащённого ввода» (augmented input) и основывается на механизмах наблюдательного научения: ребёнок осваивает символическую систему АДК аналогично усвоению устной речи — через многократное наблюдение за её функционированием в значимых коммуникативных контекстах. Цель настоящей работы заключается в теоретическом обосновании возможности использования ALS в качестве инструмента обучения родителей стратегиям АДК в домашних условиях.

Теоретический фундамент ALS базируется на положении о единых закономерностях речевого развития у детей с нормативным и нарушенным онтогенезом. Языковая способность формируется в процессе активного социального взаимодействия при условии достаточной частоты и вариативности речевых образцов, предъявляемых коммуникативным партнёром [2]. К числу ключевых характеристик метода относятся: моделирование (демонстрация взрослым целевого использования символов), ситуативность (интеграция в естественные бытовые активности — приём пищи, одевание, игровые действия) и отсутствие требования обязательного ответа. В процессе ALS взрослый моделирует различные коммуникативные функции: инициирование запроса, комментирование текущих событий, выражение эмоциональных состояний, задавание вопросов, отказ от нежелательного объекта или действия, соблюдение социальных ритуалов (приветствие/прощание). Систематическое предъявление разнообразных коммуникативных образцов способствует расширению репертуара ребёнка за пределы простых просьб и формированию диалогических навыков [1].

Несмотря на важную роль профессиональных специалистов (логопедов, дефектологов, психологов) в запуске коммуникативных процессов, именно родители обладают максимальным доступом к ребёнку в течение длительного времени и могут обеспечивать непрерывность обучающего воздействия. Домашняя среда предоставляет множество естественных возможностей для применения АДК в контексте повседневных рутин. Однако эмпирические данные свидетельствуют о недостаточной подготовленности большинства родителей пользователей АДК к реализации коммуникативных стратегий [3]. Основными барьерами выступают: высокая психоэмоциональная нагрузка, дефицит доступных методических материалов, отсутствие чётких практических инструкций со стороны специалистов, а также укоренившаяся привычка использовать исключительно устную речь без опоры на визуальную поддержку. ALS представляет собой экономичный в ресурсном отношении метод, не требующий приобретения дорогостоящего оборудования или выделения дополнительного времени, что делает его особенно применимым в условиях домашнего обучения [5].

Практическая реализация ALS в семейной среде предполагает овладение родителями рядом конкретных поведенческих стратегий. Первая из них — организация коммуникативного пространства, предполагающая постоянный доступ ребёнка к средствам АДК (размещение коммуникационных досок, папок с пиктограммами или устройств в местах наибольшего пребывания семьи). Вторая стратегия — соблюдение временных пауз: после предъявления стимула необходимо выдерживать интервал не менее 5–10 секунд, предоставляя ребёнку возможность для обработки информации и формирования ответной реакции [4, с. 707]. Третья стратегия — моделирование без требования ответа: родитель комментирует свои действия с использованием символов, но не настаивает на немедленном воспроизведении, что снижает коммуникативную тревожность и создаёт условия для добровольного присвоения символических средств [1].

Наиболее эффективным контекстом для применения ALS выступают повторяющиеся ежедневные рутины, обладающие предсказуемой структурой (утренний туалет, приём пищи, подготовка ко сну, одевание). Регулярное сопровождение этих действий показом соответствующих символов способствует формированию устойчивых ассоциативных связей и ускоренному запоминанию словаря [4, с. 715]. Дополнительной техникой является создание коммуникативных провокаций — намеренное конструирование ситуаций, стимулирующих ребёнка к инициированию сообщения (размещение желаемого объекта в недоступном месте, преднамеренное «забывание» необходимого предмета, предложение заведомо неприемлемого варианта).

Обучение родителей стратегиям ALS наиболее эффективно при реализации коучингового подхода, включающего демонстрацию целевых действий специалистом, самостоятельное выполнение родителем с последующей обратной связью и совместный анализ возникающих трудностей [4, с. 712]. В результате анализа научной литературы нами были выделены ключевые компетенции, подлежащие формированию у родителей: способность распознавать и интерпретировать любые (в том числе доречевые) коммуникативные попытки ребёнка; умение выдерживать временную паузу; навык одновременного предъявления устного и визуального стимулов; готовность моделировать широкий спектр коммуникативных функций; владение иерархией подсказок от наименее к наиболее директивным (направление взгляда, указательный жест, физическое сопровождение) [3].

Эмпирические данные свидетельствуют о положительной динамике коммуникативных навыков уже через несколько недель систематического применения ALS в домашних условиях. Наблюдается увеличение частоты взглядов в сторону коммуникационного средства, появление инициативных прикосновений к символам, удлинение времени совместного внимания, а также снижение частоты поведенческих проблем, обусловленных невозможностью вербализовать желание или потребность [4, с. 715].

Проведённый теоретический анализ позволяет заключить, что Aided Language Stimulation представляет собой не разрозненный набор методических приёмов, а целостную систему естественного обучения коммуникации,

органично интегрируемую в семейный уклад. В ходе исследования были выявлены следующие условия эффективности применения ALS в домашней среде: систематическая подготовка родителей с использованием коучингового формата; концентрация на ограниченном наборе базовых стратегий с постепенным расширением их перечня; встраивание моделирования в структуру повседневных рутин; соблюдение достаточной интенсивности моделирования (рекомендованный показатель — не менее 70% времени совместного взаимодействия); применение иерархической системы подсказок. Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности использования описанных подходов при разработке программ обучения родителей пользователей АДК. Перспективным направлением дальнейших исследований выступает создание адаптированных мультимедийных ресурсов для самостоятельного освоения родителями стратегий ALS.

Список используемых источников и литературы

1. Davydova Y.A. Formation of communication functions using aided language stimulation in an AAC user with severe multiple developmental disorders // *Autism and Developmental Disorders*. – 2025. – Vol. 23, No. 1. – URL: https://psyjournals.ru/en/journals/autdd/archive/2025_n1/Davydova (дата обращения: 04.04.2026).
2. Laher Z., Dada S. The Effect of Aided Language Stimulation on the Acquisition of Receptive Vocabulary in Children with Complex Communication Needs and Severe Intellectual Disability: A Comparison of Two Dosages // *Augmentative and Alternative Communication*. – 2023. – Vol. 39, No. 2. – P. 96-109.
3. Soto G., Vega J. Exploring core competencies for language facilitation in parent training programs in AAC // *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*. – 2025. – Vol. 20, No. 4. – P. 1035-1043.
4. Korner H., Carter M., Stephenson J. Coaching Parents of Young Children with Complex Communication Needs to Implement Aided Language Stimulation Using Pragmatic Organisation Dynamic Display Communication Books // *International Journal of Disability, Development and Education*. – 2024. – Vol. 71, No. 5. – P. 703-720.
5. Biggs E.E., et al. Interventions Involving Natural Communication Partners for Implementing Aided AAC Modeling: A Scoping Review // *American Journal of Speech-Language Pathology*. – 2019. – Vol. 32, No. 4. – P. 743-758.

© А.С. Ерохина, Н.А. Филина, И.С. Мартынова, 2026-04

Н.В.Китанина, Г.В. Ильина
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г. И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКОГРАММ

***Аннотация.** В статье представлены результаты исследования влияния коррекционных занятий с использованием музыкаграмм на формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Представлена характеристика психического и речевого развития старших дошкольников с дизартрией. Обозначены особенности формирования просодической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией. Выделены методы и средства коррекции просодики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Выявлен уровень сформированности просодики у детей с дизартрией. Разработан комплекс коррекционных занятий с использованием музыкаграмм на формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и проверена его эффективность. Представлены результаты экспериментального исследования.*

***Ключевые слова:** просодическая сторона речи, дети старшего дошкольного возраста с дизартрией, методы и средства коррекции просодики, комплекс коррекционных занятий, музыкаграмма.*

Ilyina G.V.

FORMATION OF PROSODIC COMPONENTS OF SPEECH IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH DISARTHRIA THROUGH MUSIC GRAMS

***Abstract:** The article presents the results of a study of the influence of correction classes using musicograms on the formation of the prosodic side of speech in older preschool children with dysarthria. The article presents the characteristics of the mental and speech development of older preschool children with dysarthria. The article highlights the features of the formation of the prosodic side of speech in older preschool children with dysarthria. The article highlights the methods and means of correcting prosody in older preschool children with dysarthria. The article identifies the level of prosody development in children with dysarthria. A complex of correction classes using musicograms for the formation of the prosodic side of speech in older preschool children with dysarthria has been developed and its effectiveness has been tested. The results of the experimental study are presented.*

Keywords: *prosodic aspect of speech, children of senior preschool age with dysarthria, methods and means of correcting prosody, complex of correctional classes, and musicogram.*

Актуальность исследования определяется поиском оптимальных средств формирования правильного произношения у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Цель данного исследования – обоснование, разработка, экспериментальная проверка влияния коррекционных занятий с использованием музыкаграмм на формирование просодической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией.

Достижению поставленной цели способствовало решение ряда задач (таблица 1).

Таблица 1- Задачи и степень их решения в исследовании поиска средств формирования просодической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией

Задача	Степень решения
1. Представить характеристику психического и речевого развития старших дошкольников с дизартрией	Особенности организации семантических полей у дошкольников с дизартрией: - ассоциативные связи носят случайный характер; проблематично выделение ядра семантического поля; ограничено количество смысловых связей. Недостаточность иннервации мышц, участвующих в речевом аппарате, которая проявляется в широком спектре нарушений звукопроизношения: от искажения отдельных звуков и нечеткой, «смазанной» речи до назализованного и невнятного произношения
2. Обозначить особенности формирования просодической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией.	Формирование просодических компонентов речи обязательно должно быть связано с формированием других сторон речевой системы (звукопроизношение, связная речь, грамматика и др.). Коррекция нарушений просодической стороны речи (развития силы и высоты голоса, мелодико-интонационной стороны, формирования диафрагмального дыхания и речевого выдоха, ритмической стороны) включает специальные методы и средства. Учет членения речи и соединение расчлененных частей, таких как повышение и понижение основного тона, расстановка ударений, относительное ускорение или замедление речи и разрыв произнесения»

Продолжение таблицы 1

Задача	Степень решения
3. Выделить методы и средства коррекции просодики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.	Логоритмика. Биоэнергопластика. Кинезеотерапия. Музыкаграммы. Работа над речевым дыханием. Работа над голосом. Формирование ритмической организации высказывания. Формирование интонационной выразительности. Автоматизация полученных навыков в практической деятельности. Игры и упражнения на развитие просодической стороны речи.
4. Выявить уровень сформированности просодики у детей с дизартрией.	Методика О.И. Лазаренко. Методика Н.С. Шик. Методики Е.Ф. Архиповой: «Методика восприятия интонации», «Методика восприятия логического ударения», «Методика воспроизведения логического ударения», «Методика воспроизведения интонации», «Обследование модуляций голоса по высоте», «Обследование модуляций голоса по силе», «Выявление назального тембра голоса», «Методика восприятия тембра», «Методика воспроизведения тембра голоса» [3].
5. Разработать комплекс коррекционных занятий с использованием музыкаграмм на формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой и средней степенью дизартрии и проверить его эффективность.	Комплекс (16 занятий), 3 этапа с целью: 1- развитие понимание интонации в воспринимаемой речи, изучая её различные виды, способы голосового выражения и обозначения; 2- формирование умений использовать интонацию в собственной речи, начинается с освоения интонационных средств на простых слоговых структурах и постепенно переходит к более сложным звуковым оформлением. Блоки: 1- Работа над темпом и ритмом (4 занятия); 2- Работа над речевым выдохом (4 занятия); 3- Работа над логическим ударением (4 занятия); 4- Автоматизация звуков (4 занятия).
6. Представить результат экспериментального исследования.	В ходе контрольного этапа <i>зафиксированы статистически значимые улучшения просодики:</i> - темп речи - отмечено приближение к возрастной норме, снижение случаев ускоренного или замедленного темпа; - ритмическая организация речи - улучшение способности воспроизводить ритмические структуры; - интонационная выразительность - повышение разнообразия интонационных конструкций в

	спонтанной речи; - логическое ударение - более точное выделение смысловых акцентов в предложениях; - паузация - уменьшение количества и длительности необоснованных пауз. <i>Количественные данные подтверждены качественными наблюдениями: речь детей стала более чёткой, выразительной и эмоционально окрашенной.</i>

Таким образом в ходе исследования, представлена характеристика психического и речевого развития старших дошкольников с дизартрией, где дизартрия рассмотрена как тяжелое и комплексное расстройство, затрагивающее не только артикуляцию звуков, но и всю звукопроизносительную сторону речи [1].

Обозначены особенности формирования просодической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией: нарушения темпа речи (замедленный или ускоренный темп); проблемы с ритмом (скандированный, растянутый ритм, трудности в воспроизведении ритмических структур); нарушения интонации и мелодики (монотонность, отсутствие эмоциональной выразительности, трудности в передаче различных типов интонации (повествовательной, вопросительной, восклицательной); проблемы с тембром и высотой голоса (тихий голос, слабый, немелодичный, глухой, хриплый, сдавленный, тусклый, назализованный, иногда гортанный или «писклявый» тембр); нарушения речевого дыхания (ослабленное дыхание, короткий речевой выдох, сбои дыхательного ритма во время речевого акта); трудности с восприятием и воспроизведением логического ударения; недостаточная скоординированность движений (проблемы в синхронизации дыхания, фонации и артикуляции) .

Определены характерные особенности формирования мелодики и ритма речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией; проанализированы особенности, присущие формированию просодических компонентов речи у старших дошкольников с дизартрией.

Выделены методы и средства коррекции просодики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией; определены и описаны методики и инструменты для коррекции интонационной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией; представлен перечень методов и средств, применяемых для коррекции просодики у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией; выбраны и обоснованы методы и средства, направленные на коррекцию просодических компонентов речи у старших дошкольников с дизартрией.

Музыкаграмма рассмотрена как направление, которое объединяет в себе элементы музыки и графики, которое помогает детям лучше понимать просодические компоненты речи (речевое дыхание, темп, ритм, интонация, голосовые модуляции, тембр), позволяет визуально видеть ритмическую структуру музыки. Она представляет собой графическое воплощение музыкального произведения или его частей, делая ритмическую и

мелодическую структуру наглядной. С помощью системы символов, линий, фигур и цветов музыкаграмма отражает динамику музыки: ее ритм, темп, громкость и мелодию. Важно отметить, что ритм выходит за рамки музыки; развитое чувство ритма играет ключевую роль в совершенствовании речи и моторики, помогая корректировать слоговую структуру, понимать ударения и добиваться ритмической плавности в речи [2].

Выявлен уровень сформированности просодики у детей 5-7 лет с дизартрией; определен уровень развития интонационной стороны речи у детей 5-7 лет с дизартрией; проведена оценка степени сформированности просодических навыков у детей 5-7 лет с дизартрией; установлен текущий уровень развития мелодики и ритма речи у детей 5-7 лет с дизартрией.

Разработан комплекс коррекционных занятий (16 занятий) с использованием музыкаграмм на формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и проверена его эффективность на базе МБДОУ «Детский сад № 31» Вышневолоцкого ГО (октябрь 2025г. - май 2026 г.).

Представлены результаты экспериментального исследования.

Теоретическая значимость исследования - в обосновании потенциала музыкаграмм как инструмента логокоррекции. Доказано, что их применение способствует комплексному развитию речевых и когнитивных навыков у детей, в том числе – формированию просодических компонентов речи.

Практическая значимость – в разработке апробации и экспериментальной проверке специализированного комплекса занятий с учетом музыкаграмм для коррекции просодических нарушений у детей 6-7 лет с дизартрией.

Перспективы исследования связаны с внедрением данного комплекса в коррекционно-логопедическую практику. Её применение может быть адаптировано для работы с детьми, имеющими различные формы и степени тяжести дизартрии, а также сопутствующие нарушения.

Список используемых источников и литературы

1. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2016 – 320 с. ISBN 5-89396-085-8. (текст непосредственный).

2. Тютюнникова Т. Э. «Уроки музыки. Система обучения Карла Орфа». - М.: АСТ. (Основа метода графического отображения музыки в России).

3. Филатова, Ю.О. Характеристика ритмической организации речи при дизартрии и моторной алалии // Дефектология. – 2012 – № 4 – С. 58-65. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17882528&ysclid=mpcd171w96169787611> (дата обращения 10.05.2026).

© Н.В. Китанина, Г.В. Ильина, 2026-05

П.И. Клевцова
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема сочетания традиционных и современных методов в логопедической практике. Анализируется их эффективность, особенности применения в работе с детьми с речевыми нарушениями, а также обосновывается необходимость комплексного подхода. Делается вывод о том, что интеграция различных методик позволяет повысить результативность коррекционной работы.

слова: логопедия, коррекционно-развивающая работа, логопедическая практика, дети с ОВЗ, развитие речи.

P.I. Klevtsova

INTEGRATION OF TRADITIONAL AND MODERN METHODS IN SPEECH THERATY

Abstract. The article discusses the problem of combining traditional and modern methods in speech therapy practice. It analyzes their effectiveness, the specifics of their application in working with children with speech disorders, and substantiates the need for a comprehensive approach. The article concludes that the integration of various methods can increase the effectiveness of correctional work.

: speech therapy, correctional and developmental work, speech therapy practice, children with disabilities, speech development.

Введение. Современная логопедия находится на этапе активного развития, что связано с ростом числа детей с различными нарушениями речи. В этих условиях специалисту важно не только владеть классическими методами коррекции, но и уметь адаптировать современные технологии к индивидуальным особенностям ребёнка. Традиционно логопедия опиралась на проверенные временем методы, направленные на формирование правильного звукопроизношения, развитие фонематического слуха и лексико-грамматического строя речи. Однако изменения в образовательной среде, а также особенности современных детей требуют обновления подходов к организации коррекционного процесса [2, с. 112].

В этой связи особую значимость приобретает интеграция традиционных и современных методов, которые позволяют не только сохранить научную основу логопедии, но и адаптировать ее к актуальным условиям.

Традиционные методы в логопедии

- * артикуляционная гимнастика;
- * дыхательные упражнения;
- * постановка и автоматизация звуков;
- * развитие фонематического слуха;
- * работа над лексико-грамматическим строем речи.

Артикуляционная гимнастика играет ключевую роль в подготовке речевого аппарата к правильному произношению. Способствует развитию подвижности органов артикуляции, а также формированию точных движений, которые необходимы для произнесения звуков. Дыхательные упражнения направлены на формирования правильного речевого дыхания [1, с. 45].

Работа над звукопроизношением включает несколько этапов: постановку звука, его автоматизацию и дифференциацию.

Эти методы направлены на формирование базовых речевых навыков. Их эффективность обусловлена системностью, постепенностью и опорой на физиологические механизмы речи. Упражнения на развитие фонематического слуха помогают ребёнку различать звуки, что важно для формирования правильной речи и последующего обучения грамоте. Однако традиционные методы могут быть недостаточно мотивирующими для современных детей, особенно при длительной коррекционной работе [1, с. 120].

Современные методы и технологии

Современные методы логопедической работы связаны с внедрением инновационных технологий и междисциплинарных подходов. Они направлены на повышение интереса ребенка к занятиям и активизацию его познавательной деятельности [3, с. 78].

Современные подходы в логопедии включают:

- * использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)
- * интерактивные задания и игры
- * мультимедийные презентации
- * логопедические компьютерные программы
- * элементы нейропсихологических методик

Особую роль играют цифровые технологии, которые позволяют:

- * визуализировать материал
- * разнообразить задания
- * повысить интерес ребёнка к занятиям

Например, интерактивные игры помогают закреплять звук в игровой форме, что делает процесс обучения более естественным и эмоционально привлекательным. Также современные методы учитывают междисциплинарный подход: логопедия всё чаще взаимодействует с психологией, нейропсихологией и педагогикой.

Проблема раздельного использования методов

Практика показывает, что использование только традиционных или только современных методов не всегда даёт ожидаемый результат. Чрезмерная ориентация на классические упражнения может снижать мотивацию ребёнка. В свою очередь, использование только цифровых технологий без опоры на базовые логопедические принципы может привести к поверхностному усвоению навыков [1, с. 189].

Таким образом, возникает необходимость поиска баланса между различными подходами.

Интеграция методов как эффективная стратегия

Интеграция предполагает не простое объединение методов, а их осмысленное сочетание в рамках одного занятия. Например, артикуляционная гимнастика может сопровождаться визуальными подсказками на экране; автоматизация звуков может проходить через интерактивные игры; развитие речи может включать сюжетные задания с использованием мультимедиа [3, с. 94].

Такой подход позволяет: учитывать индивидуальные особенности ребёнка; поддерживать устойчивую мотивацию; обеспечивать более прочное усвоение материала. Важным условием является профессиональная компетентность логопеда, который должен уметь выбирать и комбинировать методы в зависимости от целей занятия.

Практическое значение

В ходе педагогической практики было отмечено, что дети более активно включаются в работу при сочетании традиционных упражнений с игровыми и цифровыми элементами. Например, после выполнения артикуляционной гимнастики дети с большим интересом переходят к заданиям на интерактивной доске. Это позволяет сохранить внимание и повысить продуктивность занятия. В ходе практики было отмечено, что сочетание традиционных упражнений с элементами игры и цифровых технологий способствует повышению активности детей. Они быстрее включаются в работу, дольше сохраняют внимание и проявляют интерес к заданиям [4, с. 34].

Кроме того, интеграция методов способствует: развитию познавательной активности; снижению утомляемости; формированию положительного отношения к занятиям [4, с. 45].

Заключение. Таким образом, интеграция традиционных и современных методов является важным направлением развития логопедической практики. Она позволяет повысить эффективность коррекционной работы и адаптировать ее к условиям современной образовательной среды. Комплексный подход обеспечивает более глубокое усвоение речевых навыков и способствует гармоничному развитию личности ребенка. В связи с этим логопеду необходимо постоянно совершенствовать свои профессиональные компетенции и осваивать новые технологии, сохраняя при этом основу классической логопедии.

Список используемых источников и литературы

1. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М. *Логопедия. Основы теории и практики.* — М. : Эксмо, 2011. — 288 с.

2. Левина Р. Е., Спирова Л. Ф. *Основы теории и практики логопедии*. — М. : Просвещение, 1968. — 368 с.

3. Подольская О. А., Яковлева И. В. *Современные технологии в логопедии : учебное пособие* / Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина. — Елец, 2021. — 120 с.

4. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. *Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи*. — М. : Просвещение, 2009. — 176 с.

© П.И. Клевцова, 2026-05

УДК 376.37

О.И. Кокорева

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»,
Тула, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГРАХ

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Рассматривается специфика развития зрительного восприятия у дошкольников с речевыми нарушениями. Раскрывается содержание этапов развития зрительного восприятия у старших дошкольников с нарушением речи в дидактических играх.

Ключевые слова: зрительное восприятие, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, дидактическая игра.

O.I. Kokoreva

THE POSSIBILITIES OF DEVELOPING VISUAL PERCEPTION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS IN DIDACTIC GAMES

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the development of visual perception in older preschool children with general speech underdevelopment. The article considers the specifics of the development of visual perception in preschoolers with speech disorders. The content of the stages of visual perception development in older preschoolers with speech disorders in didactic games is revealed.

Keywords: visual perception, senior preschool age, general speech underdevelopment, didactic game.

Зрительное восприятие представляет собой сложный механизм, в рамках которого происходит обработка множества визуальных стимулов, попадающих в поле зрения. Чем более развито зрительное восприятие, тем шире спектр ощущений, как по качеству, так и по интенсивности, что, в свою очередь, позволяет более полно и точно отражать воспринимаемые раздражители. Зрительный гнозис – необходимый элемент познания всей практической деятельности человека. Развитие зрительного гнозиса является необходимой предпосылкой любой деятельности.

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) испытывают затруднения в восприятии сложного наглядного материала (зашумленные, наложенные, перечеркнутые, незаконченные изображения), не способны в достаточной мере для своего возраста осознать глубину изображения, логические связи между объектами на сюжетных картинах, допускают ошибки в установлении пространственных отношений [1, с.58; 3, с. 75].

Для развития зрительного восприятия старших дошкольников исследователи предлагают использовать разнообразные методы и средства, как классические, так и инновационные (мнемотехника, ТРИЗ), интерактивная песочница. В ряде исследований упоминается развивающий потенциал дидактической игры [2, с. 5].

Нами были сформулированы условия использования дидактической игры как средства развития зрительного восприятия старших дошкольников:

1. Подбор дидактических игр учетом конкретных задач развития зрительного восприятия старших дошкольников с общим недоразвитием речи, которые определяются на основе анализа данных предварительной диагностики и выявленных в ходе нее дефицитов, с учетом возрастных психологических особенностей и интересов детей.

2. Систематичность в коррекционно-развивающей работе, использование разных форм работы с детьми (образовательные, коррекционно-развивающие занятия, режимные моменты), следование от простого к сложному (от дидактических игр с реальными предметами к играм с моделями, решению интерактивных задач, компьютерным играм), усложнение игр в соответствии с этапами коррекционной работы, рост самостоятельности детей в игре.

3. Использование в дидактических играх разных приемов обучения – наглядных, словесных, непосредственно практических. Необходимо уделять особое внимание вербальным приемам: объяснения, инструкции, вопросы и указания, а также словесные диктанты, разрабатывать и подбирать дидактические игры, которые включают словесный материал и речевые действия, нацеленные на развитие речи. В процессе игры следует стимулировать речевые комментарии детей, а по ее окончании – речевые отчеты.

Целесообразно использование занимательного, привлекательного для детей игрового материала: паззлы, лабиринты, разрезные картинки, зашумлённые изображения.

4. Создание благоприятной психологической атмосферы для проведения развивающей работы, особой среды, в которой детям комфортно, спокойно, а также интересно. Педагог должен быть приветлив и дружелюбен, высказывать

поддержку, принятие, хвалить за небольшие достижения, что позволит ребенку чувствовать себя комфортно и уверенно.

5. Педагог-психолог и логопед должны уметь правильно проектировать дидактические игры, учитывать сложность игры в работе с конкретным ребенком, создавать ситуации успеха, направлять и поддерживать детей в процессе игры.

6. Последовательность учебных задач по развитию отдельных навыков и операций зрительного гнозиса в играх должна соответствовать последовательности их формирования в онтогенезе. Коррекционно-развивающая работа проводится в три этапа: работа на подготовительном этапе включает рассматривание предметных изображений, их словесное обозначение, называние цвета и формы изображений: на основном этапе происходит обучение целостному восприятию предмета, вычленению его признаков, выделению предмета из среды; на заключительном этапе дети самостоятельно соотносят различные предметы по их общим свойствам, опознают предмет по отдельной его части, отгадывают объект по описанию. Структура и содержание работы представлены в таблице 1.

Таблица 1. Содержание коррекционно-развивающей программы

	<i>Дидактическая игра</i>	<i>Форма и время проведения</i>	<i>Цель игры</i>
<i>Подготовительный этап</i>			
.	«Найди похожие фигуры»	НОД по ФЭМП / СОД в утреннее время «Геометрические фигуры»	- Развивать умение произвольной фиксации взгляда и слежения.
.	«Маленький-большой», «Высокий-низкий».	НОД по познавательному развитию / СОД в утреннее время «Мы идём в лес. Дикае животные»	- Развивать умение вычленять в предметах их существенные признаки: цвет, форма, размер и т.д.
.	«Длинный-короткий» «Широкий-узкий»	Часть НОД по художественно-эстетическому развитию / СОД в вечернее время «Осенний ковёр»	- Развивать умение целостно воспринимать предмет.
.	«Разноцветное лото».	Коррекционное занятие педагога-психолога	
<i>Основной этап</i>			
.	«Найди различия»	НОД по речевому развитию / СОД в утреннее время «Сказки К.И. Чуковского»	- Развивать умение соотносить и опознавать изображения с одинаковыми свойствами.
.	«Что здесь лишнее?»	НОД по познавательному развитию / СОД в утреннее время «Во саду, ли в огороде»	- Развивать умение различать объемное пространство и его изображение на плоскости.
.	«Разложи фигуры»	Коррекционное занятие педагога-психолога	

.	«Разрезные картинки»	НОД по речевому развитию / СОД в утреннее время «Рассказывание русской народной сказки «Заяц – хвастун»»	- Развивать умение соотносить предмет и его словесное обозначение. - Развивать умение называть предметы в правильной последовательности, слева-направо, сверху-вниз.
<i>Заключительный этап</i>			
.	«Что здесь изображено?»	Коррекционное занятие педагога-психолога	- Развивать умение называть объект по отдельной детали. - Развивать умение сортировать предметы по общему свойству. - Развивать умение вычленять предметы из фона, находить предметы на «зашумленных» изображениях. - Развивать умение находить недостающий фрагмент изображения. - Развивать умение понимать сюжет картинки и находить несоответствия.

В результате исследования обнаружено, что показатели развития зрительного гнозиса у детей шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи имеют статистически значимые различия до и после проведения экспериментальной работы.

Подводя итоги, отметим, что проблема развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в психолого-педагогической литературе разработана значимо слабее, чем, к примеру, в отношении дошкольников с нарушениями зрения. Однако проведенный анализ литературы и практики позволил сделать выводы о том, что развивающим средством может выступить дидактическая игра, применение которой в коррекционной работе следует строить при опоре на выделенные психолого-педагогические условия.

Эффективность коррекционной работы во многом определяется тем, насколько тщательно учитывается структура недостатков в развитии зрительного восприятия, а также насколько правильно выбран вид детской деятельности. Некоторые трудности можно преодолеть с помощью дидактической игры, которая

способствует возникновению мотивации к участию в выполнении различных заданий.

Список используемых источников и литературы

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 64 с.
2. Башаева Т.В. Развитие восприятия. Дети 3-7 лет. Ярославль: Академия развития, 2001. 136 с.
3. Белякова Л.И., Гаркуша Ю.Ф., Усанова О.Н., Фигередо Э.Л. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью / Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. М., 1991. С. 72-87.

© О.И.Кокорева, 2026-05

УДК 376.37

Е.Н. Михайлова

*Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина,
г. Мозырь, Республика Беларусь*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РИТМИЗАЦИИ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАИКАНИЕМ

Аннотация. В статье указывается на некоторые методологические основания коррекционно-педагогической работы при заикании, приводятся сведения об их воплощении в конкретном содержании логопедической работы по ритмизации речи.

Ключевые слова: методологические основания, коррекционно-педагогическая работа, заикание, ритмизация речи.

K.N. Mihailova

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK ON THE RHYTHMIZATION OF SPEECH IN STUDENTS WITH STUTTERING

Abstract. The article points out some methodological foundations of correctional and pedagogical work in stuttering, and provides information about their implementation in the specific content of speech rhythmization.

Keywords: methodological foundations, correctional pedagogical work, stuttering, speech rhythmization.

Проблема заикания длительный период времени привлекает внимание исследователей в области психиатрии, психоневрологии и психофизиологии, психологии, педагогики и логопедии (Н. М. Асатиани, Л. З. Арутюнян, М. И. Буянов, Л. И. Белякова, Т. Г. Визель, Н. В. Власова, В. А. Гиляровский, Н. Г. Неткачев, Б. Д. Карвасарский, И. А. Поварова, Е. Ф. Рау, В. И. Селиверстов, И. А. Сикорский, Н. П. Тяпугин, Е. В. Харитонов, Е. Е. Шевцова, В. М. Шкловский и др.). По мнению ученых и практиков, заикание является одним из сложнейших состояний, затрагивающих соматическую, неврологическую, моторную, речевую и личностную сферы, вызывая психологические ранимость, уязвимость, незащищенность, переживания собственной несостоятельности в разных жизненно значимых ситуациях [3; 4]. Это обуславливает трудности полного устранения рассматриваемого нарушения, большую вероятность рецидивов, значимость поиска эффективных путей методологически обоснованной коррекционной помощи лицам с заиканием.

С нейролингвистической точки зрения заикание – это результат дискоординаций в работе нервных структур, управляющих речевым актом, исполнительных органов речевого аппарата, осуществляющих ритмико-мелодическую сторону речи. Длительное произнесение, персеверации звуков и слогов вследствие речевых судорог разрывают темп речи и нарушают ее ритмизацию. У лиц с заиканием в разной степени выраженности имеются расстройства речевого ритма на послоговом, пословном, синтагматическом уровнях. В специальной педагогической литературе заикание рассматривается как расстройство темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Отличительная особенность заикания от других нарушений речи – невозможность полноценного применения языковых средств в процессе общения, нарушение коммуникации.

Основной целью коррекционной педагогической работы при заикании является выработка устойчивой плавной речи, свободной от речевых запинок. Данная цель в определенной мере может достигаться решением основных педагогических задач:

- формирование навыков плавной речи в разных ситуациях общения;
- воспитание и перевоспитание личности лиц с заиканием;
- профилактика рецидивов и хронификации заикания.

Организация образовательного процесса должна отвечать ряду требований: обеспечение качества образования; охрана жизни и здоровья обучающихся; обеспечение коррекционной направленности обучения и воспитания (соблюдение установленной продолжительности учебного года, каникул, охранительного речевого режима, устранение ведущего речевого нарушения и сопутствующей психологической симптоматики, трудностей адаптации и коммуникации и др.); создание безопасных условий при организации образовательного процесса, адаптивной коррекционно-развивающей образовательной среды и др.

Методологические основания коррекционно-педагогической (логопедической) работы по формированию и совершенствованию плавности речи ориентированы на механизм, структуру нарушения, особые образовательные потребности обучающихся с заиканием.

Личностно-ориентированный подход предполагает, что педагогу необходимо уметь видеть в каждом ребенке высшую ценность, уважать присущие именно ему черты, особенности и потребности, относиться к нему как к сознательному, полноправному и ответственному участнику образовательного процесса. Нормализация плавности речи, воспитание положительных личностных установок по отношению к себе, стимуляция включенности в активную, сознательную логопедическую работу по преодолению собственных трудностей и удовлетворению потребностей в связи с заиканием строится на тщательном индивидуальном обследовании ребенка.

Процесс реабилитации лиц с заиканием требует комплексного подхода в связи с тем, что нарушения темпа, ритма, плавности речи имеют биологические и социально-психологические причины возникновения, широкий спектр речевой и неречевой симптоматики. Проблема заикания заключается в глубоком влиянии этого нарушения на психологическое состояние личности, на процесс обучения и социальную адаптацию. Психологические и речевые трудности, испытываемые заикающимся, определяют возникновение особых образовательных потребностей (например, в обучении эффективным стратегиям преодоления страха речи и взаимодействия с другими людьми; в психологической поддержке, направленной на повышение самооценки, снижение тревожности и развитие уверенности в своих силах; в использовании средств, облегчающих коммуникацию: визуальных опор, мнемотехник, замедления и ритмизации устной речи, альтернативных средств общения на этапе охранительного речевого режима, форм контроля учебной деятельности, где оценивается содержание, а не плавность речи – письменные работы, тесты с выбором ответа, компьютерные программы и др.) [2].

Считаем, что в системе комплексной коррекционно-педагогической работы по преодолению заикания, когда нарушается плавность устных высказываний, особую значимость приобретает ритмизация движений и речи, что объясняется тесной связью двигательного и пространственного ритмов, ритмической структуры устной и письменной речи, основополагающей ролью ритмизованных движений в онтогенезе речевого ритма. Именно организованный ритм внешних движений оказывает огромное влияние на развитие необходимых для речевой деятельности движений, организует их, содействует освоению и реализации в нужном темпе артикуляционной программы.

Согласно уровневой теории организации движений Н. А. Бернштейна (1966), рассматриваемой нами как одно из методологических оснований коррекционно-педагогической работы, речь в системе регуляции двигательных функций относится к высшему уровню организации движений. Это кортикальный речедвигательный уровень символических координаций и психологической организации движений. При этом речь оказывается неразрывно взаимосвязанной со всеми нижележащими уровнями организации двигательных функций.

Современные теоретические исследования и практические разработки обосновывают связь ритма в движениях и в речи. Одними из первых убедительно обосновали связь речи и моторной сферы И. П. Павлов, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия. На параллельность и взаимосвязанность речевого и общемоторного онтогенеза указывал В. И. Дресвянников; в исследованиях М. М. Кольцовой,

Л. З. Арутюнян кисти и пальцы руки условно рассматриваются как дополнительный орган речи, поскольку двигательная активность стимулирует речь. Развитие моторики, зрительно-двигательной координации, эмоциональной сферы, дыхания и речи тесно связано с процессом становления чувства ритма, которое способствует гармонизации психического развития детей (Л. А. Венгер, 1967; Е. Н. Винарская, Г. М. Богомазов, 2001; Н. А. Рычкова, 1984 и др.).

При работе над чувством ритма, учитывается онтогенетическая последовательность появления его компонентов, на которую указывал Л. А. Венгер, – чувство темпа, метра, ритмического рисунка. Важно предусмотреть коррекционные упражнения по формированию компонентов речевого слуха, в частности, темпо-ритмического и звуковысотного слуха; а также длительности и интенсивности речевого дыхания, силы и высоты голоса (Л. И. Белякова, Л. А. Гаранина, Е. А. Дьякова, И. А. Поварова, Е. Н. Российская и др.) [3].

Важным методологическим основанием логопедической работы служит положение Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, согласно которому необходимо учесть «не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития». То есть обучение должно носить развивающий характер, включать различные формы помощи ребенку, помогающие справиться с заданием доступной трудности [1, с. 221].

Реализация компетентностного подхода позволяет детям с заиканием овладеть совокупностью необходимых речевых умений и навыков (например, навыки ритмизации движений с цепочкой слогов, логической расстановки пауз на материале стихотворения, сознательной регуляции мышечного тонуса и снятия эмоционального и мышечного напряжения) и научиться использовать их в своем социальном опыте в различных ситуациях коммуникации (малознакомые и незнакомые люди, социально значимые места и др.).

Наряду с этим практико-ориентированный подход предполагает такую организацию коррекционного и образовательного процессов, при которой обучающийся побуждается к активной, интересной и значимой для него деятельности; к решению различных практических задач, проблемных ситуаций, соотносящихся с реальной жизнью, при тесном взаимодействии с социальным и предметным окружением; имеет возможности самостоятельно и осознанно участвовать в выборе содержания и средств деятельности.

Дифференцированная работа над ритмизацией речи предполагает учет состояния и уровня овладения интонационно-ритмическими навыками и умениями (например, передавать метрические отношения, заданные наглядной схемой; чередовать движения в различном темпе; выделять голосом акцент звуков и др.); возрастных, индивидуальных, психологических особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся и др.

Эффективность работы по нормализации темпо-ритмической организации речи определяется ее систематичностью и последовательностью, поэтапностью; зависит от наличия внешнего контроля и самоконтроля обучающихся за качеством осваиваемых навыков и умений; активного сотрудничества со всеми участниками образовательного процесса. Раннее выявление заикания, профилактическая

и коррекционная помощь позволяют остановить дальнейшее прогрессирование и хронификацию заикания.

Таким образом, в силу сложности механизмов, вариативности симптоматики заикания актуальным остается поиск эффективных путей решения проблемы его преодоления, выстроенный на научно обоснованном теоретическом фундаменте.

Список используемых источников и литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь : психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва; Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 323 с.

2. Михайлова, Е. Н. Учет особых образовательных потребностей детей с заиканием в процессе коррекционной работы / Е. Н. Михайлова, Е.В. Тарасенко // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных и научно-методических статей [Электронный ресурс] / Чуваш. гос. пед. ун-т ; под ред. С. В. Велиева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2024. – С. 455–459.

3. Поварова, И. А. Заикание: диагностика и коррекция темпо-ритмических нарушений устной речи: учебное пособие / И. А. Поварова. – СПб.: Речь, 2015. – 275 с.

4. Шевцова, Е. Е. Психолого-педагогическая диагностика и коррекция заикания / Е. Е. Шевцова. – М. : Библиотека логопеда, 2009. – 272 с.

© Е.Н.Михайлова, 2026-05

УДК 376.37

Т.А. Наместникова

МБОУ «Центр образования №10» имени А.В. Чернова

Г.Тула, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОЙ ПРИРОДЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования образов и понятий, относящихся к миру живой природы, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Обосновывается целесообразность объединения оздоровительных и коррекционных подходов в ходе экологического образования данной категории детей. Анализируются особенности детей с речевыми нарушениями, осложняющие освоение ими сведений о природе. Описываются конкретные способы коррекционной работы с задействованием двигательных, речедвигательных, сенсорных и игровых методов.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, представления о живом, экологическое воспитание.

FORMATION OF IDEAS ABOUT WILDLIFE IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH PATHOLOGY IN THE CONDITIONS OF THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

Abstract. *The article examines the process of forming images and concepts related to the world of wildlife in senior preschoolers with general speech underdevelopment. The expediency of combining health-improving and correctional approaches in the course of ecological education of this category of children is substantiated. The features of children with speech disorders that complicate their acquisition of information about nature are analyzed. Specific methods of correctional work involving motor, speech-motor, sensory and game methods are described.*

Keywords: *general speech underdevelopment, senior preschool age, ideas about living things, environmental education.*

Современная образовательная среда в дошкольных учреждениях претерпевает активные изменения, связанные с поиском результативных способов работы с детьми, имеющими те или иные ограничения по здоровью. Одну из наиболее многочисленных групп среди них представляют дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР), у которых, помимо собственно речевых проблем, фиксируется целый комплекс сопутствующих трудностей, которые создают реальные препятствия при освоении знаний об окружающем мире, в том числе о живых объектах природы.

При этом экологическое воспитание обозначено как одна из приоритетных линий государственной политики в сфере образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве одной из задач познавательного развития указывается необходимость формирования начальных представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, их свойствах и взаимосвязях. Для детей с ОНР данная задача приобретает особую значимость, так как знания о живом служат не только базой для экологической культуры, но и средством активизации речи, мышления и социальной адаптации[4].

Классические приемы знакомства с природой, опирающиеся по большей части на словесные объяснения (рассказ, беседа, чтение), оказываются малопродуктивными для дошкольников с речевой патологией. В связи с этим возникает потребность в подборе и внедрении таких технологий, которые бы одновременно решали три группы задач: коррекцию речевых расстройств, сохранение и укрепление здоровья детей, а также формирование у них адекватных образов живого мира. Наиболее оправданным выглядит интегративный подход, при котором оздоровительные и коррекционные методики объединяются в единый образовательный процесс [2].

Неустойчивость внимания, сложности с его переключением и распределением; пониженный объем вербальной памяти (особенно слухоречевой); недостаточная сформированность словесно-логического мышления; замедленное

развитие воображения; нарушения в эмоционально-волевой сфере (повышенная раздражительность, неуверенность в собственных силах, трудности в общении, заниженная самооценка), характерные для детей с ОНР, прямым образом сказываются на процессе освоения знаний о живой природе.

Ребенок с ОНР испытывает серьезные затруднения при запоминании названий растений и животных, при выявлении причинно-следственных отношений в природных явлениях, при словесном оформлении собственных наблюдений [1]. Быстрая утомляемость не дает ему возможности длительное время сосредоточиваться на природных объектах, а двигательная неловкость мешает выполнению практических действий по уходу за растениями. Следовательно, результативное формирование природных представлений у детей с ОНР невозможно без учета всей совокупности их психофизических особенностей.

Оздоровительные технологии в образовании представляют собой комплекс мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, формирование у них культуры здоровья, ценностного отношения к собственному организму. В работе с детьми с ОНР данные технологии обретают особую значимость, так как позволяют не только беречь физическое и психическое здоровье, но и создавать оптимальные условия для преодоления речевых нарушений.

Рассмотрим конкретные примеры того, как различные виды оздоровительных и коррекционных технологий могут быть соединены с процессом формирования у шестилетних детей с ОНР представлений о живой природе [3].

Дыхательная гимнастика с природоведческим наполнением развивает длительный плавный выдох, необходимый для речи, и одновременно закрепляет сведения о природных явлениях. Упражнение «Ветерок»: ребенок дует на сухой листочек, на пушинку одуванчика, на бумажный кораблик, плавающий в воде – так формируется понятие о ветре как о движении воздуха и о способах распространения семян. Упражнение «Сдуем семечко»: сдувание с ладошки семечки клена («вертолетика») – закрепляется знание о том, как ветер помогает растениям расселяться. Упражнение «Аромат цветка»: вдох носом, небольшая задержка, плавный выдох с произнесением «Ах!» – формируется представление о том, что цветы обладают запахом и что вдыхание аромата полезно.

Пальчиковая гимнастика на тему «Живая природа» развивает тонкую моторику, стимулирует речевые зоны коры головного мозга, а ее природоведческое содержание помогает запоминать наименования животных, названия их детенышей, особенности поведения, места обитания. Например, пальчиковая игра «Сидит белка на тележке» не только тренирует пальцы, но и закрепляет знания о том, что белка делает запасы орехов (то есть добывает пищу), что у разных зверей детеныши называются по-разному (лисенок, волчонок, медвежонок). Игра «Этот пальчик в лес пошел» способствует запоминанию последовательности действий при сборе грибов и ягод.

Артикуляционная гимнастика с элементами биоэнергопластики особенно эффективна при изучении тем, связанных с животными. Упражнение «Змея»: язык узкий, напряженный, выдвигается вперед, пальцы сложены наподобие змейки и

извиваются – так создается образ змеи, ее внешний облик и способ передвижения. Упражнение «Цветок растет»: язык поднимается к нёбу, ладони из сжатого состояния постепенно раскрываются – формируется понимание процесса роста растения.

Динамические паузы и логоритмика решают одновременно несколько задач: снимают статическое напряжение, улучшают координацию движений, закрепляют природоведческие знания через движение и слово. Логоритмическое упражнение «Прогулка в лесу» включает ходьбу (идем по тропинке), наклоны (ищем грибы), приседания (собираем грибы), потягивания и имитацию движений животных. Таким образом, в одной физкультурминутке закрепляются сведения о лесе, грибах, повадках лисицы.

Гимнастика для глаз с природоведческим сюжетом снимает напряжение с глазных мышц, тренирует глазодвигательные функции и одновременно создает зрительные образы природы. Упражнение «В лесу»: взгляд вверх – видим сороку, вниз – траву, вправо – елочку, влево – дятла, зажмуривание – вспоминаем лес. Такая гимнастика не только полезна для зрения, но и обогащает представления о лесных обитателях.

Массаж и самомассаж с природными образами с применением массажных мячиков (Су-Джок) в сочетании с проговариванием стихов на природоведческую тему стимулирует биологически активные точки и закрепляет знания. Прокатывание мячика между ладонями со словами о еже, который собирает шишки, помогает запомнить, чем питается еж, где он обитает, как готовится к зиме.

Особую ценность представляют интегрированные формы работы: экологические квесты, мини-лаборатории, сенсорные коробки, лэпбуки, проектная деятельность. Они позволяют включить ребенка в активное практическое взаимодействие с природными объектами, создают положительный эмоциональный настрой, поддерживают познавательный интерес, обеспечивают многократное повторение материала в разных видах деятельности.

Таким образом, соединение оздоровительных и коррекционных технологий с процессом формирования представлений о живой природе у старших дошкольников с ОНР является не желательным дополнением, а необходимым условием эффективной коррекционно-развивающей работы. Предложенный подход может быть рекомендован к применению в группах компенсирующей направленности дошкольных образовательных учреждений, а также в условиях инклюзивной практики.

Список используемых источников и литературы

1. Кокорева О.И. Формирование природоведческой лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи в изобразительной деятельности / О.И. Кокорева, М.С. Махмудова // Современное образование: актуальные вопросы и инновации [Электронный ресурс]. – 2024. – № 4. – Режим доступа: http://irortsmi.ru/wp-content/uploads/2024/12/2024_4_kokoreva2.pdf (дата обращения: 13.04.2026)

2. Кукушкина О.И. Природные ресурсы в инклюзивном образовании: возможности и ограничения / О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2022. – № 2. – С. 45–53.

3. Политыко Н.Н. Формирование экологических представлений у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) / Н.Н. Политыко // Дошкольник.ру. – 2025. – № 9. – С. 7–15.

4. Стребелева Е.А. Формирование мышления у лиц с отклонениями в развитии: практико-ориентированный подход / Е.А. Стребелева. – Москва : Владос, 2021. – 256 с.

©Т.А. Наместникова, 2026-04

УДК 376

С.С. Платонова

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ СКАЗОК

***Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме развития творческого воображения у старших дошкольников. Акцентируется внимание на значимости слова в процессе формирования образов. Интеграция с речевой деятельностью рассматривается как неотъемлемая часть процесса развития воображения у детей с нарушениями речи. Описана методика, основанная на обучении сочинению сказок и использовании сказкотерапевтических технологий.*

***Ключевые слова:** творческое воображение, нарушение речи, сочинение сказок, старший дошкольный возраст.*

S.S. Platonova

DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION IN 6-YEAR-OLD CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS DURING THE PROCESS OF TEACHING TALE-WRITING

***Abstract.** The article is devoted to the actual problem of developing creative imagination in senior preschoolers. It focuses on the importance of words in the process of forming images. Integration with speech activity is considered as an integral part of the process of developing imagination in children with speech disorders. The article describes a method based on teaching children to compose fairy tales and using fairy tale therapy techniques.*

***Keywords:** creative imagination, speech disorders, writing fairy tales, and senior preschool age.*

Развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста сегодня всё чаще обсуждается среди педагогов, психологов и логопедов, поскольку именно в этот период закладывается основа для будущей познавательной активности, гибкости мышления и способности к поиску нестандартных решений.

У детей с речевыми нарушениями эта способность проявляется не всегда ярко, а иногда оказывается значительно ослабленной. Педагоги и логопеды нередко отмечают, что ребёнок может активно играть, но испытывает трудности в создании целостного образа, не всегда понимает словесные инструкции, быстро теряет нить сюжета или ограничивается шаблонными решениями. Всё это делает тему развития творческого воображения в условиях речевого неблагополучия особенно значимой.

Творческое воображение занимает ключевое место в системе психических процессов ребёнка, поскольку связано со способностью преобразовывать известные впечатления и создавать новые образы. Старший дошкольный возраст считается моментом наиболее интенсивного развития этой способности: ребёнок активно экспериментирует со смыслами, превращает реальные предметы в символы, создаёт вымышленные сюжеты и свободно варьирует роли.

Творческое воображение тесно связано с речевой деятельностью. Л.С. Выготский подчеркивал, что слово не только называет предмет, но и помогает его мысленно преобразовывать [1]. Слово становится инструментом удержания образа и средством его дальнейшего развития. Когда ребёнок создаёт сюжет или определяет свойства персонажа, речь помогает фиксировать замысел, удерживать последовательность и строить логические связи.

В то же время ограниченные речевые возможности, характерные для детей с нарушениями речи, могут снижать степень организации воображения. Бедный словарный запас, недостатки звукопроизношения, трудности грамматического оформления высказываний и недостаточная способность к словесному описанию создают препятствия для формирования устойчивых и детализированных образов [3].

В психолого-педагогической литературе выделяются основные показатели творческого воображения:

оригинальность — способность к созданию нестандартных идей;

гибкость — умение переходить от одного способа преобразования образа к другому;

беглость — количество создаваемых идей за определённый период;

разработанность — степень детализации образа; **эмоциональная насыщенность** — включённость ребёнка в процесс;

осмысленность — способность выстраивать логические связи внутри образа [2].

Старший дошкольный возраст становится благоприятным периодом для развития всех этих характеристик. Ребёнок активно расширяет познавательные возможности, начинает осваивать социальные роли, учится планировать действия и контролировать свои эмоциональные реакции. Это делает творческое воображение более зрелым, разнообразным и насыщенным.

Традиционные методы развития воображения (рисование, лепка, конструирование) оказываются недостаточно эффективными, так как не затрагивают непосредственно речевую сферу, которая у данной категории детей является наиболее дефицитной.

В связи с этим актуальным становится поиск таких педагогических средств, которые интегрируют речевую деятельность и творческое преобразование. Одним из перспективных направлений является обучение сочинению сказок.

Сказка, как отмечает Н.В. Уфимцева, представляет собой готовую модель сюжетного развертывания, которая может служить опорой для порождения собственных текстов. Процесс сочинения сказок активизирует все познавательные процессы: восприятие, память, мышление и, прежде всего, воображение, а также стимулирует речевую активность [5].

Методика по формированию наглядного моделирования и сказкотерапии включает в себя 3 последовательных блока:

Блок 1. Знакомство со структурой сказки. Цель – освоение детьми инвариантной структуры волшебной сказки.

В нашей экспериментальной работе использовались карты В.Я. Проппа, адаптированные для дошкольников: «отлучка», «запрет», «нарушение запрета», «вредительство», «борьба», «победа», «возвращение домой», «счастливый конец». Каждый элемент вводился с помощью наглядного символа (пиктограммы). Дети учились выделять эти элементы в знакомых сказках («Колобок», «Гуси-лебеди», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»), а затем выкладывать последовательность карт, восстанавливая пропущенные звенья. Параллельно велась работа по активизации словаря (лексика по теме «сказочные герои, действия, волшебные предметы») [4].

Блок 2. Коллективное придумывание сказок. Цель – формирование навыка комбинирования элементов и порождения замысла.

Использовались следующие приемы:

«Сказка по кругу»: каждый ребенок добавлял одно предложение к общей истории, опираясь на заданную начальную завязку («Жил-был...», «Однажды...»).

«Проблемные речевые ситуации»: детям предлагалось найти выход из сказочной трудности («Что делать, если злой волшебник заколдовал все краски?»).

«Сказка по опорным картам»: педагог-психолог выкладывал 3-4 карты Проппа, и дети коллективно придумывали сюжет, который им соответствует.

«Сказка на новый лад»: изменение одного элемента знакомой сказки (например, «Колобок» с другим героем вместо зайца).

На этом этапе активно использовались вопросы, стимулирующие воображение: «А что было бы, если...?», «Как еще можно...?», «Придумай необычное...» [4].

Блок 3. Самостоятельное сочинение сказок с драматизацией. Цель – развитие способности к самостоятельному развернутому замыслу и его вербализации.

Детям предлагалось:

Придумать сказку по заданной первой фразе («В одном волшебном лесу жил-был...»).

Придумать сказку на тему, выбранную самим ребенком (из 3-4 предложенных педагогом картинок-стимулов).

Сочинить сказку с обязательным использованием 2-3 волшебных предметов (ковер-самолет, шапка-невидимка, скатерть-самобранка).

Анализ результатов коррекционно-развивающей работы показал, что методика, построенная на анализе сказок, совместном создании историй и индивидуальном сочинительстве, демонстрирует высокую эффективность в развитии ключевых аспектов творческого воображения: оригинальности, гибкости, беглости, детализации, эмоциональности и осмысленности.

Системное взаимодействие речевого развития и творческих образных процессов является действенным инструментом для формирования у дошкольников как богатого воображения, так и развитой речевой компетенции.

Список используемых источников литературы

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 96 с.

2. Григорьева О.А. Особенности развития творческого воображения старших дошкольников // Молодой ученый. 2014. №20. С. 568-569.

3. Кокорева, О.И. Развитие творческого воображения дошкольников с речевыми нарушениями посредством рисования иллюстраций к волшебным сказкам / О.И. Кокорева О.И., И.А. Сысоева // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2025. – № 4. – С. 38-41.

4. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки / В. Я. Пропп. – Москва: Лабиринт, 2001. – 144 с.

5. Уфимцева, Н. В. Сказка как средство развития речемышлительной деятельности детей с речевыми нарушениями / Н. В. Уфимцева // Логопедия. – 2012. – № 4. – С. 33–38.

© С.С. Платонова, 2026-04

УДК 376.37

А.А. Попова

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛИМОНОВСКОЙ ИГРУШКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В статье обосновывается коррекционный потенциал компьютерных игр на материале филимоновской игрушки для развития зрительной памяти у детей 6 лет с ОНР. Представлены теоретические

положения, программа эксперимента и подтверждающие её эффективность результаты. Рекомендовано логопедом, дефектологом и педагогом ДООУ.

Ключевые слова. *Общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, зрительная память, компьютерные игры, филимоновская игрушка.*

A.A. Popova

THE USE OF COMPUTER GAMES BASED ON FILIMONOV TOYS AS A MEANS OF DEVELOPING VISUAL MEMORY IN OLDER PRESCHOOLERS WITH OND

Annotation. *The article substantiates the correctional potential of computer games based on the material of Filimonov toys for the development of visual memory in 6-year-old children with OCD. The theoretical provisions, the experimental program and the results confirming its effectiveness are presented. Recommended for speech therapists, speech pathologists, and preschool teachers.*

Keywords. *General speech underdevelopment, older preschoolers, visual memory, computer games, Filimonov toys.*

Современный этап развития специальной педагогики характеризуется активным поиском инновационных средств обучения и коррекции, отвечающих психофизиологическим особенностям детей с ограниченными возможностями здоровья. Одной из наиболее распространенных категорий среди воспитанников являются дети с общим недоразвитием речи (ОНР), у которых, согласно исследованиям Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, отмечается системное нарушение всех компонентов речевой системы при сохранном слухе и первично сохранном интеллекте [3]. Однако педагогическая практика показывает, что речевая патология сопряжена с отклонениями в развитии неречевых психических функций, среди которых особое место занимает зрительная память.

Зрительная память является базовой когнитивной функцией, обеспечивающей процессы запечатления, сохранения и воспроизведения визуальной информации. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для становления произвольности познавательных процессов и одновременно этапом активной подготовки к школе, поэтому достаточный уровень сформированности зрительной памяти в этот период выступает необходимым условием овладения чтением, письмом, сенсорными эталонами и пространственной ориентировкой. У детей с ОНР обнаруживается сужение объема зрительной памяти, трудности удержания последовательности стимулов, повышенная тормозимость следов, замены эталонных изображений семантически близкими, а также неточность речевого опосредования при запоминании. Недостаточность словарного запаса затрудняет классификацию и систематизацию зрительной информации, а несформированность регулирующей функции речи ведёт к импульсивности и хаотичности при воспроизведении запомненных стимулов

Преодоление перечисленных трудностей требует поиска таких форм работы, которые, с одной стороны, опирались бы на естественные для дошкольника механизмы познания, а с другой — позволяли целенаправленно тренировать ослабленные мнестические функции.

Наиболее органичной для ребёнка деятельностью, отвечающей этим требованиям, выступает игра, которая, по утверждению Д.Б. Эльконина служит для ребёнка своеобразным мостом в мир взрослых отношений, так как она позволяет не только эмоционально проживать, но и практически осваивать социальные роли, улавливая скрытые механизмы и смыслы человеческого взаимодействия [4, с. 56]. Не менее существенную роль игра вносит в формирование знаково-символической основы сознания. В частности, ситуации условного замещения одних предметов другими, оперирование игровой атрибутикой, необходимость удерживать принятую роль — всё это побуждает дошкольника активно работать с внутренними образами и представлениями. Это стимулирует становление образной сферы, ключевым компонентом которой выступает зрительная память. Закономерно, что по мере цифровизации общества игровой инструментарий современного ребёнка расширяется за счёт компьютерных технологий. Данная тенденция находит нормативную поддержку в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, где акцентируется необходимость формирования насыщенной информационно-образовательной среды, а компьютерные игры квалифицируются как результативный дидактический ресурс.

Трудами С.Л. Новоселовой, Г.П. Петку, Ю.М. Горвица и других исследователей обосновано, что компьютерные игры способствуют интенсификации умственного развития, совершенствованию наглядно-образного мышления и создают благоприятные условия для формирования произвольности познавательных процессов [2, с. 8]. В.В. Моторин подчёркивает, что компьютер представляет собой интерактивный инструмент, чьи возможности напрямую зависят от установленного программного обеспечения. Эта особенность открывает педагогу широкие возможности для проектирования вариативных учебных материалов и ощутимо расширяет привычный арсенал дидактических средств [1, с. 45]. Сходную мысль развивает Л.Е. Смирнова. Ребёнок получает возможность не просто наблюдать за происходящим на экране, а самостоятельно управлять ходом игры через доступные способы ввода, напрямую влияя на развитие событий. При этом компьютер работает как универсальный посредник: он одновременно оперирует данными разной природы — текстом, графикой, цветом, звуком — и способен обмениваться сигналами с внешними устройствами.

При этом принципиально важно, чтобы компьютерная игра не утрачивала сущностных признаков игровой деятельности — воображаемой ситуации, внутренней мотивации, свободы действий и эмоциональной насыщенности. Если эти условия соблюдены, а сама игра методически грамотно встроена в образовательный процесс, она способна решать те же развивающие задачи, что и традиционная, но уже в цифровом формате, который привлекателен для современных детей и обладает расширенными дидактическими возможностями.

Интерактивность, мультимедийность и игровая мотивация, заложенные в компьютерных программах, обеспечивают устойчивость внимания и значительно повышают продуктивность запоминания, что особенно ценно для детей с речевой патологией, у которых традиционная дидактика не всегда обеспечивает должный уровень вовлечённости. Однако содержание цифрового контента часто лишено национально-культурной специфики. В этой связи представляется перспективным обращение к богатому наследию народного декоративно-прикладного искусства, в частности — к филимоновской игрушке.

В исследованиях, посвящённых роли народного искусства в воспитании, неоднократно подчёркивалось, что яркие, условно-стилизированные формы традиционной игрушки оптимально согласуются с особенностями детского восприятия и обладают значительным развивающим потенциалом. Филимоновская игрушка, происходящая из Одоевского района Тульской области, обладает уникальной цветовой гаммой (малиновый, зелёный, жёлтый цвета на белом фоне) и графикой, построенной на ритмичном чередовании полос и геометрических фигур, представляет собой сенсорный эталон, организующий зрительное восприятие и облегчающий запоминание.

Однако, несмотря на существующие исследования зрительной памяти у дошкольников с нарушениями речи, потенциал компьютерных игр как средства её коррекции изучен недостаточно. Трудность внедрения связана в том числе с тем, что дети склонны относиться к компьютеру исключительно как к источнику развлечений, а не как к обучающему инструменту.

Таким образом, актуальность проблемы определяется противоречием между необходимостью целенаправленной коррекции зрительной памяти у детей с ОНР и отсутствием в арсенале педагогов достаточного количества методических разработок, отвечающих современным требованиям.

Целью настоящего исследования выступило выявление психолого-педагогических условий развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством использования компьютерных игр на материале филимоновской игрушки.

В исследовании, состоявшем из констатирующего, формирующего и контрольного этапов, приняли участие 10 детей 6 лет с ОНР III уровня.

Для диагностики исходного уровня зрительной памяти, в соответствии с критериями А.Р. Лурия и Т.Д. Марцинковской (объём, точность, скорость, длительность сохранения), применялись пять методик: «Запомни рисунки» и «Узнай фигуры» Р.С. Немова, «10 предметов» Т.Д. Марцинковской, «Сложные фигуры» Д. Векслера и методика М.М. Семаго. Количественный и качественный анализ результатов констатирующего этапа показал, что ни один ребёнок не достиг высокого уровня развития зрительной памяти. Для детей со средним уровнем оказались характерны неустойчивость внимания к концу выполнения однотипных заданий, ошибки при дифференцировке деталей сложных фигур и незначительные искажения при воспроизведении предметных изображений. Группа с низким уровнем продемонстрировала качественно иную картину: объём запоминания не превышал двух-четырёх единиц, узнавание опиралось на примитивные сенсорные эталоны (ромб, квадрат), тогда как сложные стимулы упрощались или

игнорировались. Дети данной группы часто подменяли задачу запоминания формы задачей запоминания места расположения картинки, а их деятельность отличалась выраженной пассивностью и потребностью в постоянной внешней стимуляции.

Это обусловило необходимость коррекционной программы, построенной на принципе поэтапного усложнения, то есть от запоминания единичных объектов до восстановления сложных пространственных композиций с сокращением времени экспозиции, с использованием изображений филимоновской игрушки.

Коррекционная работа осуществлялась в пять этапов. Первый этап, реализованный в игре «Кто спрятался?», был нацелен на развитие объёма памяти и требовал от ребёнка найти среди множества карточек трёх запомненных животных с последовательным увеличением их числа до пяти. Второй этап «Где кто спрятался?» формировал умение воспроизводить линейный ряд изображений в исходной последовательности после кратковременного предъявления, при этом сложность нарастала за счёт увеличения количества эталонов с трёх до четырёх и сокращения времени экспозиции. Третий этап «Яркие рисунки» был ориентирован на запоминание перцептивных признаков: ребёнку демонстрировались идентичные по форме игрушки (петухи, кавалеры, барыни), различавшиеся орнаментом или цветом деталей, и требовалось восстановить заданную последовательность. Четвёртый этап «Интересные детали» предполагал запоминание целостного образа игрушки с последующим конструированием из отдельных элементов (коромысла, юбки, гармони, брюк); усложнение достигалось переходом от одной фигуры к двум без увеличения времени экспозиции. Наконец, пятый этап «Собери вместе» был направлен на развитие длительности сохранения пространственной композиции: ребёнку предъявлялась сцена из нескольких игрушек, расположенных в разных зонах экрана, после чего он должен был восстановить исходное расположение после преднамеренного изменения, удерживая в памяти не только объекты, но и их взаимное местоположение.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика с использованием того же инструментария, что и на констатирующем. Сравнительный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах, выявил устойчивую положительную динамику в развитии длительности сохранения зрительной информации у детей. Если на констатирующем этапе количество детей со средним уровнем составляло 4 человека (40%), а с низким — 6 человек (60%), то на контрольном этапе произошли следующие изменения: количество детей со средним уровнем увеличилось до 8 человек (рост на 40%), а количество детей с низким уровнем сократилось до 2 человек (снижение на 40%).

У детей снизилась тенденция к хаотичному поиску и опоре исключительно на пространственное расположение стимулов, возросла способность к самостоятельному исправлению ошибок. Полученные данные согласуются с положениями о том, что при системных нарушениях речи наиболее эффективна опора на полимодальное восприятие, которое как раз и обеспечивает компьютерная среда.

Таким образом, использование компьютерных игр на материале филимоновской игрушки является научно обоснованным и эффективным средством развития зрительной памяти у детей шести лет с общим недоразвитием

речи. Интеграция традиционного народного искусства в цифровую среду не только способствует коррекции когнитивного дефицита, но и решает задачи приобщения дошкольников к культурному наследию региона. Яркая, стилизованная графика промысла, адаптированная под дидактические сценарии «поиска ошибок» и «восстановления ряда», создала условия для перехода от непроизвольного скользящего восприятия к осознанному запоминанию.

Список используемых источников и литературы

1. Моторин В.В. Об использовании компьютера в педагогическом процессе. // Дошкольное воспитание, 2001. №12. С. 42-46
2. Новоселова С. Л. В чем проблема информатизации дошкольного образования? // Детский сад от А до Я, 2003. №1. С. 6-13
3. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.
4. Эльконин Д.Б., Венгер А.Л. Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста. Москва: Педагогика, 2008. 136 с.

© А.А. Попова, 2026-05

УДК 376

Е.А. Овсянникова, Т.И. Пушкарева
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
Россия, г. Магнитогорск

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема дисграфии у младших школьников, которая, по данным исследований, встречается у 10-25% учеников. Подчеркивается важность своевременной коррекционной работы и отмечается, что традиционные логопедические методики остаются основой, но в современных условиях требуют дополнения новыми инструментами. Особое внимание уделено внедрению информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и цифровых средств в процесс коррекции нарушений письменной речи.

Ключевые слова. Дисграфия, информационно-коммуникационные технологии, цифровые инструменты, методики, интернет-платформа.

**INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
AND DIGITAL TOOLS FOR PREVENTION AND CORRECTION
OF DYSGRAPHY IN CHILDREN 6-7 YEARS OLD WITH GENERAL
SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

Annotation. *This article examines the problem of dysgraphia in primary school children, which, according to research, affects 10-25% of students. It emphasizes the importance of timely intervention and notes that traditional speech therapy methods remain fundamental, but in today's environment, they require supplementation with new tools. Particular attention is paid to the integration of information and communication technologies (ICT) and digital tools in the treatment of written language impairments.*

Keywords. *Dysgraphia, information and communication technologies, digital tools, methods, internet platform.*

Нарушения письменной речи, известные как дисграфия, представляют собой одну из наиболее острых проблем в современной системе начального общего образования. По данным многолетних научных исследований, дисграфия выявляется у 10-25% учеников начальных классов. При этом отмечается, что значительная доля выявленных случаев характеризуется стойкостью нарушений, что обуславливает необходимость своевременного начала целенаправленной коррекционной работы.

Традиционные логопедические методики, направленные на развитие фонематического восприятия, закрепление графомоторных навыков и формирование зрительного анализа букв, доказали свою высокую эффективность и остаются фундаментом коррекционной работы [5]. Однако, в условиях цифровизации образования и изменения познавательных особенностей современных детей возникает объективная потребность в новых инструментах. Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и цифровых инструментов в коррекционно-развивающую работу с детьми, имеющими нарушения письменной речи, является эффективным направлением современной логопедии.

Использование ИКТ позволяет детям, нуждающимся в коррекционном обучении, усваивать материал в полном объёме. Компьютерные технологии повышают интерес к учёбе за счёт разумного сочетания традиционных и современных методов.

Согласно исследованиям отечественных нейропсихологов, А.Р. Лурии и Л. С. Цветковой, письмо представляет собой сложный психический процесс, который требует согласованной работы различных анализаторных систем: слухового, речедвигательного, зрительного и двигательного анализаторов, а также произвольного контроля и регуляции деятельности. Если на одном из этих этапов возникает сбой, формируются различные виды дисграфии: акустическая,

артикуляторно-акустическая, оптическая, связанная с нарушением языкового анализа и синтеза, а также аграмматическая [3].

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) обладают рядом особенностей, которые позволяют эффективно воздействовать на каждое из этих звеньев и способствовать преодолению нарушений письма. К таким свойствам относятся.

— Визуализация и интерактивность. Это ключевые преимущества современных цифровых технологий в логопедической работе, особенно при коррекции дисграфии у детей. Визуализация позволяет представить абстрактные языковые понятия (например, звуковой состав слова) в виде наглядных схем, цветовых моделей и анимации. В свою очередь, интерактивные упражнения (перетаскивание букв, заполнение пропусков) превращают обучение в увлекательную игру. Это позволяет не только лучше усваивать материал, но и поддерживать интерес к занятиям, что особенно важно для детей с дефицитом внимания.

— Аудиовизуальная обратная связь. Благодаря мгновенной обратной связи ребёнок сразу узнаёт, если допустил ошибку. Программа может не только указать на неё, но и помочь исправить, предложив правильный ответ или подсказку. Это способствует формированию у ребёнка навыков самоконтроля и саморегуляции, позволяя ему самостоятельно анализировать и корректировать свои действия без ожидания оценки со стороны педагога.

— Мультисенсорное воздействие. ИКТ задействуют сразу несколько каналов восприятия — зрение, слух и тактильные ощущения. Ребёнок не просто видит букву на экране, но и слышит её звучание, а при работе на интерактивной доске или планшете — ощущает движение руки. Это создаёт прочные нейронные связи, необходимые для усвоения графического образа.

— Индивидуализация обучения. Цифровые платформы легко адаптируются под темп и уровень конкретного ученика. Можно многократно повторять сложные задания, постепенно повышая уровень сложности, что невозможно в условиях фронтальной работы в классе.

— Игровая форма. Внедрение игровых элементов (баллы, уровни, персонажи) значительно повышает учебную мотивацию и снижает тревожность, превращая рутинные упражнения в интересный процесс, формируется положительное отношение к обучению письму [2].

Коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими нарушения речи, предполагает широкое использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). К ним относятся:

— специализированные или адаптированные компьютерные программы, которые разрабатываются с учётом особенностей детей с речевыми нарушениями и позволяют индивидуализировать процесс обучения, повысить мотивацию и эффективность занятий. Примеры: «Игры для Тигры», «Домашний логопед» и др.;

— интерактивные игры на логопедических интернет-порталах, данные сайты предлагают множество игр, направленных на развитие фонематического слуха, автоматизацию звуков, обогащение словаря и развитие связной речи. Такие ресурсы делают занятия более увлекательными и разнообразными;

— специально разработанные мультимедийные презентации помогают визуализировать материал, сделать его более доступным и интересным для детей, используются как индивидуально, так и в группах;

— использование аудио- и видеороликов способствуют развитию слухового восприятия, артикуляционной моторики, интонационной выразительности и других компонентов речи, а также повышается вовлечённость детей в процесс обучения [2].

Для занятий по предупреждению и коррекции дисграфии используется адаптированная программа «Море Словесности». Данная методика предназначена для работы с четырьмя основными видами дисграфии: на почве нарушения языкового анализа и синтеза, акустической, аграмматической и оптической. В комплект входят дополнительные предметы: цифровая ручка для письма, тактильный алфавит и специализированная клавиатура. Ключевым элементом методики является использование интеллектуальной ручки. Данный инструмент позволяет выполнять письмо традиционным способом, на бумаге, при этом все движения фиксируются и в режиме реального времени передаются на компьютер в программу «Море словесности». Уникальность этого решения заключается в программном обеспечении, которое автоматически анализирует написанный текст и выявляет ошибки в начертании букв и их отдельных элементов.

Для проведения групповых логопедических занятий, направленных на коррекцию дисграфии, широко применяются специализированные цифровые продукты, такие, как программа «Игры для Тигры» и тренажёр «Дельфа-141».

Программа «Игры для Тигры» ориентирована на детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с общим и фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Эффективность программы обусловлена опорой на классические, научно обоснованные методики отечественной логопедии (Л. Н. Ефименкова, Г. А. Капе, Р. Е. Левина и др.). Программа «Игры для Тигры» включает четыре тематических блока, каждый из которых нацелен на развитие конкретных речевых навыков у детей с общим и фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В их число входят: «Звукопроизношение», «Просодика», «Фонематика» и «Лексика».

Тренажёр «Дельфа-141» является мощным инструментом в руках логопеда, позволяющим сделать коррекционную работу системной и последовательной. Он помогает не только исправлять дефекты произношения, но и вести работу над письменной речью в широком диапазоне: от знакомства с буквами до формирования лексико-грамматических навыков. Программа позволяет индивидуализировать процесс за счёт многоуровневой сложности, а игровая форма и использование разнообразного наглядного материала (включая картинки, слоги и аудиофрагменты), обеспечивают высокую вовлечённость и эффективность занятий.

Одной из самых популярных платформ с интерактивными играми, которые используются для развития речи у детей, являются игры логопедического интернет-портала «Мерсибо». Это современное программное обеспечение, предназначенное для диагностики, профилактики и коррекции дисграфии у детей. Данная платформа широко применяется логопедами, педагогами, психологами в

образовательных учреждениях, предлагает интерактивные игры для развития речи, внимания и памяти.

Также для предупреждения нарушений письма у детей на логопедических занятиях часто применяются интерактивные игры из раздела «Уроки мудрой совы», представленные на портале «Логозавр» [6].

Одной из популярных и востребованных среди логопедов, дефектологов и родителей, является онлайн-платформа «Логотека». Это онлайн-платформа с играми для автоматизации и дифференциации звуков, развития лексико-грамматических навыков и связной речи. Подходит для детей разного возраста и уровня подготовки. Помогает сделать коррекционную работу современной, интересной и эффективной.

Дети, страдающие дисграфией, находятся в состоянии постоянного внутреннего напряжения во время учебных занятий. Это напряжение обусловлено несколькими факторами: хроническая неуспешность, тревожность перед письменными заданиями; страх совершить ошибку; усталость от монотонного переписывания [5]. Внедрение мультимедийных презентаций в структуру логопедического занятия является одним из самых эффективных способов преодоления этих психологических барьеров, позволяет логопеду создать на занятиях комфортную, развивающую и психологически безопасную среду. Это помогает не только скорректировать речевые нарушения, но и сформировать у ребёнка позитивное отношение к процессу обучения в целом. Специально разработанные мультимедийные презентации эффективным инструментом для логопеда и дефектолога. Это не просто замена бумажных карточек, а качественно новый подход к организации коррекционно-развивающей среды [2].

В дополнение к мультимедийным презентациям для коррекции дисграфии активно применяются и другие мультимедийные инструменты, в частности аудио- и видеоматериалы. Их интеграция в структуру логопедического занятия по преодолению дисграфии позволяет стимулировать познавательный интерес, акцентировать внимание на ключевых моментах, а также эффективно закреплять пройденный материал или вводить новые темы с опорой на наглядные примеры.

Аудиозаписи используются для развития фонематического слуха (умения различать речевые звуки) и фонематического анализа (умения определять место звука в слове, его последовательность). Специальные упражнения с пропуском, выделением или заменой звуков в аудиозаписи, многократное выполнение этих упражнений в формате игры помогает довести навыки различения и анализа до автоматизма, что является прямой профилактикой ошибок на письме. В качестве аудиоматериалов для логопедических занятий эффективно использовать логопедические распевки по методике Т. С. Овчинниковой. Этот приём особенно результативен в групповой работе на этапе постановки и уточнения артикуляции гласных звуков. В коротких песенках звук повторяется много раз, что помогает ребёнку легко и незаметно для себя научиться произносить его правильно и автоматически.

Видеоролики, демонстрирующие работу артикуляционного аппарата в динамике, помогают ребёнку понять и повторить правильное положение языка и губ. Короткие обучающие видео помогают систематизировать знания в конце

занятия или доступно объяснить новую тему. Демонстрация данных материалов на занятиях способствует как более глубокому раскрытию темы, так и повышению мотивации детей к занятиям.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и цифровые инструменты являются эффективным средством в работе по профилактике и коррекции дисграфии. Однако, внедрение цифровых технологий не должно подменять традиционные логопедические методы, а лишь органично дополнять и обогащать их. Ключевыми условиями результативности являются: профессиональная компетентность педагога в области ИКТ; строгое соблюдение санитарно-гигиенических норм (ограничение времени работы с экраном до 10-15 минут, проведение гимнастики для глаз и динамических пауз); интеграция цифровых заданий в структуру занятия с учётом этапов коррекционной работы; учёт индивидуальных психофизических особенностей детей с ОНР; преемственность в работе логопеда, воспитателя, психолога и родителей преемственность в работе логопеда, воспитателя, психолога и родителей. Использование цифровых инструментов становится одним из наиболее перспективных направлений в современной логопедии, открывая новые возможности для профилактики и коррекции дисграфии у детей.

Список использованных источников и литературы

Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. – Санкт-Петербург, 2004. – 208 с.

2. Логопедические компьютерные программы и технологии / под ред. О.И. Кукушкиной. – Москва : Полиграф сервис, 2019. – 88 с.

3. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. — Москва : Академия, 2002. — 345 с.

4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. – Москва : Айрис-пресс, 2018. – 224 с.

5. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. — Москва : АРКТИ, 2007. — 360 с.

6. Логозаврия – Сайт детских компьютерных игр [Электронный ресурс] // Сидоров С.В. Педагог-исследователь – URL: http://si-sv.com/dir/logozavrija_sajt_detskikh_kompjuternykh_igr/2-1-0-197 (дата обращения: 03.05.2026).

© Е.А.Овсянникова, Т.И. Пушкарева, 2026-05

ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются инновационные педагогические технологии, применяемые в практике преодоления речевой патологии у детей дошкольного возраста. На основе анализа современных научных источников выявлены и систематизированы эффективные подходы: использование мнемотехники, логоритмики и методов арт-терапии. Обоснована необходимость интеграции традиционных и новаторских методов в коррекционно-развивающей работе педагогов. Определены условия успешной реализации инновационных практик в современном образовательном пространстве.

Ключевые слова: речевая патология, инновационные подходы, мнемотехника, логоритмика, арт-терапия, коррекционная педагогика, дошкольное образование, здоровьесберегающие технологии.

A.A. Revina

FROM TRADITIONS TO INNOVATIONS: AN INTEGRATIVE APPROACH TO SPEECH PATHOLOGY CORRECTION IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. This paper examines innovative pedagogical technologies applied in the practice of speech pathology correction among preschool children. Based on the analysis of contemporary scientific sources, effective approaches have been identified and systematized, including the use of mnemonic techniques, logorhythmics, and art therapy methods. The necessity of integrating traditional and innovative methods within educators' corrective and developmental practice is substantiated. Furthermore, the conditions for successful implementation of innovative practices in the modern educational environment are outlined.

Keywords: speech pathology, innovative approaches, mnemonic techniques, logorhythmics, art therapy, corrective pedagogy, preschool education, health-preserving technologies.

Современное образовательное пространство предъявляет повышенные требования к качеству коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Актуализация научно-практического поиска в сфере здоровьесберегающих и коррекционных технологий обусловлена необходимостью совершенствования профессиональной компетенции педагогов и внедрения эффективных методик, отвечающих вызовам времени. В этом контексте особую

значимость приобретает исследование новаторских подходов, которые, сохраняя преемственность с традиционными методами, позволяют повысить результативность коррекционного воздействия.

Цель данной статьи — систематизировать и проанализировать инновационные педагогические практики, направленные на преодоление речевой патологии, на основе материалов современных научных исследований.

Традиционные методы, прошедшие многолетнюю апробацию, создают фундамент коррекционного процесса, тогда как инновационные технологии позволяют индивидуализировать воздействие, повысить мотивацию детей и активизировать их речевую деятельность. Инновационный подход предполагает не отказ от накопленного опыта, а его творческое переосмысление и интеграцию с новыми научно обоснованными методиками.

Одним из перспективных направлений в практике развития речи является использование приемов мнемотехники. Визуальные опоры в виде схем, символов и мнемоквадратов позволяют детям легче усваивать структуру высказывания, последовательность событий и лексико-грамматические конструкции. Исследование М. В. Сычевой и Е. Г. Сорокиной подтверждает эффективность применения мнемотехники в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Авторы демонстрируют, что систематическое использование мнемотаблиц и мнемодорожек способствует не только улучшению монологической речи, но и развитию коммуникативных навыков, обогащению словарного запаса и повышению речевой активности детей [7]. Важно, что данные приемы легко интегрируются в игровую деятельность, что соответствует возрастным особенностям дошкольников и обеспечивает высокую вовлеченность в коррекционный процесс.

Логоритмика представляет собой комплексный метод, сочетающий музыкально-ритмические движения с речевым сопровождением. Н. П. Комиссарова указывает, что логоритмические упражнения оказывают положительное влияние на развитие речевого дыхания, темпо-ритмической организации речи, координации движений и слухового восприятия у детей дошкольного возраста [4]. Синхронизация речи и движения способствует формированию чувства ритма, что особенно значимо при коррекции нарушений темпа и плавности речи. А. Н. Беденко акцентирует внимание на том, что логоритмика может выступать эффективным способом коррекции различных речевых нарушений у дошкольников, включая дислалию, дизартрию и заикание [1]. Регулярное включение логоритмических занятий в коррекционную программу позволяет не только развивать речевые функции, но и укреплять общее физическое здоровье детей, снижать психоэмоциональное напряжение, что создает благоприятные условия для успешного освоения речевых навыков.

Методы арт-терапии занимают особое место в системе инновационных подходов к преодолению речевой патологии. А. И. Опарина и И. И. Корягина, рассматривая исторические аспекты развития арт-терапии, подчеркивают ее влияние на эмоциональное развитие детей дошкольного возраста [6]. Стабилизация эмоциональной сферы является важным условием успешной речевой коррекции, поскольку тревожность, низкая самооценка и

коммуникативные барьеры часто сопутствуют речевым нарушениям. Е. В. Валиуллина выделяет песочную терапию как одно из наиболее многообразных и адаптивных направлений арт-терапии [2]. Работа с песком способствует развитию мелкой моторики, тактильного восприятия, воображения и речи. В процессе манипуляций с песком дети естественным образом вербализуют свои действия, что стимулирует речевую активность и обогащает словарный запас. Е. Г. Долгих и Н. С. Кириченко обосновывают целесообразность использования методов арт-терапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, подчеркивая их универсальность, доступность и высокую мотивационную направленность [3]. Арт-терапевтические техники позволяют создать безопасное пространство для самовыражения, снизить уровень речевого негативизма и сформировать положительное отношение к коррекционным занятиям [5].

Эффективность преодоления речевой патологии достигается за счет комплексного применения рассмотренных технологий. Интеграция мнемотехники, логоритмики и арт-терапии позволяет воздействовать на различные аспекты речевого развития: когнитивный, моторный, эмоционально-волевой и коммуникативный. При этом ключевым условием успешной реализации инновационных подходов является профессиональная компетентность педагога, его готовность к творческому поиску и постоянному методическому совершенствованию. Важно отметить, что внедрение новаторских практик должно осуществляться с учетом индивидуальных особенностей детей, структуры речевого нарушения и этапа коррекционной работы. Гибкость и вариативность в выборе методов, их адаптация к конкретным образовательным условиям обеспечивают персонализацию коррекционного воздействия и повышают его результативность.

Эффективность рассмотренных новаторских методик находит своё подтверждение в реальной педагогической практике. Ярким примером успешной интеграции традиционных и инновационных коррекционных технологий выступает дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа социально-гуманитарной направленности «Гимназия IQша» и «IQша English», реализуемая в г. Магнитогорске. Программа ориентирована на детей в возрасте от 5 до 6 лет, имеет нормативный срок обучения один год и организуется в очной форме на русском языке. Архитектура образовательного процесса в «Гимназия IQша» и «IQша English» строится на принципах модульной интеграции и системного усложнения. Программа объединяет несколько взаимодополняющих модулей: «Азбукварик» (речевое развитие и подготовка к обучению грамоте), «Головоломка» (развитие логического мышления) и «Мастер» (творческо-конструктивная деятельность). Ключевой организационной особенностью выступает принцип «спирали», при котором задания и речевые конструкции повторяются на качественно более высоком уровне трудности, а темы пересекаются для обеспечения межмодульного закрепления навыков. Данный подход полностью соответствует современным представлениям о поэтапном формировании речевых функций и минимизирует когнитивную перегрузку, выступая в роли здоровьесберегающего механизма. Динамичность занятий, обеспечивающая быструю смену видов деятельности, поддерживает устойчивую

мотивацию дошкольников и предупреждает физическое и психическое утомление. Для реализации коррекционно-развивающих задач творческое объединение располагает специализированным кабинетом с развивающей предметно-пространственной средой, адаптированной для познавательной, творческой и двигательной активности детей. В этом пространстве системно применяются инновационные технологии: логоритмические упражнения используются для гармонизации моторно-речевых связей, приёмы мнемотехники — для структурирования связных высказываний и активизации лексикона, а методы арт-терапии — для эмоциональной регуляции и создания безопасной коммуникативной среды.

Особую педагогическую ценность представляет инклюзивный формат программы: занятия посещают как нормотипичные дети, так и дошкольники с различными речевыми нарушениями. Смешанный состав группы создаёт естественную среду для речевого подражания, снижает коммуникативные барьеры и способствует мягкой социализации детей с речевой патологией. Практика «Гимназии IQша» демонстрирует, что интеграция мнемотехники, логоритмики и арт-терапии в условиях динамичной, модульно-спиральной организации учебного процесса не только компенсирует речевые дефициты, но и формирует устойчивую учебную мотивацию, развивает коммуникативную компетентность и сохраняет психофизическое здоровье дошкольников. Данный кейс подтверждает тезис о том, что успешное преодоление речевой патологии в современном образовательном пространстве возможно при условии системного внедрения здоровьесберегающих и коррекционных технологий, основанных на синтезе традиционного опыта и педагогического новаторства.

Проведенный анализ научных источников и изучение практического кейса позволяет сделать вывод о том, что новаторские подходы в практике педагога играют значимую роль в преодолении речевой патологии у детей дошкольного возраста. Мнемотехника, логоритмика и арт-терапевтические технологии представляют собой эффективные инструменты коррекционно-развивающей работы, способствующие не только развитию речевых функций, но и гармонизации личностного развития ребенка.

Успешная реализация инновационных практик возможна при условии интеграции с традиционными методами, системного подхода к организации коррекционного процесса и постоянного профессионального развития педагогов. Дальнейшие исследования в данном направлении должны быть направлены на разработку методических рекомендаций по комбинированному применению рассмотренных технологий и оценку их долгосрочной эффективности.

Список используемых источников и литературы

1. Беденко, А. Н. Логоритмика как способ коррекции речевых нарушений у дошкольников / А. Н. Беденко // Актуальные вопросы развития профессионализма педагога в современных условиях: Материалы международной электронной научно-практической конференции, в 4-х томах, Донецк, 01–31 октября 2019 года. Том 2. – Донецк: Истоки, 2019. – С. 42–43. – EDN YZXEVY.

2. Валиуллина, Е. В. Многообразие методов арт-терапии: песочная терапия / Е. В. Валиуллина // Арт-терапия. Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Кемерово, 19 апреля 2024 года. – Кемерово: Кемеровский государственный медицинский университет, 2024. – С. 67–74.

3. Долгих, Е. Г. Использование методов арт-терапии в работе с детьми с ОВЗ / Е. Г. Долгих, Н. С. Кириченко // Особые дети - особая педагогика: Проблемы развития, воспитания и социализации в контексте вызовов современного образования : Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Смоленск, 17 апреля 2019 года / Под редакцией В.А. Пегова, А.В. Матвеевой, Г.А. Репиной. – Смоленск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Смоленская государственная академия физической культуры, спорта и туризма", 2019. – С. 49–53.

4. Комиссарова, Н. П. Влияние логоритмики на речевое развитие детей дошкольного возраста / Н. П. Комиссарова // Актуальные проблемы науки и образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 05 октября 2022 года / Гл. редактор О. Н. Широков. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2022. – С. 110–112.

5. Линькова, М. В. Методы арт-терапии в начальном музыкальном образовании (из опыта преподавания в ДШИ) / М. В. Линькова // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической он-лайн конференции, посвященной 75-летию ООН, Магнитогорск, 27–29 апреля 2020 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. – С. 299–307.

6. Опарина, А. И. Влияние арт-терапии на эмоциональное развитие детей дошкольного возраста (краткий исторический экскурс в арт-терапию) / А. И. Опарина, И. И. Корягина // Медико-биологические, клинические и социальные вопросы здоровья и патологии человека : Материалы IX Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых с международным участием, проведенная в рамках "Десятилетия науки и технологий", Иваново, 04 апреля 2023 года. – Иваново: Ивановская государственная медицинская академия, 2023. – С. 220–222.

7. Сычева, М. В. Использование приёмов мнемотехники в работе по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста / М. В. Сычева, Е. Г. Сорокина // Успехи гуманитарных наук. – 2025. – № 8. – С. 295–301. – EDN JFFNHI.

© А.А.Ревина, 2026-05

П.С. Самойлова
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6–6,5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ПЕДАГОГИКИ

***Аннотация.** В статье теоретически обоснована система арт-педагогических приемов, направленных на развитие пространственных представлений у детей 6–6,5 лет с общим недоразвитием речи. Раскрыта связь пространственной ориентировки с лексико-грамматическим развитием и предложены этапы коррекционно-развивающей работы.*

***Ключевые слова:** пространственные представления, общее недоразвитие речи, арт-педагогика, старший дошкольный возраст, логопедическая работа.*

P.S. Samoilova

DEVELOPMENT OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN CHILDREN AGED 6–6.5 YEARS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY MEANS OF ART PEDAGOGY

***Abstract.** The article theoretically substantiates a system of art-pedagogical techniques aimed at developing spatial representations in children aged 6–6.5 years with general speech underdevelopment. The connection between spatial orientation and lexical-grammatical development is revealed, and stages of correctional and developmental work are proposed.*

***Keywords:** spatial representations, general speech underdevelopment, art pedagogy, senior preschool age, speech therapy work.*

Актуальность проблемы развития пространственных представлений у детей 6–6,5 лет с общим недоразвитием речи определяется тем, что данный возраст непосредственно предшествует школьному обучению. К моменту поступления в школу ребенок должен не только различать направления, стороны собственного тела и расположение предметов, но и обозначать эти отношения в речи: понимать и употреблять предлоги, наречия, предложно-падежные конструкции, инструкции взрослого. При общем недоразвитии речи данная сфера часто оказывается недостаточно сформированной, так как пространственное восприятие, практическое действие и речевое обозначение отношений развиваются несинхронно.

Общее недоразвитие речи в логопедической литературе рассматривается как системное нарушение речевого развития, при котором страдают различные компоненты языковой системы: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй и связная речь. В практическом плане это означает, что ребенку сложно не только произнести или построить высказывание, но и точно закрепить в слове результаты собственного восприятия и действия. В пособии Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной подчеркивается необходимость комплексной коррекционной работы, направленной на взаимосвязанное развитие речи, познавательных процессов и практического опыта ребенка [5].

Пространственные представления включают ориентировку в схеме собственного тела, понимание направлений движения, определение положения предмета относительно себя и другого объекта, ориентировку на плоскости листа, а также использование слов, обозначающих пространственные отношения. Для детей 6–6,5 лет особенно значимым является переход от непосредственного действия с предметом к более опосредованной форме ориентировки: ребенок должен суметь выполнить речевую инструкцию, расположить объект по заданию, описать собственный рисунок, объяснить, где находится предмет и как он перемещается.

В современных исследованиях отмечается, что у дошкольников с общим недоразвитием речи трудности пространственной ориентировки проявляются не изолированно, а в связи с лексико-грамматическими нарушениями. М. И. Бабанова указывает на затруднения детей в ориентации в схеме тела, на листе бумаги, при рассматривании сюжетных изображений, копировании рисунков и употреблении пространственных предлогов [1, с. 386–391]. Это показывает, что развитие пространственных представлений не может сводиться только к тренировке понятий «право», «лево», «верх», «низ». Необходимо создавать ситуации, в которых ребенок действует, видит результат, проговаривает расположение предметов и постепенно переносит усвоенные отношения в речь.

Теоретико-методическое значение имеет положение о том, что пространственные представления формируются поэтапно: от телесной ориентировки к ориентировке в ближайшем предметном пространстве, затем к ориентировке на плоскости и в условно-графических моделях. Н. Я. Семаго рассматривает формирование пространственных представлений как важную линию развития познавательной сферы, связанную с усвоением ребенком пространственных категорий речи [4]. Для детей с ОНР этот принцип особенно важен, поскольку преждевременный переход к заданиям на листе без опоры на телесный и предметный опыт часто приводит к формальному выполнению инструкции или к отказу от деятельности.

Лексико-грамматическая сторона пространственных представлений проявляется в понимании и употреблении слов «слева», «справа», «вверху», «внизу», «между», «около», «перед», «за», «над», «под», «в», «на», «из», «к», «от». Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова связывают коррекцию общего недоразвития речи с целенаправленным формированием лексики и грамматического строя, что позволяет рассматривать работу над пространственными отношениями как часть общего речевого развития ребенка [2]. Следовательно, развитие пространственных

представлений должно сопровождаться речевым моделированием: взрослый задает образец высказывания, ребенок повторяет его, уточняет, а затем использует самостоятельно.

Арт-педагогика является продуктивным средством решения данной задачи, поскольку художественно-практическая деятельность объединяет восприятие, движение, эмоцию, воображение и речь. В отличие от механического выполнения упражнений, арт-педагогические приемы позволяют ребенку видеть пространственный результат своих действий: предмет реально оказывается выше, ниже, рядом, внутри, за другим предметом или между двумя объектами. В учебнике Е. А. Медведевой, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссаровой и Т. А. Добровольской арт-педагогика рассматривается как направление, использующее возможности искусства в коррекционно-развивающем процессе и специальном образовании [3].

Важно разграничивать арт-педагогику и арт-терапию. В рамках данной статьи речь идет не о психотерапевтической работе, а о педагогически организованном применении художественных средств: рисования, лепки, аппликации, коллажа, конструирования, работы с песком, природным и бросовым материалом. Их задача состоит в развитии пространственного восприятия, зрительно-моторной координации, словаря пространственных отношений и умения действовать по речевой инструкции. Поэтому арт-педагогические приемы могут быть встроены в логопедические и коррекционно-развивающие занятия без изменения их образовательной направленности.

Целью теоретико-методического исследования является обоснование системы арт-педагогических приемов, направленных на развитие пространственных представлений у детей 6–6,5 лет с общим недоразвитием речи. Методологическую основу составляет анализ логопедической, психолого-педагогической и арт-педагогической литературы, а также моделирование содержания коррекционно-развивающей работы с учетом возрастных и речевых особенностей детей данной категории.

Предлагаемая система строится на пяти принципах. Первый принцип — поэтапность: от ориентировки в собственном теле к ориентировке в предметном пространстве, затем на листе и в условной схеме. Второй принцип — наглядно-действенная опора: каждое пространственное отношение должно быть показано в действии и закреплено в материальном продукте. Третий принцип — речевое сопровождение: ребенок не просто выполняет задание, а называет, где находится объект и что он изменил. Четвертый принцип — эмоциональная включенность: художественный сюжет снижает тревожность и повышает мотивацию. Пятый принцип — повторяемость в разных материалах: одно и то же пространственное отношение закрепляется через рисунок, лепку, аппликацию и конструирование.

Первый блок системы направлен на формирование ориентировки в схеме собственного тела. Здесь целесообразны приемы «Цветной силуэт», «Правая и левая ладонь», «Укрась рукав», «Где живет пуговица?». Ребенок обводит ладони, раскрашивает правую и левую сторону разными цветами, размещает наклейки на изображении тела, дорисовывает детали по инструкции взрослого. Например: «Нарисуй звездочку над правой рукой», «Приклей круг около левого колена»,

«Проведи дорожку от плеча к кисти». Важно, чтобы каждое действие сопровождалось речевой формулой: «Звездочка находится над рукой», «Круг около колена», «Дорожка идет от плеча к кисти».

Второй блок ориентирован на освоение отношений в ближайшем предметном пространстве. В него входят приемы «Пластилиновый город», «Домик для игрушки», «Песочная карта», «Комната для сказочного героя». Ребенок создает из пластилина, кубиков или песка простую композицию и размещает объекты по инструкции: дерево за домом, скамейка перед домом, мяч между двумя дорожками, птица над крышей, кот под столом. Данный блок позволяет соединить моторное действие, зрительное восприятие и речевое обозначение пространственных отношений. Ошибка ребенка становится не поводом для оценки, а основанием для уточнения: «Проверь, дерево стоит перед домом или за домом?»

Третий блок связан с ориентировкой на плоскости листа. Он включает приемы «Карта листа», «Художник выполняет инструкцию», «Лабиринт кистью», «Аппликация по маршруту». На этом этапе ребенок учится находить верхний и нижний край листа, левую и правую сторону, середину, углы, проводить линию от одного объекта к другому, располагать элементы в заданной последовательности. Для детей с ОНР важно, чтобы инструкция была короткой, но грамматически точной: «В верхнем левом углу нарисуй солнце», «Под домом приклей дорожку», «Справа от дерева нарисуй гриб». Постепенно ребенок сам описывает готовую работу.

Четвертый блок направлен на развитие пространственных представлений через сюжетное изображение. Прием «Картина-рассказ» предполагает создание рисунка или аппликации, по которой ребенок затем составляет короткий рассказ с опорой на пространственные слова. Например, в работе «На лесной полянке» ребенок размещает ежика под кустом, бабочку над цветком, гриб около дерева, ручей перед домиком. Затем он отвечает на вопросы: «Где ежик?», «Что находится около дерева?», «Куда летит бабочка?» Такой прием одновременно развивает пространственную ориентировку, лексико-грамматический строй и элементы связной речи.

Пятый блок является обобщающим и предполагает перенос освоенных пространственных отношений в самостоятельную деятельность. Здесь используются приемы «Мастерская инструкций», «Галерея пространственных историй», «Исправь картину художника». Ребенок сам дает инструкцию сверстнику или взрослому: «Поставь дом в центре», «Приклей облако над деревом», «Нарисуй дорожку между цветами». Такой формат особенно ценен, потому что ребенок переходит от понимания инструкции к самостоятельному речевому планированию действия. Для детей с ОНР это сложный, но принципиально важный шаг.

Каждое занятие в предлагаемой системе может иметь устойчивую структуру. Сначала создается игровая художественная ситуация: ребенку предлагается помочь художнику, построить город, украсить карту, найти ошибку в картине. Затем взрослый вводит одно или два пространственных отношения, показывает действие и дает речевой образец. После этого ребенок выполняет

задание с материалом, проговаривает результат, исправляет неточности и в конце описывает готовую работу. Такая структура обеспечивает предсказуемость занятия, снижает вероятность перегрузки и позволяет систематически закреплять речевой материал.

В качестве методического условия необходимо учитывать речевой уровень ребенка. Если ребенок испытывает выраженные трудности в построении фразы, на первых этапах допустимы ответы по модели: «Круг вверху», «Мяч под столом», «Дом слева». Далее фраза расширяется: «Красный круг находится вверху листа», «Мяч лежит под столом», «Дом стоит слева от дерева». При сформированности простых конструкций вводятся более сложные отношения: «между», «за», «перед», «над», «под», а также задания на изменение положения объекта: «Переставь гриб из-под дерева к домику».

Предложенная система предполагает не отдельное использование художественных техник, а их методически выстроенную последовательность. Рисование помогает закреплять расположение объектов на плоскости, аппликация делает пространственные отношения более контролируемыми за счет возможности перемещать детали до приклеивания, лепка усиливает объемное восприятие, конструирование развивает понимание взаимного положения предметов, работа с песком позволяет быстро изменять композицию и исправлять ошибку без переживания неуспеха. Таким образом, каждый материал выполняет не декоративную, а коррекционно-развивающую функцию.

Ожидаемыми результатами применения системы являются: уточнение представлений о правой и левой стороне собственного тела; развитие понимания пространственных отношений между предметами; повышение точности ориентировки на листе бумаги; расширение словаря пространственных обозначений; более правильное употребление предлогов и предложно-падежных конструкций; улучшение способности выполнять и самостоятельно формулировать инструкции. При этом оценивать результат следует не только по правильности рисунка или поделки, но и по тому, как ребенок объясняет свои действия.

Критериями результативности могут выступать три группы показателей. Когнитивные показатели отражают понимание пространственных отношений и способность действовать по инструкции. Речевые показатели включают правильность употребления предлогов, наречий и согласованных словосочетаний. Практико-деятельностные показатели проявляются в точности размещения объектов, ориентировке на листе, сохранении последовательности действий и самостоятельном исправлении ошибок. Такое сочетание критериев соответствует комплексному характеру трудностей детей с ОНР.

Теоретико-методический характер исследования не позволяет утверждать эмпирическую эффективность предложенной системы без последующей апробации. Для подтверждения результативности необходимы констатирующий и контрольный этапы диагностики, подбор валидных заданий на схему тела, ориентировку в предметном пространстве и на листе, а также анализ речевых высказываний детей до и после коррекционно-развивающей работы. Однако уже на уровне методического проектирования можно заключить, что арт-педагогика

обладает высоким потенциалом для развития пространственных представлений у детей 6–6,5 лет с ОНР, поскольку соединяет действие, образ и слово.

Таким образом, развитие пространственных представлений у детей 6–6,5 лет с общим недоразвитием речи должно рассматриваться как комплексная логопедико-педагогическая задача. Ее решение требует не только тренировки пространственных понятий, но и создания условий для практического действия, зрительной опоры, речевого сопровождения и эмоционально приемлемого включения ребенка в деятельность. Арт-педагогические приемы позволяют организовать такую работу последовательно: от схемы тела к предметному пространству, от предметного пространства к листу, от действия к речевому описанию. Предложенная система может быть использована логопедом, дефектологом и воспитателем в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР.

Список используемых источников и литературы

1. Бабанова М. И. Особенности формирования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи // Специальное образование и социокультурная интеграция: сборник научных статей. Вып. 7. Саратов: Саратовский университет, 2024. С. 386–391. URL: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/page/files/386-391.pdf> (дата обращения: 05.05.2026).
2. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: Союз, 1999. 160 с.
3. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник. М.: Академия, 2001. 248 с.
4. Семаго Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие. М.: Айрис-пресс: Айрис Дидактика, 2007. 105 с.
5. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. 5-е изд. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.

© П.С. Самойлова, 2026-05

Л.Н. Санникова, О.П. Куликова
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
Россия, г. Магнитогорск

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ: АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность организации специальной предметно-пространственной среды для дошкольников с речевыми нарушениями. Выделены социально-педагогический, нормативно-методический и научно-практический аспекты. Доказывается необходимость перехода от формального оснащения «речевых зон» к проектированию целостной коррекционно-развивающей среды.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, коррекционно-развивающая среда, речевые нарушения, предметно-пространственная среда.

L.N. Sannikova, O.P. Kulikova

ORGANIZATION OF SUBJECT-SPATIAL CORRECTIONAL- DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS: RELEVANCE OF THE PROBLEM

Abstract. The article substantiates the relevance of organizing a special subject-spatial environment for preschoolers with speech disorders. The socio-pedagogical, normative-methodological and scientific-practical aspects are highlighted. The necessity of transition from formal equipping of "speech zones" to designing a holistic correctional-developmental environment is proved.

Keywords: persons with disabilities, correctional-developmental environment, speech disorders, subject-spatial environment.

Приоритеты современного дошкольного образования, согласно Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), смещены в сторону индивидуализации и инклюзивных практик. Это выводит на первый план задачу создания такой образовательной среды, где каждый ребёнок независимо от стартовых возможностей, включая детей с ограничениями здоровья (ОВЗ), получает равные условия для развития [5]. Особую значимость данный вопрос обретает в работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения. По обобщённым статистическим данным, именно эта категория детей наиболее многочисленна в структуре отклоняющегося развития [3]. Цель нашего исследования — проанализировать и структурировать факторы, определяющие актуальность проблемы организации предметно-

пространственной коррекционно-развивающей среды (КРППС) в дошкольных образовательных организациях (ДОО).

В первую очередь в рамках нашего научного изыскания мы обобщили и уточнили базовые понятия. Согласно положениям ФГОС ДО, под развивающей предметно-пространственной средой (далее — РППС) следует понимать совокупность взаимосвязанных материальных, деятельностных и социальных компонентов. Именно эта совокупность создаёт реальную возможность для полноценной реализации образовательной программы, разворачивания различных форм детской активности и, что особенно важно для нашей темы, осуществления коррекции недостатков развития [5]. Когда мы говорим о работе с детьми с особыми образовательными потребностями, требуется спецификация этого общего понятия. Коррекционно-развивающая предметно-пространственная среда (КРППС) — это специально организованное, педагогически целесообразное пространство, архитектура, содержание и способы организации которого подчинены логике коррекционной деятельности — целенаправленного, научно обоснованного педагогического процесса, нацеленного на преодоление (ослабление) нарушений речевой функции, формирование полноценных речевых навыков и предупреждение вторичных отклонений в развитии.

Обозначим актуальность проблемы организации коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды для детей с речевыми нарушениями через рассмотрение социально-педагогического, нормативно-методического и научно-практического аспектов.

Обращаясь к социально-педагогическому аспекту, следует отметить, что, по данным ряда исследователей, в последние десятилетия наблюдается тенденция к увеличению числа детей с речевыми нарушениями [1; 3]. Спектр нарушений включает такие распространённые формы, как общее недоразвитие речи (ОНР), фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФНР) и различные формы дизартрии. При этом, как свидетельствуют результаты мониторингов и экспертных оценок, представленные в научной литературе, происходит не только количественный рост, но и качественное изменение структуры речевой патологии. В частности, отмечается устойчивое увеличение доли стёртых, сочетанных и резистентных к традиционным методам коррекции форм, смещение нормативных сроков появления речи, рост числа детей с выраженной задержкой речевого развития [1]. Можно предположить, что сложившаяся ситуация требует пересмотра подходов к организации коррекционной работы в условиях массового детского сада и актуализирует поиск средовых механизмов поддержки развития, интегрированных в естественный контекст жизнедеятельности ребёнка в ДОО.

Нормативно-методический аспект проблемы связан с анализом ключевого документа, задающего требования к условиям реализации образовательных программ в ДОО, — Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [5]. Стандарт определяет РППС как комплекс материальных объектов, обеспечивающих возможность организации различных видов детской деятельности, коррекции нарушений развития и социальной адаптации. ФГОС ДО закрепляет перечень требований, которым должна отвечать РППС. Среди этих требований особую значимость для организации

коррекционной работы приобретают: насыщенность (наличие разнообразных материалов, стимулирующих развитие), трансформируемость (способность пространства изменяться в зависимости от образовательной ситуации), полифункциональность (возможность многоцелевого использования компонентов среды), вариативность (наличие различных пространств для игры, уединения, конструирования), а также доступность и безопасность [5].

Вместе с тем, как отмечают исследователи, ФГОС ДО формулирует универсальные, рамочные принципы, не конкретизируя содержательно-технологические механизмы их реализации применительно к специфике той или иной нозологии [6]. Для детей с особыми образовательными потребностями, в частности с речевыми нарушениями, возникает необходимость содержательной конкретизации этих принципов. Это, в свою очередь, порождает потребность в научном определении и проектировании особого вида среды – коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды (КРППС). Таким образом, можно констатировать наличие определённого противоречия между универсальным нормативным требованием, зафиксированным в ФГОС ДО, и необходимостью разработки специальных моделей среды, адекватных специфике речевого дефекта. Данное противоречие можно охарактеризовать как ситуацию, когда формально соответствующая ФГОС ДО среда может не в полной мере выполнять своей коррекционной функции, оставаясь недостаточно эффективной для стимуляции речевой деятельности.

Рассматривая научно-практический аспект, следует отметить, что в современном научном знании сложилась своеобразная ситуация. С одной стороны, отечественная логопедия обладает глубоко разработанной теорией речевых нарушений и методологией коррекционного воздействия. В работах Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной показано, что коррекционное обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи требует системного подхода, учитывающего структуру дефекта [4]. Фундаментальные труды Р.Е. Левиной заложили основы теории и практики логопедии, детально исследуя структуру речевого дефекта и методы его коррекции [2].

С другой стороны, классические и актуальные психолого-педагогические работы (Л.С. Выготский, В.А. Петровский, Н.А. Короткова) убедительно показали конституирующую роль специально созданной среды. Л.С. Выготский, развивая культурно-историческую концепцию, указывал, что именно среда служит источником становления высших психических функций, особенно в поле «зоны ближайшего развития». Цитируем автора: «Среда выступает в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, в роли источника развития, т.е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития» [1, с. 52]. Позднее В.А. Петровский с коллегами сформулировал принципы построения развивающей среды в ДОУ, которые легли в основу актуальных требований. Н.А. Короткова конкретизировала их для образовательного процесса в старших группах детского сада.

Однако, как показывает анализ практики, интеграция этих двух научных пластов – проектирование среды как «овеществлённой» коррекционной программы – в массовой практике ДОО реализована недостаточно. Эмпирические

исследования последних лет свидетельствуют, что так называемая «коррекционная среда» (часто редуцируемая до статичного «логопедического уголка») в ДОО нередко носит формальный, декоративный характер. Отмечается, что предметно-развивающая среда в группах компенсирующей направленности часто представляет собой набор стандартизированных пособий, слабо связанных с актуальными задачами коррекции [1]. Такая среда недостаточно связана с индивидуальными образовательными маршрутами детей, не в полной мере обладает свойствами, провоцирующими речевую активность (интерактивность, трансформируемость), и, что наиболее важно, не всегда используется воспитателем как инструмент повседневной коррекционной деятельности. В исследованиях последних лет констатируется, что воспитатели не всегда владеют технологиями системного использования среды в коррекционных целях.

Это может приводить к определённой диссоциации в работе учителя-логопеда и воспитателей, что не способствует реализации принципа непрерывности коррекционного процесса. Как отмечается в работах по профессиональной компетентности педагога, в сознании воспитателей не всегда сформирована установка на среду как на инструмент развития. Таким образом, можно говорить о существовании потребности в преодолении этого разрыва через разработку технологичных моделей КРППС, алгоритмов её использования и критериев оценки эффективности.

В заключение следует отметить, что проблема организации предметно-пространственной коррекционно-развивающей среды для детей с речевыми нарушениями обладает высокой степенью актуальности, определяемой тремя взаимосвязанными факторами. Во-первых, наблюдается рост потребности в эффективных средствах коррекции в условиях усложнения картины речевой патологии, что подтверждается данными мониторингов и экспертными оценками. Во-вторых, существует нормативное требование (ФГОС ДО), нуждающееся в научно-методической конкретизации для решения специальных педагогических задач. В-третьих, имеет место определённый разрыв между развитыми теоретическими основаниями логопедии и средовой педагогики, с одной стороны, и их практической реализацией в ДОО – с другой. Преодоление этого разрыва требует дальнейших исследований, нацеленных на проектирование КРППС как целостной системы, где коррекционная деятельность находит своё естественное продолжение и поддержку в специально организованном пространстве детской активности. Решение данной проблемы представляется необходимым условием для повышения качества и результативности коррекционно-образовательной работы с детьми с речевыми нарушениями в условиях инклюзивного дошкольного образования.

Список используемых источников и литературы

1. Аверина, С.В. Предметно-развивающая среда ДООУ как условие коррекции речевых нарушений у дошкольников: реалии и проблемы / С.В. Аверина // Логопед. – 2018. – № 5. – С. 18–25.
2. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Р.Е. Левина. – Москва: АРКТИ, 2005. – 221 с.

3. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб. пособие для студентов пед. вузов: в 2 ч. / Н.Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2013. – Ч. 1. – 319 с.

4. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва : Альфа, 1993. – 113 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. – Москва, 2013. – 19 с.

6. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

© О.П. Куликова, 2026-04

УДК 376

И.И. Сунагатуллина, К.Д. Александрова
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
Россия, г. Магнитогорск

СКАЗКА КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема социальной дезадаптации детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III–IV уровня. Также, обосновывается эффективность сказкотерапии не только как метода коррекции речевых дефектов, но и как мощного инструмента социализации. Автор предлагает модель интеграции сказкотерапевтических практик в образовательный процесс ДОУ, направленную на формирование коммуникативной компетентности, развитие эмпатии и преодоление изоляции ребенка в детском коллективе.*

***Ключевые слова:** сказкотерапия, сказка, речь, звукопроизношение.*

I.I. Sunagatullina, K.D. Aleksandrova

FOLK TALE AS A TOOL FOR SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN KINDERGARTEN

***Abstract.** The article discusses the problem of social maladjustment of preschool children with general speech underdevelopment (OSD) III–IV level. Also, the effectiveness of fairy tale therapy is substantiated not only as a method of correcting speech defects, but also as a powerful tool for socialization. The author proposes a model of integrating fairy-tale therapy practices into the educational process of*

preschool institutions, aimed at forming communicative competence, developing empathy, and overcoming the isolation of a child in a children's group.

Keywords: *fairy-tale therapy, fairy tale, speech, sound pronunciation.*

Введение: проблема социализации детей с тяжелыми речевыми нарушениями, в частности, с общим недоразвитием речи — ОНР, остается одной из наиболее актуальных в современной специальной педагогике и психологии. Речь является не просто средством передачи информации, но и фундаментом для построения социальных связей, регуляции поведения и формирования личности. У детей с ОНР ограниченный словарный запас, аграмматизмы и трудности звукопроизношения часто приводят к коммуникативным неудачам. Как следствие, у ребенка формируется «речевой негативизм», страх общения, замкнутость или, наоборот, агрессивное поведение как защитная реакция.

По мнению Л.С. Выготского, игры и сказки играют важную роль в психическом развитии ребёнка. Они способствуют формированию когнитивных, эмоциональных и социальных навыков, помогают ребёнку осознать себя как активного участника окружающего мира. В процессе этой деятельности у ребёнка формируются не только все стороны речевого развития, но и развиваются психические процессы: память, внимание, воображение [1, С. 24].

Формирование социальных отношений, выражение чувств и эмоций, познание окружающего мира происходит благодаря обмену информацией [3, С. 129].

Сказкотерапия — метод, который используется в коррекционно-логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) для развития связной речи. Сказки помогают детям лучше понимать окружающий мир, выражать свои мысли и чувства, а также улучшать навыки повествования.

По определению Н.В. Соколовой: сказкотерапия — метод, который используется в коррекционной педагогике для развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Сказки помогают создать ситуацию, которая актуализирует потребность в речевых высказываниях, расширить словарный запас и совершенствовать связную речь [5, С. 110].

В условиях детского сада (ДОО) такие дети рискуют оказаться на периферии детского коллектива, что тормозит их психическое развитие и затрудняет подготовку к школе. Традиционные логопедические занятия, сфокусированные на постановке звуков и автоматизации навыков, часто недостаточно затрагивают социальную и эмоциональную сферы. В этом контексте, сказкотерапия выступает уникальным интегративным инструментом, позволяющим в безопасной игровой форме решать задачи социальной адаптации.

Рассмотрим теоретические основы использования сказки в социализации детей с ОНР. Сказка является архетипическим отражением человеческого опыта. Для ребенка с речевыми нарушениями она выполняет функцию «безопасного полигона». Согласно исследованиям Л.С. Выготского, игра создает зону ближайшего развития, где ребенок может проявить себя выше своего реального уровня развития, а сказкотерапия базируется на игровом методе.

Социализирующий потенциал сказки для детей с ОНР реализуется через несколько механизмов:

1. Механизм идентификации: ребенок проецирует свои переживания на героя сказки. Видя, как герой преодолевает трудности (часто схожие с проблемами самого ребенка: непонимание окружающих, ошибки, страхи), малыш находит внутренние ресурсы для решения собственных проблем.

2. Механизм катарсиса: проживание эмоциональных ситуаций через сюжет сказки позволяет снять напряжение, связанное с речевыми неудачами.

3. Моделирование социальных ситуаций: сказочный сюжет всегда содержит структуру взаимодействия, например, конфликт, поиск решения, сотрудничество, победа добра. Это готовый сценарий социального поведения, который ребенок усваивает легче, чем абстрактные моральные наставления.

Эффективность сказкотерапии как инструмента социализации зависит от системности ее применения. В условиях ДОО работу целесообразно строить в три этапа, вовлекая не только учителя-логопеда, но и воспитателей, а также группу сверстников.

Н. А. Панфилова рассматривает проблему общения и его роль в формировании личности ребёнка. Автор описывает методики для диагностики межличностных и внутриличностных конфликтов, реальных психологических возможностей дошкольника и младшего школьника, в том числе через сказкотерапию [4, С. 201].

Рассмотрим некоторые этапы работы в условиях ДОО.

Этап 1. Диагностико-мотивационный. На данном этапе выявляются специфические барьеры в общении конкретного ребенка (избегание контакта, агрессия, пассивность). Подбирается сказочный материал, максимально близкий к проблеме ребенка. Важно, чтобы сказка не была дидактичной; она должна вызывать интерес и эмоциональный отклик. Прием: «Сказка о потерянном голосе» или истории о животных, которые учились договариваться.

Этап 2. Коррекционно-развивающий и основной. Здесь происходит непосредственная работа по социализации через различные формы сказкотерапии:

чтение и обсуждение. Ключевой момент — не пересказ содержания, а обсуждение чувств героев: «Почему зайчик обиделся?», «Что почувствовал медвежонок, когда его никто не понял?». Это развивает эмпатию и учит ребенка вербализовать эмоции, чего часто лишены дети с ОНР.

кукольная терапия и драматизация. Инсценировка сказок позволяет ребенку «спрятаться» за образом куклы или персонажа. Говоря от лица Волка или Лисы, ребенок с ОНР чувствует себя свободнее, его речь становится выразительнее, а страх оценки снижается. Совместная постановка сказки требует распределения ролей, согласования действий и диалога, что является прямой тренировкой навыков сотрудничества.

рисование и лепка сказок. Невербальные способы выражения помогают ребенку включиться в общую деятельность группы, даже если его речевые возможности сейчас ограничены. Совместное создание декораций сплачивает коллектив.

Этап 3. Закрепление и интеграция. Полученные навыки переносятся в реальную жизнь. Педагоги создают ситуации в режимных моментах, отсылающие к пройденным сказкам («Помнишь, как герои помогли друг другу? Давай так же уберем игрушки»). Важно поощрять любые попытки коммуникации со стороны ребенка с ОНР, используя сказочную метафору как поддержку.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева рассказывает о том, какие виды сказок существуют, каким образом их можно использовать в процессе психологической, педагогической и воспитательной работы в коррекции речевых нарушений. Также обсуждаются приёмы создания специализированных сказок, помогающих обучению, снимающих неадекватные эмоциональные проявления, корригирующих поведение и способствующих терапии в острых стрессовых ситуациях [2, С. 157].

Особая ценность сказкотерапии в условиях ДООУ заключается в возможности проведения занятий в подгруппах, где присутствуют как дети с нормой речевого развития, так и дети с ОНР.

В процессе совместной игры со сказкой стираются границы между «особенными» и «обычными» детьми. Сверстники видят успехи ребенка с ОНР в творчестве, в актерской игре, начинают воспринимать его как полноценного партнера. Это меняет статус ребенка в группе, повышает его самооценку и снижает уровень тревожности. Сказка становится общим языком, понятным всем без исключения участникам процесса.

Анализ педагогической практики показывает, что регулярное использование сказкотерапии приводит к следующим положительным изменениям у детей с тяжелыми речевыми нарушениями:

- снижение уровня коммуникативной тревожности и речевого негативизма.

- появление инициативы в установлении контактов со сверстниками.

- обогащение эмоционального словаря и способность распознавать эмоции других.

- формирование навыков конструктивного разрешения конфликтов.

- повышение мотивации к речевой деятельности: ребенок начинает говорить, потому что он хочет участвовать в интересной игре, а не потому, что его заставляют.

По мнению Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, основная цель их совместной программы — сформировать полноценную фонетическую систему языка, развить фонематическое восприятие и первоначальные навыки звукового анализа, автоматизировать слухопроизносительные умения и навыки в различных речевых ситуациях, в этом помогает сказкотерапия [6, С. 115].

В заключении, отметим, что сказкотерапия представляет собой высокоэффективный, экологичный и доступный инструмент социализации детей с тяжелыми речевыми нарушениями в условиях детского сада. Она позволяет преодолеть разрыв между коррекцией речевого дефекта и формированием полноценной личности, способной жить в обществе. Через метафору сказки ребенок с ОНР не только учится правильно произносить звуки и строить фразы, но и постигает законы человеческого общения, учится дружить, сопереживать и быть частью коллектива.

Интеграция сказкотерапевтических технологий в повседневную жизнь ДООУ требует слаженной работы команды специалистов, однако результат — гармонично развитый и социально адаптированный ребенок — оправдывает все усилия. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку специализированных сказкотерапевтических программ для различных форм и степеней выраженности речевых нарушений.

Список используемых источников и литературы

1. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. — М.: Педагогика, 1984. — 311 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. — СПб.: Речь, 2006. — 159 с.
3. Каськова, Д.В. Диагностика выявления уровня развития словаря у старших дошкольников с умственной отсталостью // Д.В. Каськова, Ю.М. Васина. Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. — Магнитогорск: 2023 — С. 129-133.
4. Панфилова, М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. — М.: Гном и Д, 2008. — 256 с.
5. Соколова, Н.В. Сказкотерапия как средство развития связной речи у детей с ОНР // Логопед в детском саду. — 2021. — № 3. — С. 110-113.
6. Филичева, Т.Б., Чиркина Г.В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. — М.: Айрис-пресс, 2009. — 201 с.

© К.Д. Александрова, 2026

УДК 376.3

Д. Г. Турлаева
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л. Н. Толстого»,
г. Тула, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению содержательного аспекта особенностей произвольного внимания дошкольников 6 лет с речевыми нарушениями. А так же говорится об важности диагностики произвольного внимания с помощью определенных методов у ребенка.

Ключевые слова: внимание, произвольное внимание, дошкольный возраст, деятельность, развитие.

FEATURES OF INVOLUNTARY ATTENTION IN 6-YEAR-OLD CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. *The article is devoted to the consideration of the substantive aspect of the features of voluntary attention of 6-year-old preschoolers with speech disorders. It also discusses the importance of diagnosing a child's voluntary attention using specific methods.*

Keywords: *attention, voluntary attention, preschool age, activity, development.*

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью получения знаний об особенностях развития детей с речевыми нарушениями для эффективности работы с ними. Эта тема подкрепляется тем фактом, что многие исследователи указывают на тесную связь между вниманием и речью.

Произвольное внимание играет ключевую роль в формировании учебных навыков, способности к саморегуляции и осознанному восприятию информации. У детей с речевыми трудностями часто наблюдаются сложности с концентрацией, удержанием внимания и переключением между задачами, что негативно сказывается на их общем развитии и успеваемости.

В современных условиях, когда требования к готовности ребёнка к школе постоянно растут, понимание специфики произвольного внимания у таких детей позволяет разрабатывать эффективные коррекционные программы и педагогические подходы. Своевременная диагностика и целенаправленная работа по развитию внимания способствуют не только преодолению речевых нарушений, но и формированию у ребёнка уверенности в своих силах, что особенно важно для его дальнейшей социализации и обучения.

Внимание — ключевой элемент человеческой деятельности, который требует от человека собранности и аккуратности. Кроме того, именно внимание часто рассматривают как один из основных критериев оценки уровня личностного развития. На человека постоянно влияет множество внешних стимулов, однако он откликается лишь на те, что имеют для него наибольшее значение. Внимание структурирует всю психическую активность личности. В связи с этим для гармоничного развития ребёнка важно исследовать особенности его внимания.

Большое значение имеет для ребенка произвольное внимание. Развитие произвольного внимания в дошкольном возрасте является одним из непременных условий успешного обучения в школе. Умение действовать без отвлечений, следовать инструкциям и контролировать полученный результат - все это требования, которые предъявляет школа к произвольности детского внимания[2].

Если у старшего дошкольника хорошо развито произвольное внимание, его деятельность становится более организованной, продуктивной и целенаправленной. Сегодня вопрос о внимании рассматривается с разных сторон: существует множество подходов к пониманию природы и механизмов формирования произвольного внимания.

Проблемой развития произвольного внимания занимались такие исследователи как Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Добрынин, О. Ю. Ермолаев, В. А. Крутецкий, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе и другие.

Развитие произвольного внимания у детей 6 лет, имеющих речевые нарушения, представляет собой одну из наиболее острых и значимых проблем современной педагогики и психологии. В этом возрасте произвольное внимание становится фундаментом для успешного освоения учебной деятельности, однако у детей с нарушениями речи его формирование протекает с выраженными трудностями.

Основные аспекты проблемы:

- Слабая устойчивость и концентрация. Дети с речевыми нарушениями часто не могут длительно удерживать внимание на одном объекте или задаче, быстро отвлекаются, что мешает им полноценно воспринимать учебный материал.

- Трудности с переключением внимания. Им сложно переходить от одного вида деятельности к другому, что снижает гибкость мышления и затрудняет выполнение комплексных заданий.

- Низкий уровень саморегуляции. Из-за недостаточного развития произвольного внимания дети испытывают сложности в управлении своим поведением и эмоциональными реакциями.

- Взаимосвязь с речевым развитием. Нарушения речи и внимания тесно связаны: недоразвитие речи мешает формированию навыков самоконтроля, а слабое внимание препятствует усвоению новых речевых конструкций.

По мнению Слепович Е. С., исследование функции внимания показывает, что дети с ОНР быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны экспериментатора, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы (Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина). При этом ошибки внимания не всегда самостоятельно замечаются и устраняются детьми. Недостаточная устойчивость, быстрая истощаемость внимания определяют тенденцию к снижению темпа деятельности в процессе работы (Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова) [4].

Как утверждает Фигередо Э. Л., недостаточная устойчивость и плохое распределение внимания у дошкольника при речевом недоразвитии выражаются в невозможности сочетания речевой и какой – либо другой деятельности [5].

В старшем дошкольном возрасте происходит формирование навыка управления вниманием: ребёнок учится осознанно концентрироваться на определённых объектах или явлениях, самостоятельно удерживать на них внимание, то есть у него появляется произвольное внимание.

Диагностика произвольного внимания у ребёнка с речевыми нарушениями имеет особое значение, поскольку внимание напрямую влияет на успешность коррекционной работы и развитие речи в целом.

Важность данной работы с ребенком заключается в следующих критериях:

- Взаимосвязь внимания и речи. Произвольное внимание — основа для восприятия и усвоения речевого материала. Без его достаточного уровня ребёнок не сможет сосредоточиться на занятиях с логопедом, что затруднит формирование новых навыков.

- Выявление причин трудностей. Диагностика позволяет определить, связаны ли речевые проблемы с недостатком внимания или имеют другие корни. Это помогает выбрать наиболее эффективные методы коррекции.

- Индивидуализация подхода. Понимание особенностей внимания ребёнка даёт возможность адаптировать задания, подобрать оптимальную нагрузку и формы работы, что повышает результативность занятий.

- Прогноз развития. Уровень развития произвольного внимания — один из показателей готовности ребёнка к обучению и социализации. Его своевременная диагностика способствует более точному прогнозу и планированию коррекционной программы.

Включение диагностики произвольного внимания в комплексное обследование детей с речевыми нарушениями позволяет не только повысить эффективность специальной помощи, но и способствует гармоничному развитию ребёнка в целом. Такой подход обеспечивает формирование устойчивых речевых навыков и способствует успешной адаптации в учебной и социальной среде.

Таким образом, проблема развития произвольного внимания у данной категории детей требует комплексного подхода, включающего диагностику, коррекционную работу и тесное взаимодействие специалистов.

Список используемых источников и литературы

1. Айдарова, Л.И. Внимание у дошкольников [Текст]: учеб. пособие / Л.И. Айдарова – М.: Знание, 2009. 326с

2. Барышникова, Е. В. Особенности свойств внимания у дошкольников / Е. В. Барышникова, Ю. В. Родикова // Культура и образование : от теории к практике. – 2016. – № 33 (6). – С. 92-98.

3. Рибо Т. Психология внимания // Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. – М., 2009. 120 с.

4. Слепович, Е. С. Специальная психология / [Е. С. Слепович и др.]; под редакцией Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск. :Вышэйшая школа, 2012. 510 с.

5. Фигередо Э. Л. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / АПН СССР. НИИ дефектологии. — Москва, 1989. — 144 с

© Д. Г. Турлаева, 2026-05

Н.А. Филина, О.А. Асмаловская
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье анализируется специфика вербального мышления при первичных нарушениях речи (общее недоразвитие речи, алалия). Рассматривается структурная взаимосвязь речевого дефекта и когнитивного развития. Выделены ключевые особенности словесно-логических операций, памяти и произвольной регуляции, детерминированные системным недоразвитием речи. Обоснована необходимость интегративного подхода к коррекции, затрагивающего когнитивную сферу в целом.

Ключевые слова: вербальное мышление, нарушения речи, общее недоразвитие речи, когнитивные функции, словесно-логическое мышление.

N.A. Filina, O.A. Asmalovskaya

PECULIARITIES OF VERBAL THINKING IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. The article analyzes the specific features of verbal thinking in primary speech disorders (general speech underdevelopment, alalia). It examines the structural relationship between speech defects and cognitive development. Key characteristics of verbal-logical operations, memory, and voluntary regulation, determined by systemic speech underdevelopment, are highlighted. The necessity of an integrative approach to correction that addresses the cognitive sphere as a whole is substantiated.

Keywords: verbal thinking, speech disorders, general speech underdevelopment, cognitive functions, verbal-logical thinking.

Проблема соотношения речи и мышления остается центральной в коррекционной педагогике и психологии. Речь не является внешней оболочкой мысли, а выступает формой ее существования и инструментом анализа, синтеза и обобщения. В случаях дизонтогенеза, в частности при нарушениях речи, становление вербального мышления приобретает специфические черты. Речевой дефект неизбежно накладывает отпечаток на формирование всей познавательной сферы. Дефицит языковых средств порождает вторичное недоразвитие высших психических функций, в первую очередь – вербально-логического мышления [1, с. 55]. Эти изменения носят системный характер. Понимание этой взаимосвязи является ключом к построению эффективных программ психолого-педагогической коррекции.

В норме на начальных этапах онтогенеза мышление опирается на непосредственное восприятие (наглядно-действенное и наглядно-образное). Решающий скачок в развитии происходит с овладением языком, когда слово становится носителем понятия. Благодаря языковым средствам ребенок получает способность абстрагироваться от конкретной ситуации и выстраивать цепь логических рассуждений. Следовательно, любое нарушение речевого развития следует рассматривать не изолированно, а как фактор, деформирующий весь ход психического развития и изменяющий динамику мыслительной деятельности [2, с. 82].

С точки зрения нейропсихологии, для полноценного вербального мышления необходима сохранность как блока приема и переработки слухоречевой информации, так и блока программирования и контроля. Функциональная незрелость этих звеньев, часто наблюдаемая при алалии или дизартрии, ведет к специфическим когнитивным дефицитам [1, с. 56].

Клиническая и психолого-педагогическая практика выделяет широкий спектр речевых расстройств, среди которых наиболее выраженное и системное влияние на когнитивную сферу оказывают общее недоразвитие речи (ОНР), моторная и сенсорная алалия, а также тяжелые формы дизартрии. Несмотря на различия в этиологии, патогенезе и первичной симптоматике, все эти формы речевой патологии объединяет наличие устойчивых вторичных отклонений в развитии вербального мышления.

У детей с ОНР страдают все компоненты языковой системы: фонетическая, лексическая и грамматическая стороны речи. Это системное и стойкое нарушение значительно тормозит переход мышления на понятийную ступень. Языковые средства, необходимые для фиксации и оперирования отвлеченными категориями, оказываются недоступными или дефектными. У данной категории детей отмечается несформированность многих вербальных понятий, замедленность протекания мыслительных операций и выраженные трудности самоорганизации в процессе решения познавательных задач [1, с. 57].

Экспериментальные исследования свидетельствуют, что уровень развития словесно-логического мышления у детей с ОНР значительно ниже возрастной нормы [3, с. 105]. Это отчетливо проявляется в неспособности выделять существенные, концептуально значимые признаки предметов и явлений при одновременном отвлечении от второстепенных, ситуативных характеристик. Дети испытывают серьезные трудности при выполнении операций классификации, сериации и исключения лишнего понятия по заданному логическому основанию. Особенно показательным является буквальное, конкретно-ситуативное истолкование переносного смысла метафор, пословиц и поговорок [2, с. 83]. Ребенок может интуитивно понимать суть явления в наглядно-образном плане, однако неспособность облечь мысль в точную развернутую речевую форму и подобрать соответствующее языковое обобщение блокирует дальнейший процесс рассуждения и формулирования вывода.

Речевой дефект обнаруживает тесную связь с состоянием регуляторных (исполнительских) функций. У детей с тяжелыми нарушениями речи, особенно при моторной алалии, заметно страдает способность к произвольному контролю и

планированию собственной познавательной и речевой деятельности. Познавательная активность часто характеризуется выраженной пассивностью, инертностью и избеганием интеллектуальных усилий. Такие дети быстро пресыщаются, не проявляют инициативы в обследовании предметов, с трудом удерживают алгоритм выполнения многоступенчатой вербальной инструкции [4, с. 60]. Особую роль играет дефицит произвольного внимания, его неустойчивость и трудности концентрации именно на речевом материале. Это ведет к тому, что ребенок не в состоянии полноценно воспринять и осмыслить сложную логико-грамматическую конструкцию, а значит, не может построить на ее основе верное суждение.

Существенным тормозом развития вербального мышления выступает состояние слухоречевой памяти. Для того чтобы сделать логическое умозаключение, необходимо удерживать в оперативной памяти исходные посылки, сравнивать их между собой, вычленять существенные признаки и на этой основе формулировать вывод. Экспериментальные данные убедительно подтверждают, что объем оперативной вербальной памяти у детей с логопатологией значимо снижен по сравнению с нормотипичными сверстниками [1, с. 60]. Сужение объема запоминания, снижение прочности удержания слухоречевых следов и выраженные проблемы последовательного, избирательного воспроизведения слов создают непреодолимые препятствия для усвоения новых слов, грамматических конструкций и текстовых сообщений. Ребенок не может одновременно удержать весь объем информации, необходимый для решения логической задачи, что ведет к фрагментарности мыслительного процесса, соскальзыванию на побочные ассоциации и, как следствие, к ошибочным суждениям и выводам [3, с. 108].

Центральным и наиболее стойким дефектом является недостаточность операциональной стороны мыслительной деятельности. Мыслительные операции анализа и синтеза у детей с речевой патологией долгое время остаются на уровне наглядных, перцептивно данных, ситуативных признаков, не поднимаясь до уровня абстрактных логических категорий. Процессы сравнения часто идут не по линии выделения существенных оснований, а по случайным, внешним, ярким, но концептуально незначимым характеристикам, что типично для более ранних этапов онтогенеза. Собственные суждения и умозаключения детей отличаются несовершенством структурно-семантической организации, свернутостью, отсутствием доказательности и развернутости, бедностью аргументации [2, с. 84].

Отмечается феномен импульсивности и хаотичности при выполнении заданий на зрительный гнозис и вербальный анализ, что свидетельствует о хрупкости и недостаточной сформированности межанализаторных связей между речевыми и мыслительными структурами. Дети с трудом переходят от наглядного плана к вербальной формулировке выявленной закономерности; сама процедура вербализации логического хода решения задачи вызывает у них значительные затруднения и требует специальной стимуляции со стороны взрослого. Таким образом, можно констатировать, что при речевых нарушениях страдает не только и не столько способность мыслить как таковая, сколько способность организовывать

мышление речевыми средствами, переводить его на уровень произвольных, осознаваемых и развернутых логических операций.

Понимание неразрывной и многоуровневой связи когнитивного и речевого развития диктует необходимость комплексного, системного подхода в коррекционной работе. Традиционная система логопедических занятий, сконцентрированная исключительно на исправлении дефектов звукопроизношения или накоплении номинативного словаря, не может быть признана достаточной для преодоления описываемых отклонений. Как подчеркивается в современных методических источниках, развитие речи должно выступать не изолированной задачей, а закономерным результатом целенаправленной стимуляции и развития высших психических функций: произвольного внимания, слухоречевой памяти, наглядно-образного и логического мышления [4, с. 62].

Включение в структуру логопедического и дефектологического воздействия специальных заданий, направленных непосредственно на развитие словесно-логического мышления, значительно повышает общую эффективность коррекционно-развивающей работы. К числу таких заданий относятся упражнения на исключение понятий, поиск аналогий, установление логических последовательностей, объяснение смысла метафор и пословиц, завершение суждений и доказательство их истинности [3, с. 110]. Учитывая выявленную слабость слухоречевой памяти и трудности удержания вербальных инструкций, необходимо строго дозировать предъявляемую информацию, расчленять сложные вербальные задачи на короткие смысловые отрезки и активно использовать внешние наглядные опоры (схемы, пиктограммы, графические модели), позволяющие перевести часть мыслительных операций из умозрительного плана в план внешних действий и восприятия. Это значительно облегчает аналитико-синтетическую деятельность мозга и создает пропедевтическую базу для последующей интериоризации мыслительных действий и перехода их на уровень свернутых логических операций.

Особое внимание в коррекционном процессе следует уделять поэтапному формированию внутреннего программирования речевого высказывания. Ребенка необходимо обучать развернутому алгоритму построения рассуждения: от выделения существенного, концептуального признака предмета или явления — к формулировке на этой основе полного и аргументированного суждения, и далее — к выведению логического умозаключения и его словесному оформлению в связном тексте. Такой подход обеспечивает формирование не только речевых, но и когнитивных операций, лежащих в основе системного вербального мышления.

Вербальное мышление у детей с нарушениями речи характеризуется выраженным качественным своеобразием. Системный речевой дефект приводит к дефицитности всего речемыслительного механизма. Основными особенностями являются: несформированность понятийного обобщения, стереотипность суждений, низкий уровень операций анализа и абстрагирования на вербальном материале, слабость слухоречевой памяти и произвольного контроля. Стратегия коррекционной помощи обязана исходить из принципа единства когнитивного и речевого развития. Только интегрированное воздействие способно вывести мышление ребенка на качественно новый, понятийный уровень.

Список используемых источников и литературы

1. Бизюк А.П., Черникова А.С. Сравнение когнитивных функций детей 4–5,5 лет, страдающих моторной алалией и стертой дизартрией // Клиническая и специальная психология. – 2025. – Т. 14, № 2. – С. 55–71.
2. Галанцева А.Н., Полина М.В. Коррекция и развитие словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Молодежь и наука – третье тысячелетие: материалы науч.-практ. конф. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2015. – С. 82–90.
3. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
4. Никуленкина Д.С. Коррекционно-развивающая работа по активизации познавательной сферы детей с ОНР как способ речевого развития // Учительский журнал. – 2024. – С. 55–65.

© Н.А.Филина, О.А.Асмаловская, 2026-05

УДК 376.37

В.С. Швыряева

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л. Н. Толстого»,
г. Тула, Россия*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Особое внимание уделяется специфике воображения при речевых нарушениях, проявляющейся в стереотипности, снижении оригинальности и трудностях вербализации образов. Приводятся результаты диагностического исследования, демонстрирующие вариативность уровней развития воображения у дошкольников с ОНР, предлагаются рекомендации по коррекционно-развивающей работе с использованием конструктивной деятельности.*

***Ключевые слова:** творческое воображение, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, конструирование.*

Shvyryaeva V.S.

DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS THROUGH CONSTRUCTION

***Abstract.** The article discusses the problem of developing creative imagination in older preschool children with general speech underdevelopment. Special attention is*

paid to the specifics of imagination in speech disorders, which manifests itself in stereotypy, a decrease in originality, and difficulties in verbalizing images. The results of a diagnostic study are presented, demonstrating the variability of the levels of imagination development in preschool children with general speech underdevelopment, and recommendations for correction and development work using constructive activities are proposed.

Keywords: *creative imagination, senior preschool age, general speech underdevelopment, construction.*

В современной психолого-педагогической науке творческое воображение признаётся одной из ключевых психических функций, обеспечивающих не только продуктивную деятельность, но и успешную социализацию ребёнка, его адаптацию к изменяющимся условиям. Особую значимость проблема развития воображения приобретает в контексте дошкольного детства – сензитивного периода для становления образной сферы и зарождения креативных способностей.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) формирование творческого воображения протекает качественно иначе, чем у их нормотипичных сверстников. Речевой дефицит накладывает отпечаток на способность к порождению и воплощению оригинальных замыслов: ребёнок с ОНР испытывает трудности не только при вербализации выдуманного сюжета, но и на этапе его мысленного конструирования. Образы остаются схематичными, сюжеты – стереотипными (многократное повторение одних и тех же действий), а переключение с одного замысла на другой даётся с большим трудом. Это требует поиска адекватных коррекционных средств, способных одновременно развивать и наглядно-образное мышление, и внутреннее программирование.

Одним из таких средств может выступать конструирование – деятельность, синтезирующая наглядное моделирование, пространственное мышление и речевое сопровождение. В процессе конструирования ребёнок вынужден: 1) удерживать конечную цель (построить дом, мост, робота); 2) планировать последовательность действий (сначала отобрать детали, затем соединить их определённым образом); 3) прогнозировать результат (будет ли конструкция устойчивой, соответствует ли замыслу). Все эти операции – целеполагание, планирование, прогнозирование – являются базовыми и для построения связного речевого высказывания.

Исследования показывают, что при ОНР конструирование по образцу или по схеме даётся детям легче, чем по собственному замыслу. Однако именно конструирование по замыслу (с последующим обязательным словесным отчётом) служит мощным стимулом для развития связной речи. Ребёнок сначала прорабатывает конструкцию в материале, а затем должен рассказать: «Что я построил? Из каких деталей? В каком порядке? Почему я сделал именно так?». Этот алгоритм: действие – анализ – вербализация – успешно переносится на построение рассказа по серии картинок или пересказ текста с изменением перспективы.

Включение конструирования в логопедическую работу особенно эффективно на подготовительном этапе, когда у ребёнка ещё недостаточно развито внутреннее программирование. Внешнее, материализованное действие

(раскладывание деталей, сборка) становится той самой опорой, которая затем интериоризируется во внутренний план и позволяет ребёнку выстраивать логическую последовательность в уме, а затем и в речи. Таким образом, конструирование не только развивает творческое воображение, но и целенаправленно формирует предпосылки связного высказывания: удержание замысла, планирование, смысловую целостность.

Л.С. Выготский подчёркивал, что воображение не является изначально данной способностью, а формируется в деятельности, опираясь на преобразование элементов прошлого опыта [1]. О.М. Дьяченко определила ключевые критерии его развития у дошкольников: структурность (способность выстраивать целостный образ), детализацию (наполненность образа элементами) и оригинальность (нестандартность решения) [3].

Исследования В.П. Глухова показывают, что у дошкольников с ОНР снижена продуктивность творческой деятельности, образы отличаются стереотипностью, бедностью деталей, трудностью комбинирования [2]. Это связано с несформированностью операциональных механизмов воображения и слабой связью между зрительной и вербальной функциями. При этом, как подчёркивает Т.С. Кудрина, невербальные формы творчества (рисование, лепка) могут частично компенсировать речевые затруднения, раскрывая потенциальные возможности ребёнка [4].

Конструирование представляет собой особый вид продуктивной деятельности, органично сочетающий наглядно-образное мышление, пространственное воображение и практическое действие. В процессе конструирования ребёнок не только создаёт материальный продукт, но и проходит путь от замысла к его реализации, что требует планирования, мысленного экспериментирования, комбинирования деталей. Конструктивная деятельность может осуществляться как по образцу, так и по собственному замыслу, причём именно творческое конструирование (без жёсткой заданности) максимально стимулирует воображение. Для детей с ОНР конструирование ценно тем, что позволяет выразить образы в материальной форме, минуя речевые трудности, а затем, благодаря вербализации процесса, способствует развитию связной речи. Кроме того, работа с конструктором развивает мелкую моторику, которая тесно связана с речевыми зонами мозга.

Для изучения уровня развития творческого воображения у старших дошкольников с ОНР было проведено диагностическое исследование на базе МБОУ «ЦО № 32» (детский сад компенсирующей направленности, г. Тула). В эксперименте участвовали дети 6 лет с ОНР (II и III уровня речевого развития). Диагностическая программа включала пять методик, направленных на оценку различных аспектов воображения: методика «Где чье место?» (Е.Е. Кравцова), «Вербальная фантазия» (Р.С. Немов), «Скульптура» (Р.С. Немов), «Дорисуй фигуры» (О.М. Дьяченко) и тест «Незаконченный рисунок» (Э. Торренс).

Результаты диагностики выявили существенную вариативность уровней развития творческого воображения. У 50% детей зафиксирован низкий уровень: они с трудом принимали творческую задачу, продуцировали стереотипные, недетализированные образы, не могли объяснить свой замысел. У 40% – средний

уровень: дети создавали узнаваемые, достаточно детализированные образы, но они были типичны, недостаточно оригинальны. 10% дошкольников показали результаты высокого уровня: оригинальность идей, умение создавать фантастические образы, объединять детали в сюжет.

Полученные данные позволяют наметить направления коррекционно-развивающей работы с использованием конструирования. Для детей с низким уровнем целесообразно начинать с совместного конструирования по образцу, постепенно усложняя задания и побуждая к самостоятельному видоизменению построек. Важно сопровождать деятельность речью: проговаривать этапы, называть детали, обсуждать получившийся результат. Для детей со средним уровнем можно предлагать тематическое конструирование по замыслу (например, «Построй дом для сказочного героя»), стимулируя вариативность и оригинальность решений. Для ребёнка с высоким уровнем важно создавать условия для реализации сложных, многоэтапных замыслов, возможно, в коллективной деятельности, что также будет способствовать развитию коммуникативных навыков. Общими условиями эффективности являются: создание эмоционально-положительной атмосферы, свобода выбора материалов, поощрение самостоятельности и фантазии, использование игровых приёмов и проблемных ситуаций.

Резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что творческое воображение у старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеет качественное своеобразие, обусловленное речевым дефицитом. Конструирование, как вид продуктивной деятельности, обладает значительным коррекционно-развивающим потенциалом, поскольку позволяет ребёнку материализовать образы, развивает пространственное мышление и при целенаправленной организации способствует преодолению стереотипности и активизации творческих проявлений. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку и апробацию конкретных методик конструирования, интегрированных в логопедическую работу, а также на изучение их влияния на динамику речевого развития.

Список используемых источников и литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Перспектива, 2020. – 125 с.
2. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.
3. Дьяченко О.М. Психология воображения дошкольника // Современная детская психология / под ред. Е.В. Субботского. – М.: Просвещение, 2021. – С. 134-189.
4. Кудрина Т.С. Особенности творческого воображения дошкольников с общим недоразвитием речи // Гаудеамус. – 2018. – № 4 (38). – С. 120-125.

© Швыряева В.С., 2026-05

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»

Руководитель (модератор) секции
доцент, канд. пед. наук Е.А. Овсянникова

УДК 376

Г.А. Баранова

ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки
работников образования Тульской области»,
г. Тула, Россия

Н.В. Гришина, О.В. Исаева

ГБУ ТО «Суворовская начальная школа»,
г. Суворов, Тульская область, Россия

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СИТУАЦИИ УСПЕХА КАК ОДНОГО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

***Аннотация.** В статье раскрываются теоретические и практические аспекты организации ситуации успеха как ключевого направления социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ). Автор анализирует сущность понятия «ситуация успеха», опираясь на труды отечественных и зарубежных исследователей, и обосновывает её особую значимость для детей с особыми образовательными потребностями. В работе подробно описаны методы и приёмы создания успеха на уроках, во внеурочной деятельности и в процессе взаимодействия с семьёй. Особое внимание уделяется индивидуализации подходов, учёту психофизиологических особенностей обучающихся, а также роли педагога в формировании позитивной «Я-концепции» и адекватной самооценки. Представлены конкретные педагогические техники: «эмоциональное поглаживание», «авансирование успеха», «скрытая инструкция», «эврика-эффект» и др. На основе анализа практического опыта приводятся примеры организации ситуаций успеха для различных категорий обучающихся с ОВЗ (с нарушениями интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, РАС).*

***Ключевые слова:** обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, организация ситуации успеха, социализация.*

METHODS AND TECHNIQUES OF ORGANIZING A SUCCESS SITUATION AS ONE OF THE DIRECTIONS OF SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Annotation. *The article reveals the theoretical and practical aspects of organizing a success situation as a key area of socialization for students with disabilities (hereinafter referred to as HIA). The author analyzes the essence of the concept of "success situation", based on the works of domestic and foreign researchers, and substantiates its special importance for children with special educational needs. The paper describes in detail the methods and techniques of creating success in the classroom, in extracurricular activities and in the process of interaction with the family. Special attention is paid to the individualization of approaches, taking into account the psychophysiological characteristics of students, as well as the role of the teacher in the formation of a positive "Self-concept" and adequate self-esteem. Specific pedagogical techniques are presented: "emotional stroking", "advance of success", "hidden instruction", "eureka effect", etc. Based on the analysis of practical experience, examples of organizing success situations for various categories of students with disabilities (with intellectual, speech, musculoskeletal disorders, ASD) are given.*

Keywords: *students with disabilities, organization of success situations, socialization.*

Социализация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) – это сложный, многогранный процесс усвоения социальных норм, ценностей, навыков общения и взаимодействия, который протекает в условиях специфических трудностей развития. Для детей с ОВЗ характерны заниженная самооценка, высокий уровень школьной тревожности, страх неудачи и негативная «Я-концепция». Эти психологические барьеры становятся серьёзным препятствием на пути к успешной интеграции в общество.

В современной коррекционной педагогике одним из наиболее эффективных направлений преодоления этих барьеров признаётся целенаправленное создание **ситуации успеха**. Этот феномен, глубоко изученный в трудах А.С. Белкина, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, приобретает особую актуальность в контексте работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Успех для такого ребёнка – это не просто хорошая оценка, а мощный психологический ресурс, способствующий формированию веры в собственные силы, мотивации к деятельности и позитивного отношения к окружающему миру [1].

Данная статья посвящена анализу методов и приёмов организации ситуации успеха как инструмента социализации. Мы рассмотрим теоретические основы этого подхода, классифицируем педагогические инструменты и предложим конкретные алгоритмы их применения в образовательной практике.

Следует подчеркнуть, что понятие «ситуация успеха» в педагогике трактуется как такое сочетание внешних условий и внутреннего состояния личности, при котором ребёнок достигает результата, превосходящего его прошлые достижения или ожидания. Это субъективное переживание радости от преодоления трудности. Рассмотрим подробнее особенности организации ситуации успеха в образовательном процессе.

Психологический механизм успеха. Для обучающегося с ОВЗ ситуация успеха выполняет несколько важнейших функций:

- *Коррекция самооценки:* успех позволяет ребёнку увидеть себя в новом, положительном свете («Я могу», «У меня получилось»).

- *Снятие эмоционального напряжения:* переживание радости нейтрализует страх ошибки и тревожность.

- *Формирование мотивации:* положительное подкрепление стимулирует желание повторять успешные действия.

- *Развитие волевой сферы:* преодоление даже малой трудности закаляет характер.

Классификация ситуаций успеха. В методической литературе принято выделять несколько видов ситуаций успеха:

- *Предвосхищающий успех:* создание установки на успех до начала деятельности (авансирование).

- *Ожидаемый успех:* организация деятельности таким образом, чтобы результат был предсказуемо положительным за счёт дозированной помощи.

- *Констатирующий успех:* фиксация уже достигнутого результата как значимого достижения.

- *Обобщающий успех:* перенос чувства успеха из одной области деятельности в другую (например, из игры в учебную деятельность).

Роль педагога в создании ситуации успеха. Ключевая роль в организации успеха принадлежит учителю-дефектологу или классному руководителю. Его позиция должна быть не директивной («Я научу»), а фасилитирующей («Я помогу тебе раскрыться»).

Педагог должен обладать высоким уровнем эмпатии, чтобы тонко чувствовать состояние ребёнка. Важно отказаться от публичной критики и сравнений с другими детьми. Оценка должна быть направлена на действие («Ты хорошо постарался»), а не на личность («Ты молодец») [2].

Принцип оптимистической гипотезы. Педагог должен верить в потенциал каждого ученика, даже если объективные показатели низкие. Эта вера транслируется через интонацию, мимику и вербальные установки. Учитель выступает как «оптимистический стратег», проектирующий траекторию развития ребёнка от успеха к успеху.

Методы организации ситуации успеха на уроках.

Учебная деятельность является основной площадкой для социализации и формирования самооценки. Здесь методы создания успеха должны быть особенно выверенными.

Метод дифференцированного подхода. Это фундаментальный метод. Задания должны подбираться с учётом зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому).

– **Приём «Лесенка сложности»:** задания предлагаются по нарастающей: от простого к сложному. Ребёнок начинает с того, что ему точно по силам, что гарантирует начальный успех.

– **Приём «Эврика-эффект»:** создание условий для самостоятельного открытия знания или способа действия. Педагог задаёт наводящие вопросы так, чтобы ребёнок сам пришёл к правильному выводу.

Метод авансирования успеха. Педагог заранее настраивает ребёнка на успех, выражая уверенность в его силах.

– **Пример:** «Я знаю, что эта задача тебе по плечу», «У тебя обязательно получится красиво написать эту букву».

– **Важно:** Аванс должен быть реалистичным. Неудача после завышенного обещания может нанести больший вред, чем отсутствие похвалы.

Метод скрытой инструкции. Педагог помогает ребёнку выполнить задание незаметно для окружающих или для самого ребёнка (в зависимости от возраста и нозологии), чтобы сохранить ощущение самостоятельности. **Пример:** При выполнении графического диктанта учитель может незаметно пальцем показать направление движения на листе слабовидящему ученику или легонько направить руку ребёнка с ДЦП.

Метод дробления сложной задачи. Большая задача разбивается на серию мелких, легко выполнимых шагов. Каждый выполненный шаг немедленно отмечается как успех. **Пример:** Написание предложения разбивается: 1) назови первое слово; 2) сколько в нем букв; 3) напиши первую букву; 4) молодец! И так далее.

Приёмы создания успеха во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность (кружки, секции) часто является более комфортной средой для детей с ОВЗ, так как здесь меньше академического давления.

Приём «Эмоциональное поглаживание». Это вербальное или невербальное выражение одобрения и принятия.

– Улыбка, кивок головы, одобрительный взгляд.

– Использование фраз: «Я рад(а) тебя видеть», «Как здорово у тебя получилось!».

Приём «Ситуация выбора». Предоставление ребёнку права выбора деятельности или способа её выполнения повышает его субъектную позицию и ответственность. **Пример:** «Ты хочешь рисовать красками или карандашами?», «Какое задание выполним первым?».

Приём «Публичное признание» (в микро-группе). Важно хвалить ребёнка публично, но делать это корректно. Для детей с РАС или высокой тревожностью лучше использовать похвалу один на один или в очень узком кругу доверенных лиц. **Пример:** В конце занятия отметить достижение конкретного ученика перед группой: «Посмотрите, какую замечательную поделку сделал Петя! Он очень старался».

Специфика организации успеха для разных категорий обучающихся с ОВЗ. Методы должны быть адаптированы под конкретные нарушения развития.

Обучающиеся с нарушениями интеллекта (умственной отсталостью). Для них успех часто связан с выполнением элементарных бытовых или учебных операций [2]. *Приёмы:* Максимальная визуализация инструкций (карточки PECS), использование тактильных материалов (пластилин), частая смена видов деятельности для предотвращения утомления. Успехом считается самостоятельное застегивание пуговицы или правильное называние цвета предмета.

Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС). Для них важен предсказуемый алгоритм и визуальная структура успеха. *Приёмы:* Использование социальных историй о том, как добиться успеха; визуальные расписания; поощрение за малейший социальный отклик (взгляд в глаза, ответ на приветствие). Ситуация успеха здесь – это часто просто спокойное выполнение рутинного действия без протеста.

Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). Здесь успех связан с преодолением физических ограничений. *Приёмы:* Адаптивное оборудование (специальные клавиатуры, держатели ручек). Успехом считается самостоятельный набор текста на компьютере или написание буквы без посторонней помощи руки (при спастике).

Взаимодействие с семьёй как фактор создания успеха.

Социализация невозможна без единства требований школы и семьи. Родителей необходимо обучать методам создания успеха дома: не делать за ребёнка то, что он может сделать сам; хвалить за усилия, а не за результат; создавать ситуации бытового успеха (помощь по дому). Педагог и родители вместе определяют одну-две достижимые цели на неделю/месяц для ребенка (например, самостоятельно собрать портфель). Достижение этой цели становится общей ситуацией успеха [3].

Таким образом, организация ситуации успеха - это не разовое мероприятие, а системная технология педагогического воздействия, направленная на гуманизацию образовательного процесса и эффективную социализацию обучающихся с ОВЗ. Используя описанные методы и приёмы - от авансирования до дробления задач - педагог помогает ребёнку преодолеть внутренний барьер неуверенности и сформировать активную жизненную позицию.

Ситуация успеха становится той основой, на которой идет формирование особенностей личности ребенка: его самооценка, мотивация к учению и способность выстраивать конструктивные отношения с окружающими людьми - то есть ключевые компоненты успешной социализации.

Список используемых источников и литературы

1. Глухов В.П. Основы специальной педагогики и специальной психологии. – М.: Юрайт, 2023. – 324 с.
2. Колосова Т.А. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии. Дети с нарушением интеллекта: учебное пособие /под общей редакцией Д.Н. Исаева. - Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 151 с.

3. Микляева Н.В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: воспитание и обучение детей с задержкой психического развития. – М.: Юрайт, 2023. – 329 с.

4. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т.Г. Богданова, А.А. Гусейнова, Н.М. Назарова [и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. – Москва: ИНФРА-М, 2023. – 335 с.

5. Руденский Е. В. Социальная патология. – М.: Юрайт, 2023. – 200 с.

© Г.А. Баранова, Н.В. Гришина, О.В. Исаева, 2026-05

УДК 376.37

И.С. Кратынская,

*ГБУ СО «Комплексный центр социального обслуживания населения республики Карелия»
по Костомукшскому городскому округу,
г. Костомукша, Республика Карелия, Россия*

Е.Л. Мицан

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в контексте инклюзивной образовательной среды. Анализируются современные подходы к организации коррекционно-развивающей работы. Выделены и обоснованы психолого-педагогические условия, способствующие успешному формированию коммуникативных умений у дошкольников и младших школьников с РАС. Представлены результаты апробации программы на базе отделения социальной реабилитации КЦСОН республики Карелия г. Костомукша. Сформулированы практические рекомендации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, расстройства аутистического спектра, коммуникативные навыки, психолого-педагогические условия, специальное образование, альтернативная коммуникация.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article examines the peculiarities of the development of communication skills in children with autism spectrum disorders (ASD) in the context of an inclusive educational environment. Modern approaches to the organization of correctional and developmental work are analyzed. The psychological and pedagogical conditions that contribute to the successful formation of communication skills among preschoolers and younger schoolchildren with ASD are identified and substantiated. The results of the testing of the program on the basis of the Department of social rehabilitation of the KTSSON of the Republic of Karelia in Kostomuksha are presented. Practical recommendations are formulated.

Keywords: inclusive education, autism spectrum disorders, communication skills, psychological and pedagogical conditions, special education, alternative communication.

В настоящее время в Российской Федерации и Республике Беларусь активно развивается инклюзивное образование, что предполагает включение детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС), в общеобразовательную среду. Одной из наиболее значимых проблем при обучении и социализации таких детей является несформированность или искажение коммуникативных навыков. Без целенаправленной коррекционной работы дети с РАС испытывают выраженные трудности в установлении контакта, поддержании диалога, понимании невербальных сигналов и социальных норм [1, с. 67-71].

Цель нашего исследования – выявить и теоретически обосновать психолого-педагогические условия, которые позволяют эффективно формировать коммуникативные навыки у детей с РАС в инклюзивной среде (в том числе в условиях учреждений социального обслуживания).

Гипотеза исследования: развитие коммуникативных навыков у детей с РАС в условиях муниципального КЦСОН будет эффективным при создании специальной психолого-педагогической среды, использовании инновационного оборудования и реализации адаптированной программы.

Согласно данным Минобрнауки России и статистике образования Республики Беларусь, количество детей с РАС неуклонно растет. При этом традиционные методы обучения часто не учитывают специфических образовательных потребностей данной категории. Как подчеркивает О.С. Никольская, аутизм нарушает не столько интеллектуальное, сколько аффективно-смысловое развитие, что напрямую влияет на коммуникацию [2, с. 45].

Анализ литературы позволил выделить ключевые трудности коммуникации при РАС:

- отсутствие или низкая потребность в общении;
- эхолалии, штамповые фразы;
- трудности понимания эмоций и жестов собеседника;
- стереотипность речевых высказываний.

Инклюзивная среда создает уникальные возможности для естественного развития коммуникации через взаимодействие с нормативно развивающимися сверстниками, но при условии специально организованного психолого-педагогического сопровождения.

На основе теоретического анализа (работы Л.Л. Лашковой [3, с. 36-37], Е.А. Шанц, С.М. Зыряновой [4, с. 78-80], а также зарубежных исследователей – Л. Винг, К. Гилберг) и обобщения опыта работы инклюзивных организаций мы сформулировали следующие психолого-педагогические условия:

1. **Раннее выявление РАС и своевременное начало коррекционной работы.** Чем раньше начинается формирование коммуникативных навыков, тем выше вероятность успешной социализации. Важна межведомственная координация (медицина – социальная защита – образование).

2. **Разработка и реализация адаптированной программы** с обязательным разделом «Формирование коммуникативных умений», учитывающей актуальный уровень развития речи и коммуникации ребенка.

3. **Использование альтернативных и дополнительных средств коммуникации (АДК).** Для неговорящих детей с РАС эффективны карточки PECS, жестовые системы, коммуникативные планшеты. По данным исследований (Bondy & Frost, 1994), система PECS позволяет снизить поведенческие проблемы и ускорить появление вокализаций [5, с. 12].

4. **Структурированная среда и визуальная поддержка** (расписание в картинках, визуальные правила, социальные истории).

5. **Организация совместных игр и учебных ситуаций со сверстниками (тьюторское сопровождение).** В России и Республике Беларусь успешно применяются модели «ребенок-волонтер» и «кружки дружбы» [4, с. 102-104].

6. **Повышение компетентности педагогов и работа с родителями,** вовлечение семьи в закрепление навыков в домашней среде.

Практическая проверка выделенных условий проводилась на базе отделения социальной реабилитации Подразделения по Костомукшскому муниципальному округу Государственного бюджетного учреждения социального обслуживания Республики Карелия «Комплексный центр социального обслуживания населения Республики Карелия» (ГБУ СО «КЦСОН РК»). В исследовании приняли участие 12 детей с РАС в возрасте 5–8 лет, получающих социальные услуги в данном отделении. В рамках полустационарной формы обслуживания для детей-инвалидов и детей с ОВЗ в отделении создана развивающая среда, включающая инновационное оборудование: координационную тренировочную лестницу, комплект для мозжечковой стимуляции «Балансборд + Доска Бильгоу», интерактивный логопедический комплекс, а также мультстудию для создания анимационных историй.

В течение 6 месяцев в экспериментальной группе внедрялась программа «Шаг навстречу» (авторы: Петрова А.И., Иванова Т.М.), адаптированная к условиям Центра. Занятия включали визуальную поддержку (PECS), упражнения на балансировочном оборудовании для сенсомоторной коррекции и коллективную проектную деятельность (создание коротких анимационных сюжетов, стимулирующих инициативные высказывания).

Результаты контрольного среза (методика «Оценка коммуникативных навыков при РАС», адаптированный вариант CARS) показали положительную динамику: у 10 из 12 детей увеличилась частота использования инициативных высказываний, снизилось количество эхолалий, появился интерес к совместным действиям. Наиболее значимые успехи отмечены у детей, с которыми регулярно применялись карточки PECS и упражнения на балансировочной доске. Двое детей с тяжелой формой РАС показали минимальную динамику, что указывает на необходимость более длительной коррекции и индивидуального подхода [2, с. 112-113].

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: комплексное применение выделенных психолого-педагогических условий, адаптированных к возможностям отделения социальной реабилитации КЦСОН (в том числе использование современного коррекционного оборудования и технологий АДК), гарантирует устойчивое улучшение показателей коммуникативного развития у большинства детей с РАС [3, с. 39-40; 4, с. 115]. Это доказывает, что учреждения социального обслуживания могут выступать эффективной площадкой для формирования коммуникативных навыков при наличии квалифицированных кадров и соответствующей материально-технической базы.

Практическая рекомендация для внедрения: при организации работы с детьми с РАС в отделениях социальной реабилитации КЦСОН целесообразно:

- оснастить кабинеты стандартизированными наборами для сенсомоторной коррекции (балансборды, мозжечковая стимуляция) и средствами АДК (карточки PECS, планшеты с коммуникативными приложениями);
- включить в штатное расписание или привлечь на договорной основе психологов и дефектологов, владеющих методами альтернативной коммуникации;
- организовать краткосрочные курсы повышения квалификации для специалистов КЦСОН по теме «Коммуникативное развитие детей с РАС» [6, с. 25-26].

Результаты исследования могут быть полезны педагогам-дефектологам, психологам, социальным работникам, студентам, изучающим проблемы специального и инклюзивного образования, а также специалистам КЦСОН, работающим с детьми с РАС в малых городах и отдаленных муниципалитетах.

Список используемых источников и литературы

1. Головина, В. М. Инклюзивное образование детей с расстройствами аутистического спектра / В. М. Головина, Е. Л. Мицан – Текст:

непосредственный // Петровские образовательные чтения. Духовно-нравственные ценности в современном российском обществе в свете 80-летия Великой Победы: Сборник научных трудов XIII Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 13–19 октября 2025 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2025. – С. 67-71.

2. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – 2-е изд., стер. – Москва: Теревинф, 2014. – 288 с. – ISBN 978-5-4212-0112-6. – Текст: непосредственный.

3. Лашкова, Л. Л. Формирование коммуникативных качеств у детей старшего дошкольного возраста / Л. Л. Лашкова. – Текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 3. – С. 34-40.

4. Шанц, Е. А. Инклюзивное образование в системе дошкольного и начального общего образования: практическое пособие / Е. А. Шанц, С. М. Зырянова. – Сургут: РИО СурГПУ, 2023. – 134 с. – ISBN 978-5-93190-405-8. – Текст : непосредственный.

5. Bondy, A. The Picture Exchange Communication System / A. Bondy, L. Frost. – Текст: непосредственный // Focus on Autistic Behavior. – 1994. – Vol. 9, No. 2. – P. 1–19.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155. Режим доступа URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/> (дата обращения: 07.04.2026).

© И.С. Кратынская, Е.Л. Мицан, 2026-05

УДК 373.2:159.922.7:37.036

Е.С. Курочкина

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ

Аннотация. В статье раскрываются психолого-педагогические условия развития эмоциональной регуляции у детей 4–5 лет. Обоснована система арт-педагогических приёмов, направленных на распознавание, выражение, осмысление и конструктивную регуляцию эмоциональных состояний в образовательном процессе ДОО.

Ключевые слова: эмоциональная регуляция, дети 4–5 лет, арт-педагогика, коррекционно-развивающая работа, дошкольное образование.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING EMOTIONAL REGULATION IN CHILDREN AGED 4–5 THROUGH ART-PEDAGOGICAL TECHNIQUES

Abstract. *The article examines psychological and pedagogical conditions for developing emotional regulation in children aged 4–5. It substantiates a system of art-pedagogical techniques aimed at recognizing, expressing, understanding and constructively regulating emotional states in preschool education.*

Keywords: *emotional regulation, children aged 4–5, art pedagogy, correctional and developmental work, preschool education.*

В современных условиях дошкольного образования проблема развития эмоциональной регуляции у детей среднего дошкольного возраста приобретает особую значимость. Увеличение интенсивности информационной среды, высокая насыщенность детского дня, ранняя ориентация семей на подготовку к школе и рост поведенческих трудностей в группах ДОО усиливают требования к способности ребёнка замечать своё эмоциональное состояние, выражать его социально приемлемым способом и постепенно переходить от внешней регуляции взрослым к элементам саморегуляции. Для ребёнка 4–5 лет эмоциональная регуляция ещё не является устойчивым личностным качеством: она формируется в совместной деятельности, игре, общении, художественном творчестве и специально организованных коррекционно-развивающих ситуациях.

Актуальность темы определяется тем, что ФГОС ДО ориентирует дошкольную образовательную организацию на охрану и укрепление психического здоровья детей, поддержку индивидуальности, создание условий для социально-коммуникативного, речевого, познавательного и художественно-эстетического развития [2]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования также подчёркивает необходимость эмоционального благополучия ребёнка, развития общения, самостоятельности, инициативности и способности действовать в группе сверстников [1]. Следовательно, развитие эмоциональной регуляции должно рассматриваться не как дополнительная задача педагога-психолога, а как одно из условий полноценного включения ребёнка в образовательный процесс.

Цель статьи – теоретически обосновать психолого-педагогические условия и систему арт-педагогических приёмов, обеспечивающих развитие эмоциональной регуляции у детей 4–5 лет в процессе коррекционно-развивающей работы. Методологической основой выступает представление о дошкольном детстве как периоде интенсивного становления эмоциональной сферы, произвольности поведения, воображения и коммуникативного опыта. В рамках данной статьи эмоциональная регуляция понимается как способность ребёнка при поддержке взрослого распознавать эмоциональное состояние,

связывать его с причиной, выражать чувство приемлемым способом, снижать напряжение и выбирать действие, не нарушающее безопасность себя и других.

Возраст 4–5 лет является переходным в развитии эмоциональной регуляции. Ребёнок уже способен различать базовые эмоции: радость, грусть, страх, злость, удивление, обиду. Он начинает понимать, что эмоции имеют причины, могут быть связаны с поступками других людей и изменяться после помощи, утешения или решения проблемы. Однако регуляторные возможности остаются ограниченными. При фрустрации ребёнок часто действует импульсивно: плачет, кричит, отказывается от деятельности, жалуется взрослому, уходит из ситуации или использует физическое воздействие. Это не всегда свидетельствует о нарушении развития; чаще это показывает, что ребёнок ещё не владеет языком эмоций и не имеет достаточного набора способов самопомощи.

Современные зарубежные исследования подтверждают, что эмоциональная саморегуляция в дошкольном возрасте связана с социальной адаптацией, качеством взаимодействия с педагогом, школьной готовностью и последующей успешностью обучения. В систематическом обзоре K. Nilfyr и L. Plantin Ewe подчёркивается, что эмоциональная саморегуляция дошкольников развивается в контексте отношений, а эмоциональная поддержка педагога и качество взаимодействия «взрослый – ребёнок» являются значимыми условиями её становления [4]. Это положение важно для практики ДОО: нельзя ограничиваться обучением ребёнка отдельным «техникам успокоения», если образовательная среда остаётся эмоционально небезопасной, перегруженной запретами или оценочными реакциями.

Особую значимость для детей 4–5 лет имеет художественно-творческая деятельность. Рисование, лепка, аппликация, работа с цветом, линией, фактурой и образом позволяют ребёнку выразить то, что он ещё не может точно описать словами. В докладе D. Fancourt и S. Finn, подготовленном для Европейского регионального бюро ВОЗ, обобщены данные о связи участия в художественных практиках с психическим благополучием, снижением стресса, развитием коммуникативности и поддержкой эмоционального состояния [3, р. 2]. Для дошкольной педагогики это не означает прямого переноса клинической арт-терапии в детский сад, но подтверждает ценность искусства как безопасного средства эмоционального выражения и профилактики напряжения.

При использовании термина «арт-педагогические приёмы» принципиально важно разграничить их с арт-терапией в строгом клиническом понимании. Арт-терапия предполагает специальную подготовку специалиста, терапевтический контракт, работу с психологической травмой или выраженными эмоциональными нарушениями. В условиях ДОО более корректно говорить об арт-педагогике и элементах арт-терапевтического подхода, применяемых в коррекционно-развивающей работе. Их задача состоит не в лечении, а в создании условий для эмоционального выражения, развития словаря эмоций, формирования способов саморегуляции, укрепления контакта ребёнка со взрослым и сверстниками.

Новейшие исследования также подтверждают перспективность не терапевтических, а образовательных форм художественной активности. А. Veraksa, V. Plotnikova, D. Kornienko, N. Rudnova и M. Gavrilova в исследовании 2025 года рассматривали возможности сюжетно-ролевой игры и арт-проектной деятельности как доступных способов снижения эмоциональных и поведенческих симптомов у дошкольников. Авторы показали, что арт-проектная деятельность может способствовать снижению тревожности и социальной отстранённости у детей, при этом она остаётся реализуемой в образовательной среде без перевода работы в медицинскую плоскость [5]. Данный вывод особенно значим для статьи, поскольку подтверждает уместность арт-педагогических приёмов именно в дошкольном образовательном контексте.

Психолого-педагогические условия развития эмоциональной регуляции средствами арт-педагогики можно представить как совокупность требований к среде, позиции взрослого, содержанию деятельности и организации обратной связи. Первое условие – эмоционально безопасная образовательная среда. Ребёнок должен понимать, что его чувство не будет осмеяно, обесценено или наказано. Взрослый принимает факт эмоции, но регулирует форму поведения: «Ты злишься, потому что башня сломалась. Злиться можно, но бить нельзя. Давай покажем злость линией, а потом подумаем, что делать». Такая формула помогает ребёнку отделить чувство от действия и создаёт основу для саморегуляции.

Второе условие – систематическое развитие эмоционального словаря. Для ребёнка 4–5 лет недостаточно слышать общие слова «хорошо» и «плохо». Необходимо вводить точные обозначения эмоциональных состояний: радостный, спокойный, сердитый, испуганный, расстроенный, обиженный, удивлённый, уставший. Арт-педагогические задания позволяют закреплять эти слова через образ. Например, в упражнении «Цвет настроения» ребёнок выбирает цвет для своего состояния, объясняет выбор с опорой на наводящие вопросы и постепенно учится связывать цвет, телесное ощущение, ситуацию и название эмоции.

Третье условие – опора на наглядность и сенсорный опыт. Средний дошкольник мыслит преимущественно образами и действиями, поэтому прямой словесный призыв «успокойся» обычно малоэффективен. Вместо этого ребёнку предлагается внешняя опора: карточка эмоции, пиктограмма, цветовой круг, «термометр настроения», песочная дорожка, пластилиновый комоч, лист для «сердитых линий». Внешний предмет становится промежуточным регулятором: ребёнок переносит напряжение в действие с материалом, а взрослый помогает осмыслить происходящее словами.

Четвёртое условие – включение арт-приёмов в игровую и коммуникативную ситуацию. Эмоциональная регуляция не формируется изолированно от общения. Если ребёнок рисует только «своё настроение», но не учится замечать состояние другого, коррекционно-развивающий эффект будет ограниченным. Поэтому задания должны включать обсуждение персонажа, сверстника или общего продукта деятельности: «Какое настроение

у героя?», «Что он почувствовал, когда его не приняли в игру?», «Как можно изменить рисунок, чтобы герою стало спокойнее?». Так художественное действие соединяется с развитием эмпатии и социально приемлемых способов поведения.

Пятое условие – регулярность и дозированность. Арт-педагогические приёмы не должны превращаться в разовые «занятия про эмоции». Наиболее эффективно использовать короткие упражнения 2–3 раза в неделю в структуре коррекционно-развивающей работы, а отдельные элементы – ежедневно в режимных моментах. Для детей 4–5 лет оптимальны задания продолжительностью 10–20 минут, так как длительное обсуждение эмоций может привести к утомлению и снижению интереса. Важно сохранять предсказуемую структуру: эмоциональное приветствие, основное художественное действие, называние чувства, выбор способа самопомощи, короткая рефлексия.

Результатом теоретико-методического анализа является система арт-педагогических приёмов, направленных на развитие эмоциональной регуляции у детей 4–5 лет. Первый блок – приёмы эмоциональной идентификации. К ним относятся «Нарисуй настроение», «Цвет эмоции», «Маски чувств», «Угадай эмоцию по линии». В упражнении «Нарисуй настроение» ребёнок не обязан изображать предметный сюжет; он может использовать пятна, линии, круги, штрихи. После выполнения взрослый задаёт уточняющие вопросы: «Как называется это настроение?», «Где оно живёт в теле?», «Что могло его вызвать?». Цель блока – научить ребёнка замечать и обозначать своё состояние.

Второй блок – приёмы безопасного выражения эмоций. Для детей, склонных к вспышкам злости, эффективны задания «Сердитая линия – спокойная линия», «Пластилиновая злость», «Бумага, которую можно мять», «Тучка обиды». Например, в упражнении «Пластилиновая злость» ребёнок сжимает пластилин, разминает его, превращает в «комоч злости», а затем вместе со взрослым меняет форму: делает из него камень, облако, шар, домик или смешного персонажа. Здесь важен не продукт, а переход от импульсивного напряжения к управляемому действию.

Третий блок – дыхательно-графические приёмы. Они соединяют художественное действие с телесным успокоением. К ним относятся «Дышим и ведём линию», «Медленная кисточка», «Сдуваем тучку», «Волна спокойствия». В упражнении «Дышим и ведём линию» ребёнок на вдохе ведёт линию вверх, на выдохе – вниз, постепенно замедляя движение руки. Данный приём помогает перевести внимание с раздражителя на ритм дыхания и движение, что особенно важно для детей с повышенной возбудимостью, тревожностью или трудностями переключения.

Четвёртый блок – сюжетно-артовые приёмы осмысления причины эмоции. Ребёнку предлагается изображение или незавершённая ситуация: герой потерял игрушку, поссорился с другом, испугался темноты, не смог построить башню. Дошкольник дорисовывает, что произошло до этого, какое чувство возникло и что может помочь герою. Приём «Дорисуй помощь» особенно ценен, потому что переводит ребёнка от фиксации на неприятном переживании

к поиску конструктивного действия: попросить помощи, предложить поменяться, построить заново, обнять, сказать словами, отойти и успокоиться.

Пятый блок – коллективные арт-проекты. Для группы детей 4–5 лет важны задания, в которых каждый создаёт часть общего продукта: «Дерево спокойствия», «Карта добрых поступков», «Домик эмоций», «Полянка дружбы». Коллективная работа развивает не только эмоциональную регуляцию, но и согласование действий, ожидание очереди, принятие вклада другого ребёнка. При этом педагог заранее задаёт правила: говорить спокойно, не портить часть другого ребёнка, просить материал словами, благодарить за помощь. Таким образом, художественная деятельность становится моделью социального взаимодействия.

Шестой блок – рефлексивные арт-приёмы. В конце занятия ребёнку предлагается выбрать цвет своего состояния, показать карточку эмоции, дорисовать «что помогло мне успокоиться» или закончить фразу: «Сегодня мне помогло...». Для среднего дошкольника рефлексия должна быть краткой и конкретной. Её задача – закрепить связь между эмоцией и способом регуляции. Постепенно ребёнок начинает понимать: если я злюсь, можно сжать пластилин; если страшно, можно нарисовать безопасное место; если грустно, можно попросить поддержки; если я устал, можно выбрать спокойную деятельность.

Эффективность предложенной системы зависит от позиции взрослого. Педагог или педагог-психолог не оценивает рисунок с точки зрения красоты, аккуратности или соответствия образцу. В центре внимания находится эмоциональный смысл действия. Фразы «у тебя некрасиво», «неправильно нарисовал злость», «такого цвета грусть не бывает» недопустимы, потому что они усиливают напряжение и блокируют выражение. Корректнее использовать поддерживающие формулировки: «Ты выбрал резкие линии, похоже, чувство было сильным», «Ты сделал тёмную тучку, давай подумаем, что поможет ей стать легче», «Ты смог показать злость на листе, а не руками – это уже способ справиться». Такая обратная связь формирует у ребёнка опыт принятия и управляемого выражения.

В коррекционно-развивающей работе важно учитывать индивидуальные особенности детей. Один ребёнок легче выражает эмоции через цвет, другой – через движение руки, третий – через лепку или сказочный сюжет. Детям с тревожностью чаще подходят мягкие материалы, плавные линии, изображения безопасного пространства. Детям с импульсивностью полезны задания с выраженным двигательным компонентом, но с чёткой границей: можно мять бумагу, но нельзя бросать её в другого; можно сильно давить на пластилин, но нельзя ломать чужую работу. Детям с речевыми трудностями требуется больше визуальных подсказок и коротких речевых моделей: «Я злюсь», «Мне обидно», «Помоги мне», «Я хочу попробовать ещё раз».

Диагностическое сопровождение такой работы может включать наблюдение за эмоциональными проявлениями ребёнка, анализ способов реагирования в конфликтных ситуациях, беседы по сюжетным картинкам, фиксацию частоты импульсивных реакций и способности ребёнка принимать помощь взрослого. Однако в рамках статьи нецелесообразно заявлять

количественные результаты без проведённого эмпирического исследования. Более корректным результатом является теоретически обоснованная система приёмов, которая может быть использована как основа для последующей апробации в группе детей 4–5 лет.

Таким образом, развитие эмоциональной регуляции у детей 4–5 лет средствами арт-педагогических приёмов является актуальным направлением коррекционно-развивающей работы в ДОО. Арт-педагогика создаёт мягкий переход от переживания к его осознанию, от импульсивного действия к символическому выражению, от внешней помощи взрослого к первым элементам саморегуляции. Наиболее значимыми условиями выступают эмоциональная безопасность, принятие чувства при ограничении неприемлемого поведения, развитие эмоционального словаря, использование наглядных и сенсорных опор, регулярность упражнений и включение ребёнка в совместную художественно-игровую деятельность.

Список используемых источников и литературы

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0e6ad380fc69dd72b6065672830540ac/> (дата обращения: 05.05.2026).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022). URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/28> (дата обращения: 05.05.2026).
3. Fancourt D., Finn S. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2019. 133 p. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/what-is-the-evidence-on-the-role-of-the-arts-in-improving-health-and-well-being-a-scoping-review> (accessed: 05.05.2026).
4. Nilfyr K., Plantin Ewe L. Thriving Children's Emotional Self-Regulation in Preschool: A Systematic Review Discussed from an Interactionist Perspective // Education Sciences. 2025. Vol. 15, № 2. Article 137. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15020137>.
5. Veraksa A., Plotnikova V., Kornienko D.S., Rudnova N.A., Gavrilova M. Addressing Emotional and Behavioral Symptoms in Young Children: The Potential of Non-Therapeutic Play and Art // Children. 2025. Vol. 12, № 5. Article 551. DOI: <https://doi.org/10.3390/children12050551>.

© Е.С. Курочкина, 2026 -05

С.В. Попова, О.А. Асмаловская
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи. Обосновывается эффективность применения русской народной сказки как инструмента логопедического и психолого-педагогического воздействия. Описан коррекционный и здоровьесберегающий потенциал сказкотерапии в преодолении системных речевых нарушений.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, русская народная сказка, сказкотерапия, здоровьесберегающие технологии.

S.V. Popova, O.A. Asmalovskaya

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF USING RUSSIAN FOLK TALE AS A MEANS OF DEVELOPING CONNECTED SPEECH IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENT

Abstract. The article discusses the problem of developing coherent speech in primary school students with general speech underdevelopment. The effectiveness of using Russian folk tales as a tool for speech therapy and psychological and pedagogical influence is substantiated. The correctional and health-preserving potential of fairy tale therapy in overcoming systemic speech disorders is described.

Keywords: general speech underdevelopment, coherent speech, Russian folk tale, fairy tale therapy, health-preserving technologies.

В условиях современной цифровой трансформации общества и активного внедрения инклюзивных практик в систему образования проблема преодоления речевых патологий у обучающихся приобретает особую актуальность. Нарушения всех компонентов речевой системы, характерные для детей с общим недоразвитием речи (ОНР), крайне негативно сказываются на освоении школьной программы, формировании коммуникативной компетенции и процессах успешной социализации ребенка. Учебная деятельность требует от младшего школьника высокого уровня произвольности, умения концентрировать внимание и, главное, способности грамотно вербализировать свои мысли, что для данной категории детей представляет серьезную трудность.

По мнению Т. Б. Филичевой, основная задача логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи – научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет важное значение для обучения в школе, общения со взрослыми и детьми, формирования личностных качеств [4, с. 77]. Достижение этой фундаментальной цели требует длительной и кропотливой работы, поскольку связная речь является высшей формой речемыслительной деятельности, опирающейся на сложную аналитико-синтетическую работу коры головного мозга. Недостаточная сформированность фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи неизбежно приводит к тому, что ребенок испытывает коммуникативный барьер, боится отвечать у доски, замыкается в себе, что в итоге формирует стойкую школьную дезадаптацию и негативно влияет на психологическое здоровье.

В связи с этим логопедическое воздействие представляет собой сложный и многогранный педагогический процесс, в котором неразрывно реализуются задачи корригирующего обучения и воспитания. В процессе организации такого корригирующего обучения огромное значение придается как общедидактическим, так и специфическим принципам коррекционной педагогики. В логопедической работе особую роль играет коррекция и воспитание личности в целом, но при этом строго учитываются особенности формирования личности у детей с различными формами речевых расстройств, а также их актуальные возрастные особенности [2, с. 9]. Младший школьный возраст характеризуется переходом от игровой к учебной ведущей деятельности, однако у детей с ОНР этот переход часто задерживается. Сниженная познавательная активность, быстрая истощаемость нервной системы и неустойчивость внимания требуют от педагога создания таких условий, при которых коррекционный процесс протекал бы максимально естественно, не вызывая у обучающихся переутомления и отторжения.

Решение поставленных задач невозможно без грамотного подбора методического инструментария. В современной логопедической работе используются различные методы: практические, наглядные и словесные. Выбор и использование того или иного метода определяется характером речевого нарушения, содержанием, целями и задачами коррекционно-логопедического воздействия, конкретным этапом работы, а также возрастными, индивидуально-психологическими особенностями ребенка и другими значимыми факторами [2, с. 15]. Словесные методы, такие как рассказ, беседа или объяснение, в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи всегда должны подкрепляться наглядными и практическими приемами, поскольку изолированное вербальное воздействие недостаточно эффективно из-за ограниченного объема слухоречевой памяти таких школьников.

Детально рассматривая содержательную сторону коррекционного процесса, целесообразно обратиться к классическим трудам в области дефектологии. Обращаясь к пособию «Преодоление общего недоразвития речи у детей» (авторы: Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева), отмечено,

что работа по развитию связной речи ведется по следующим ключевым направлениям: обогащение словарного запаса; обучение составлению пересказа и придумыванию рассказов; отгадывание загадок. Логика такого разделения обоснована психолингвистическими закономерностями порождения высказывания. Прежде чем составить связный текст, ребенок должен овладеть достаточным объемом лексических единиц (номинативных, предикативных, атрибутивных), научиться извлекать их из долговременной памяти и правильно согласовывать между собой. Одним из наиболее эффективных и проверенных временем средств в работе с детьми, имеющими системные речевые нарушения, является использование сказки, которая оказывает значительное коррекционное влияние, комплексно воздействуя на все стороны развития ребенка [2, с. 23].

Коррекционно-развивающий потенциал сказочных сюжетов исключительно высоко оценивается в современной образовательной практике. Опираясь на труды Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, можно уверенно говорить о том, что метод сказкотерапии является самым древним психологическим и педагогическим методом. Его использование – это уникальная возможность непрямого, но очень эффективного взаимодействия, коррекции и помощи. Такой метод могут использовать все (при соблюдении определенных методических условий). Данный метод, по своей сути, считается игровым: не всегда у детей хватает жизненного и речевого опыта прямо выразить то, что с ними происходит, описать свои тревоги или трудности, поэтому сказкотерапия очень эффективна в этот переходный жизненный период [3, с. 123]. Погружаясь в сказочный мир, младший школьник не чувствует себя объектом педагогического или медицинского воздействия, что снимает защитные психологические барьеры и многократно повышает восприимчивость к усвоению нового речевого материала.

Русская народная сказка, как особый жанр фольклора, обладает рядом специфических лингвистических и структурных характеристик, делающих ее идеальным дидактическим материалом для логопедической работы. Прежде всего, это строгая композиционная заданность и повторяемость сюжетных линий. Большинство народных сказок строятся по четкому алгоритму: традиционный зачин, развитие действия с троекратными повторами испытаний героя, кульминация и обязательная благополучная развязка. Для ребенка с общим недоразвитием речи, у которого страдает функция внутреннего программирования высказывания, такая предсказуемая структура служит надежной внешней опорой [1, с. 38]. Когда школьник пересказывает сказку, ему не нужно удерживать в памяти хаотичный набор событий; логика текста сама ведет его от эпизода к эпизоду. Многократные повторы одних и тех же речевых конструкций (например, «Я от бабушки ушел, я от дедушки ушел...» или «Терем-теремок, кто в тереме живет?») позволяют автоматизировать правильное произношение и грамматическое оформление фраз естественным путем, исключая механическое и утомительное заучивание, свойственное традиционным логопедическим упражнениям.

Кроме того, тексты русских народных сказок представляют собой богатейший источник для обогащения словарного запаса школьников. Скудость лексикона детей с ОНР проявляется в незнании многих бытовых терминов, неумении подбирать синонимы и антонимы, редком использовании прилагательных и наречий. Сказка изобилует образными выражениями, устойчивыми эпитетами, яркой глагольной лексикой, описывающей разнообразные действия персонажей. Знакомство с архаизмами и историзмами в контексте увлекательного сюжета способствует развитию языкового чутья. Однако этот процесс требует обязательного педагогического сопровождения: перед чтением или прослушиванием сказки логопед должен провести тщательную словарную работу, объясняя значения незнакомых слов с опорой на наглядность, иначе смысл произведения останется для ребенка недоступным, а коррекционная задача не будет решена.

Последовательная работа над развитием связной речи посредством сказки включает в себя несколько взаимосвязанных этапов, базирующихся на наглядных и практических методах. После первичного восприятия текста и словарной работы следует этап аналитической беседы. Важно задавать вопросы, направленные не только на констатацию фактов сюжета, но и на выявление причинно-следственных связей, анализ мотивов поступков героев. Это стимулирует развитие словесно-логического мышления, которое у обучающихся с ОНР часто отстает от возрастной нормы [1, с. 65]. Следующий этап – обучение пересказу. Для облегчения этой задачи целесообразно применять метод наглядного моделирования, где каждый смысловой фрагмент сказки кодируется с помощью пиктограмм, графических схем или опорных картинок. Опираясь на такой визуальный план, ребенок получает возможность выстроить развернутое, связное и грамматически верное монологическое высказывание, не теряя нити повествования.

Наконец, высшим этапом развития связной речи является самостоятельное творческое рассказывание, которое в рамках работы со сказкой может реализовываться через придумывание продолжения истории, введение в сюжет новых персонажей или метод драматизации. Театрализованная деятельность обладает колоссальным потенциалом в контексте здоровьесбережения. Принимая на себя роль сказочного персонажа, ребенок с речевым нарушением переносит фокус внимания со своего дефекта на игровую задачу. Сопровождение речи мимикой, жестами и пантомимикой помогает снять мышечное и психоэмоциональное напряжение. В процессе разыгрывания диалогов из сказки совершенствуется интонационная выразительность речи, формируются навыки успешной межличностной коммуникации, воспитывается уверенность в собственных силах и эмпатия.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что применение русской народной сказки в логопедической практике выходит далеко за рамки простого дидактического приема. Это комплексная, многоуровневая здоровьесберегающая технология, позволяющая гармонично сочетать задачи коррекции речевого недоразвития с психологической поддержкой ребенка. Интеграция традиционных фольклорных текстов и современных методов

сказкотерапии способствует эффективному обогащению лексико-грамматического строя, формированию полноценных навыков связного высказывания и, что не менее важно, обеспечивает психологический комфорт младшего школьника с ОНР в образовательной среде. Систематическое использование данного подхода закладывает прочный фундамент для дальнейшего успешного обучения, личностного роста и полноценной социальной адаптации обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Список используемых источников и литературы

1. Глухов В. П. Логопедия. Формирование навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учебное пособие для среднего профессионального образования / В. П. Глухов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 237 с.
2. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей : книга для логопедов : учебное пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева ; Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 2011. – 320 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2024. – 320 с.
4. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 128 с.

© С.В. Попова, 2026-05

УДК 373.2+376.42

О.А. Утешева, Г.В. Ильина

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г. И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ 6-8 ЛЕТ, ОСТАВИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования влияния сказкотерапии на коррекцию страхов у детей 6-8 в условиях центра помощи детям. Обобщены подходы к понятию «страх» и его виды, выявлены особенности развития страха, связь с другими эмоциями у детей 6-8 лет, оставшимся без попечения родителей. Систематизированы цели, задачи, этапы коррекционной работы с учетом видов сказок, используемых в работе по устранению страхов с детьми данной категории. Разработан комплекс занятий сказкотерапией с детьми 6-8 лет, оставшимися без попечения родителей, проверена его эффективность.

Ключевые слова: психическая сфера (страхи), дети старшего дошкольного возраста, оставшиеся без попечения родителей, коррекционная работа, сказкотерапия, виды сказок

Utesheva O.A., Ilyina G.V.

CORRECTION OF FEARS IN CHILDREN AGED 6-8 YEARS OLD, LEFT WITHOUT PARENTAL CARE, THROUGH FOLK THERAPY IN THE CONDITIONS OF THE CHILD HELP CENTER

Abstract. *The article presents the results of a study of the influence of fairy tale therapy on the correction of fears in children aged 6-8 in a children's assistance center. The article summarizes approaches to the concept of "fear" and its types, identifies the features of the development of fear, and its connection with other emotions in children aged 6-8 who have been left without parental care. The article systematizes the goals, objectives, and stages of correctional work, taking into account the types of fairy tales used in the process of eliminating fears in children of this category. A set of fairy tale therapy sessions for children aged 6-8 who have been left without parental care has been developed and its effectiveness has been tested*

Keywords: *mental sphere (fears), children of senior preschool age who have been left without parental care, correctional work, fairy tale therapy, types of fairy tales*

Актуальность исследования связана проблемой, касающейся развития и благополучия детей, оставшихся без попечения родителей, которые вынуждены проживать в государственных учреждениях (центрах помощи детям) по разным причинам. Наибольшую значимость в данном аспекте представляет эмоциональное развитие детей в возрастной категории от 6 до 8 лет, оставшихся без попечения родителей в контексте присутствия у них разнообразных переживаний, страхов, фобий, наличие которых впоследствии влияет на формирование личности ребёнка и определение его психологического статуса.

Исследования М. И. Лисиной, И. В. Дубровиной, А. М. Прихожан и др. доказали глобальные расхождения личностного развития детей, оставшихся без попечения родителей с детьми-ровесниками, проживающие в полноценных семьях [2, с. 22]. Их психический статус находится в замедленном темпе развития, опосредуется повышенной ситуативностью, неспособностью принятия решений, недостатком развития когнитивных сфер, отсутствием навыков коммуникации со взрослыми и сверстниками, тяжелой адаптацией в новых условиях, а также усиленным чувством тревожности и преобладанием внутренних страхов. У таких детей прослеживается бурное проявление негативных эмоций: злость, раздражение, агрессия, ревность на фоне эмоционального дискомфорта.

Решение проблемы коррекции страхов детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях центра помощи детям считается наиглавнейшей и регламентируется многозначным перечнем нормативных актов.

Так, в Федеральном законе «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [5, с. 1] прописаны основные формы устройства данной категории подрастающего поколения. Постановлением «Об утверждении СанПиН 2.4.3259-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [3, с. 1] утверждены основные правила и требования, необходимые для охраны здоровья, воспитания, обучения, оздоровления и полноценного развития данной категории детей. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [4, с. 1] установлены дополнительные гарантии на образование детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Реабилитационные центры обязаны действовать по планам основных мероприятий, разработанные Правительством Российской Федерации с целью их эффективного психологического сопровождения и защиты [6, с. 1].

На фоне такой актуальной проблематики выступает авторитетность психологического сопровождения детей 6-8 лет, оставшихся без попечения родителей в условиях центра помощи детям, а также выбор наиболее эффективных средств для избавления страхов и фобий. Одним из таковых считается сказкотерапия как действенный способ психокоррекции эмоциональных состояний детей данной возрастной и социально-патологической категории.

В ходе обоснования сказкотерапии как средства коррекции страхов у детей 6-8 лет в условиях центра помощи детям нами решен ряд задач.

Во-первых, понятие «страх» рассмотрено с точки зрения разных подходов отечественных и зарубежных исследователей: С.С. Степанова; А.И. Захарова; Е.П. Ильина; З.Фрейда; Э.Г. Экриксона; И.П. Павлова; Л.С. Выготского и др. Данные подходы позволили нам в контексте исследования обозначить страх как сильную эмоцию ребенка, вызванную внутренним рефлексом на опасность собственного благополучия, которая сопровождается оборонительной реакцией исходя из чувства самосохранения.

Нами выявлены особенности развития страха, как сильной и неблагоприятной человеческой эмоции, и взаимодействие его с другими эмоциями у детей 6-8 лет, оставшихся без попечения родителей, такими как:

- отсутствие чувствительности и сопереживания по отношению к другим людям;
- присутствие негативных эмоций (злость, раздражение, агрессия с порождением чувства эмоционального дискомфорта и связанного с ожиданием благополучия;
- завышенная предрасположенность к страхам, тревожность и беспокойство);
- отсутствие положительных эмоций (смех, жизнерадостность, улыбка);
- пониженная эмоциональность; неуверенность в себе, неустойчивость психики, упрямство, избегание ситуаций, зависимость и др.

Во-вторых, установлена связь выявленных особенностей с психолого-педагогической характеристикой детей 6-8 лет, оставшихся без попечения родителей в условиях центра помощи детям. У таких детей присутствует деформация базового доверия к миру, выражена депривация, присутствует замедленность психического и интеллектуального развития, снижена познавательная активность, ограничено мышление и поведение, преобладают проблемы с эмоционально-волевой сферой.

В-третьих, систематизированы цели, задачи, виды сказок (художественные; коррекционные; медитативные; дидактические) для работы с детьми 6-8 лет в условиях центра помощи детям [2, с. 5].

Обоснованы этапы коррекционной работы по устранению страхов у детей 6-8 лет, оставшихся без попечения родителей посредством сказкотерапии в условиях МКУСО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» Нагайбакского муниципального района: констатирующий этап (диагностика на определение уровня детских страхов); формирующий этап (разработка, апробация комплекса занятий сказкотерапией на снятие страхов у детей 6-8 лет); контрольный этап (повторная диагностика уровня детских страхов).

В-четвертых, разработан комплекс занятий сказкотерапией с детьми 6-8 лет, оставшимися без попечения родителей, проверена его эффективность в условиях МКУСО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» Нагайбакского муниципального района. В комплексе - занятия с использованием определенных техник (рассказывание сказки, дописывание, сочинение новых сказок, рисование; постановка). Комплекс дополнен рекомендациями, которые могут пригодиться специалистам центра помощи детям.

Экспериментальная работа проведена с группой воспитанников в количестве 16 человек (8 мальчиков и 8 девочек) в возрастной категории от 6 до 8 лет, лишившихся родительского очага ещё в раннем возрасте.

В-пятых, представлены результаты экспериментального исследования по методикам: «Мои страхи» (А. И. Захарова), «Страхи в домиках» (М. А. Панфилова): высокий уровень – 50% (было - 55 %); средний уровень - 28% (было – 33 %); низкий уровень - 22% (было 12 %), которые подтверждают влияние комплекса занятий сказкотерапией на уровень развития страхов у детей данной категории.

Гипотеза исследования доказана: устранению страхов у детей 6-8 лет, оставшихся без попечения родителей, способствует ряд условий: своевременная диагностика выявления страхов у детей 6-8 лет в условиях центра помощи детям, оставшихся без попечения родителей; организация коррекционной работы, включающей разнообразные средства сказкотерапии.

Теоретическая значимость исследования: в обосновании теоретических основ проблемы снятия страхов у детей 6-8 лет дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, средствами коррекции (на примере сказкотерапии) в условиях центра помощи детям.

Практическая значимость исследования: в разработке комплекса занятий сказкотерапией с детьми 6-8 лет, оставшимися без попечения родителей, в условиях центра помощи детям, который найдет применение в коррекционной работе специалистов центров помощи детям для устранения страхов у детей 6-8 лет, оставшихся без попечения родителей.

Перспективы исследования связаны с внедрением в практику центра помощи детям комплекса коррекционных занятий с использованием сказкотерапии как эффективного средства снятия страхов у детей в сложный жизненный период.

Список используемых источников и литературы

1. Канавина, С. С. Метод комплексной сказкотерапии в работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей: Учебно-методическое пособие / С. С. Канавина, В. И. Рерке. – Иркутск : ИП Юмашева. – 2019. – 127 с.
2. Лисина, М. И. Психическое развитие воспитанников детского дома / М. И. Лисина и [др.]. : монография. – Москва, 1990. – 264 с.
3. Постановление от 9 февраля 2015 года № 8 Об утверждении СанПиН 2.4.3259-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420253581> (дата обращения 30.04.2026). – Текст : электронный.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23 января 2021 г. № 122-р «Об утверждении Плана основных мероприятий» // Собрание законодательства РФ. – 2021. – № 5, ст. 914.
5. Российская Федерация. Законы. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : Федеральный закон № 159-ФЗ (последняя редакция). – 21.12.1996. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/079e7b4a2591f06b6af03599d9aabef165d65ec6/ (дата обращения 30.04.2026). – Текст : электронный.
6. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ // Система ГАРАНТ. – 25.09.2020. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=469335> (дата обращения 30.04.2026).

© О.А. Утешева Г.В. Ильина, 2026-05

СИЛА ВОСПРИЯТИЯ: ПОНИМАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ

Аннотация: в статье рассматривается понятие «когнитивное искажение» как систематические ошибки в мышлении. Раскрыто понятие «когнитивистики». Определены основные категории и виды когнитивных искажений в зависимости от проблем восприятия информации. Предложены несколько способов преодоления ошибок мышления при самостоятельной коррекции.

Ключевые слова: когнитивистика, когнитивные искажения, мышление, эвристика, эффекты искажений.

E.A. Yudina, P.S. Kondratova

THE POWER OF PERCEPTION: UNDERSTANDING COGNITIVE BIAS

Abstract: the article describes the concept of "cognitive transformation" as systematic errors in thinking. The concept of "cognitive science" is revealed. The main categories and types of cognitive distortions are defined depending on the problems of information perception. Several methods for overcoming thinking errors during self-correction are proposed.

Keywords: cognitive science, cognitive biases, thinking, heuristics, bias effects.

На протяжении всей своей истории человек всегда стремился понять, как работает его мозг и как он мыслит. Мышление является жизненно важным процессом, позволяющим нам принимать решения, планировать будущее и взаимодействовать с окружающим миром. Однако когнитивные процессы, такие как память, речь и внимание, могут приводить к ошибкам в мышлении. В последнее время эта область знаний получила новый импульс в связи с развитием когнитивных наук, таких как когнитивная психология, когнитивная нейробиология и когнитивная лингвистика.

Когнитивистика – это научная область, которая изучает мыслительные и познавательные процессы: внимание, восприятие, мышление, память, язык и обучение. Она объединяет знания из когнитивной психологии, нейробиологии, нейрофизиологии, неврологии, когнитивной лингвистики, философии сознания, теории искусственного интеллекта и невербальную коммуникацию для глубокого понимания того, как функционирует человеческий разум. Одним из предметов изучения когнитивистики является раздел когнитивных искажений.

Когнитивные искажения – это систематические ошибки в мышлении, обусловленные субъективными убеждениями (предубеждениями) и стереотипами, социальными и эмоциональными причинами, сбоями в обработке информации, физическими ограничениями и особенностями

строения человеческого мозга [4]. Быстрая реакция на информацию, но с необоснованными и ошибочными выводами, может быть обусловлена шаблонным мышлением.

Тема понимания когнитивных искажений актуальна в современном мире, поскольку когнитивные искажения существенно влияют на восприятие мира человеком, его поступки и решения, отношение к определённым вещам.

Осознание и понимание этих искажений может помочь людям преодолеть предубеждения, которые приводят к неправильным решениям, межличностным конфликтам и негативным эмоциям. Это также может помочь людям развить более рационально мышление и навыки решения проблем, улучшить общение с другими людьми и сделать их более эмпатичными за счет понимания причин действий других, что в итоге позитивно отразится на качестве жизни.

Благодаря проведенным экспериментам израильскими психологами Даниэлем Канеманом и Амосом Тверски в 1972 году в науке появился термин «когнитивные искажения» [4].

Когнитивное искажение в понимании этих психологов – это систематически повторяющееся эволюционно сформировавшееся отклонение в восприятии, поведении и мышлении, которое на ситуативном уровне обусловлено субъективным восприятием индивида, социальными, моральными и эмоциональными стереотипами, а также спецификой ограниченных возможностей человеческого мозга по приёму, переработке и репрезентации информации [2].

Когнитивные искажения широко распространены и встречаются повсеместно при принятии решений, однако их причины сложны и разнообразны.

Когнитивные искажения могут возникать благодаря:

- Физиологическим особенностям мозга. Различия в активности определенных участков мозга при обработке информации могут привести к избирательному отбору информации в пользу определенных когнитивных стереотипов или предубеждений, а различия в скорости обработки информации определенными участками мозга – к ошибкам в принятии решений, связанных со скоростью реакции или ограниченным вниманием [2].

- Эвристике – экономия ресурсов мозга с делегированием принятия решений интуитивным когнитивным стратегиям, но это может провоцировать ошибочные решения и когнитивные ошибки.

- Внутренним моральным и эмоциональным факторам. Сильные эмоции и моральные ценности могут затмить рациональное мышление и привести к принятию решения на основе интуиции или предубеждений, на основе своих личных убеждений, а не на основе объективных данных [1].

- Избытку информации. Это связано с тем, что мозг стремится упрощать обработку больших массивов данных, в особенности сложной или обширной информации, находить закономерности, додумывать информацию, использовать ее для подтверждения уже существующих догадок.

- Влиянию социума и окружающей среды.

По разным источникам, всего насчитывается около 180 видов когнитивных искажений. Когнитивные искажения можно разделить на четыре основные категории в зависимости от проблем восприятия информации:

1) Искажения, связанные с переизбытком информации. Они возникают в таком случае, если человек использует информационные фильтры для сортировки важной и неважной информации - мозг отбирает из потока поступающей информации только наиболее важные и релевантные данные, а остальные отбрасывает. Также мозг преобразовывает сложную информацию в более простую и понятную, используя когнитивные стереотипы и шаблоны.

2) Искажения, связанные со сложностью понимания. Мозг склонен упрощать информацию, чтобы облегчить и ускорить процесс принятия решения, экономя время и психическую энергию. Упрощение информации также помогает мозгу лучше понимать окружающий мир, позволяя абстрагироваться от деталей и сосредоточиться на основных концепциях и закономерностях.

3) Искажения, связанные с необходимостью быстрого реагирования. Это помогает человеку адаптироваться к постоянно меняющемуся окружающему миру и принимать решения в ситуациях, когда нужно быстро отреагировать. Быстрое мышление также помогает экономить время и ресурсы мозга, позволяя принимать решения без необходимости долго обдумывать каждую деталь.

4) Искажения, связанные с соотношением запоминаемого и забываемого. В некоторых случаях мозг запоминает информацию не такой, какой она является в действительности: например, человек может запомнить не сам факт случившегося, а свой эмоциональный опыт, редактировать свои собственные воспоминания, игнорируя детали и подробности случившегося [4].

Среди самых распространённых когнитивных искажений отмечают:

– Эффект Даннинга-Крюгера – это когнитивное искажение, при котором знания в той или иной сфере незначительны, поверхностны, но человек убежден, что он в этой сфере очень хорошо разбирается. То есть человек некомпетентный в определенной сфере проявляет склонность переоценивать свои способности и знания в этой области, в то время как высоко компетентные лица обычно склонны недооценивать свои способности. Данный эффект был открыт в 1999 году психологом Дэвидом Даннингом и журналистом Джастином Крюгером.

– Ошибка игрока (ложный вывод Монте-Карло) – это когнитивное искажение, которое характеризует неверное понимание случайной природы событий, убеждение в том, что, если конкретное событие в прошлом происходило чаще, оно с меньшей вероятностью произойдёт в будущем, как и наоборот. Может проявляться в азартных играх, в спортивных соревнованиях, при инвестировании и игре на фондовом рынке, в банковской сфере, в судебной практике, при наборе персонала, и т.д. [4].

– Систематическая ошибка выжившего. Эта ошибка является распространенным когнитивным искажением, при котором человек сосредотачивается только на тех примерах, которые подтверждают его предвзятую точку зрения, игнорируя или не замечая исключений. Например,

представления о бессмысленности высшего образования, которые возникают из сведений об известных предпринимателях и миллионерах, - Билл Гейтс, Стив Джобс, Марк Цукерберг, которые основали успешные компании, не имея высшего образования. Но это скорее исключения из правил. Это скорее уникальные стечения обстоятельств и набор множества факторов [4].

– Эффект ореола (гало-эффект) – это когнитивное искажение, когда на основе первого впечатления или единственной характеристики, человек составляет свое мнение о предмете или человеке. Эффект был открыт в 1920 году американским психологом Эдвардом Ли Торндайком. Влияние на первое впечатление может оказывать внешность, одежда и интонация голоса, социальный и профессиональный статус.

– Дихотомическое мышление (чёрно-белое, полярное мышление). Такое мышление описывает способ восприятия мира, при котором человек видит всё в чёрно-белых тонах, мыслит только крайностями, не учитывая промежуточные варианты или полутона, а только то, что полностью соответствует его собственным взглядам. Дихотомическое мышление проявляется в склонности делить события и людей на две категории: хорошие или плохие, правильные или неправильные, успешные или неуспешные. Такой подход мешает адекватной оценке реальности и принятию взвешенных решений [3].

– Фундаментальная ошибка атрибуции. Такое когнитивное искажение заключается в склонности людей объяснять поведение окружающих в большей степени их личностными характеристиками, а не ситуационными факторами, но при этом объясняя свои собственные поступки влиянием ситуации или внешних обстоятельств [4].

– Эффект плацебо. Эффект плацебо представляет собой уникальное явление в мире медицины, где симптомы улучшаются или даже исчезают после применения лечения, не обладающего реальным терапевтическим эффектом. Сила веры повышает эффективность лечения, даже при отсутствии активных лечебных ингредиентов. Это явление демонстрирует глубину взаимодействия между умом и телом, выявляя когнитивные искажения, приводящие к иллюзии исцеления [4].

Когнитивные искажения могут вести человека в принятии решений как в лучшую, так и в худшую стороны. Предубеждения, эмоции, прошлый опыт и стереотипы могут оказывать влияние на принятие решений, которые в последствии могут быть ошибочными.

Некоторые положительные последствия когнитивных искажений: экономия ресурсов мозга, адаптация к быстро меняющимся ситуациям, в которых может не хватать времени на размышления, быстрое, легкое принятие решений, так как мы используем интуитивные когнитивные стратегии вместо детального анализа ситуаций.

На наше мышление, решения и поведение большое влияние оказывают когнитивные искажения, но мы можем с ними учиться работать. Понимание когнитивных искажений имеет огромное значение, поскольку это может помочь нам стать более осознанными в нашем мыслительном процессе, принимать более объективные решения, а также способствовать более гармоничному

общению с окружающими. Существует несколько способов преодоления ошибок мышления при самостоятельной коррекции [5]:

1. Развитие саморефлексии. Саморефлексия – это способность человека отслеживать свои мысли, эмоции, поведение и реакции на окружающий мир и анализировать их. Через саморефлексию человек может обнаружить собственные предрассудки, стереотипы и когнитивные ошибки, что позволит ему скорректировать свои мысли в более объективном направлении, предотвращая когнитивные искажения.

2. Развитие критического мышления. Помогает человеку объективно и беспристрастно анализировать информацию и принимать решения, основываясь на фактах и доказательствах, а не на эмоциях, предрассудках или предубеждениях, избегая когнитивных ловушек.

3. Изучение разных точек зрения. Это означает, что необходимо избегать одностороннего взгляда на вещи и пытаться искать альтернативные точки зрения на проблему, подробно углубляясь в интересующую тему, не принимать решения или выводы на веру, а пытаться разобраться в ситуациях с разных сторон – задавать вопросы и быть более открытыми к новым идеям и мнениям.

Мы рассмотрели наиболее распространенные когнитивные искажения, их причины, последствия и способы их минимизации. На основе полученных данных, нам удалось узнать, что когнитивные искажения являются обычной особенностью мышления человека и свойственны для каждого человека, независимо от его возраста, пола, сферы деятельности или других факторов.

Понимание когнитивных искажений может помочь нам стать более осознанными в нашем мышлении, делать объективные выводы и принимать обоснованные решения. Осознание когнитивных искажений также может помочь нам более эффективно общаться с другими людьми, строить гармоничные отношения с окружающими и понимать собственные мысли.

Список используемых источников и литературы

1. Анащенко А. Н. Эмоции и принятие решений. Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/452658/> (дата обращения: 04.02.2025)

2. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. 280 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://moemesto.ru/yaranova/file/4353877/download/мотивация%20и%20развитие%20умств%20способностей.pdf> (дата обращения: 21.12.2025).

3. Никитина Н. Когнитивное искажение чёрно-белое мышление - корень обид, тревог и депрессий. Вся правда про дихотомию – Режим доступа: https://www.b17.ru/article/chyorno-beloe_myshlenie/ (дата обращения 24.02.2025).

4. Обломова О. Когнитивные искажения. Режим доступа: <https://4brain.ru/mindbias/> (дата обращения: 15.10.2025).

5. Обломова О. Метакогнитивные стратегии: как развивать способность мыслить о своем мышлении? Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/kak-razvivat-sposobnost-myslit-o-svoem-myshlenii/> (дата обращения: 13.03.2025).

© Е. А. Юдина, П. С. Кондратова, 2026-05

**СЕКЦИЯ
«ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ
И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ»**

Руководитель – доцент, канд. филос. наук В.А.Чернобровкин

УДК 376

Г.А. Баранова

*ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования Тульской области»,
г. Тула, Россия*

Т.В. Зотова, Т.А. Кутакова

*ГОУ ТО «Щекинская школа для обучающихся с ОВЗ»,
г. Щекино Тульская область, Россия*

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УО (ИН)**

Аннотация. В статье раскрываются современные инновационные технологии, применяемые в образовательном процессе специальной (коррекционной) школы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Особое внимание уделено возможностям использования информационно-коммуникационных, игровых, проектных, кейсовых, модульных и здоровьесберегающих технологий, а также технологий развития критического мышления и дистанционного обучения. Описаны психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность внедрения инноваций, и требования к организации коррекционно-развивающей работы. Представлены методические рекомендации по индивидуализации и дифференциации обучения, а также по формированию у обучающихся с ОВЗ универсальных учебных действий, коммуникативных и социально-бытовых навыков.

Ключевые слова: обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), инновационные технологии, образовательный процесс, специальная (коррекционная) школа.

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS
OF SPECIAL (CORRECTIONAL) SCHOOL
FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

Annotation. *The article reveals modern innovative technologies used in the educational process of a special (correctional) school for students with mental retardation (intellectual disabilities). Special attention is paid to the possibilities of using information and communication, gaming, design, case, modular and health-saving technologies, as well as technologies for developing critical thinking and distance learning. The psychological and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of innovation implementation and the requirements for the organization of correctional and developmental work are described. Methodological recommendations on the individualization and differentiation of learning, as well as on the formation of universal learning activities, communicative and social skills among students with disabilities are presented.*

Keywords: *students with intellectual disabilities, innovative technologies, educational process, special (correctional) school.*

Современная специальная (коррекционная) школа для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) - это не только пространство для передачи знаний, но и уникальная среда для социализации, развития личности и формирования жизненных компетенций. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и новых требований к качеству образования особую значимость приобретают инновационные технологии, позволяющие сделать обучение более эффективным, личностно-ориентированным и доступным для каждого ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Ключевая задача - создание таких социальных условий обучения и воспитания, которые обеспечивают успешную интеграцию ребёнка в культуру и общество. Это достигается через систему коррекционных мероприятий, опирающихся на сохранённые стороны психики и зону ближайшего развития обучающегося.

Современные научные представления о психофизическом развитии детей с УО (ИН) позволяют выделить как общие, так и специфические образовательные потребности. К общим относятся:

- пропедевтический период образования;
- непрерывность коррекционно-развивающего процесса;
- раннее получение специальной помощи;
- психологическое сопровождение;
- расширение образовательного пространства.

Для обучающихся с лёгкой умственной отсталостью характерны:

- увеличение сроков освоения программы;
- наглядно-действенный характер содержания образования;
- упрощение системы учебно-познавательных задач;

- формирование социально-бытовых навыков;
- обязательность профильного трудового образования;
- особая организация образовательной среды.

Инновационные технологии: классификация и возможности.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

ИКТ открывают новые горизонты для коррекционной педагогики. Использование электронных учебных материалов, интерактивных досок, компьютерных программ и дистанционных курсов способствует:

- развитию познавательных процессов;
- формированию информационной компетентности;
- повышению мотивации и интереса к обучению;
- индивидуализации темпа и способов усвоения знаний.

Дидактические компьютерные игры позволяют обеспечить необходимое количество повторений материала при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Работа на компьютере развивает пространственное мышление, память, логику, внимание, мелкую моторику. Дистанционные формы обучения расширяют доступ к образовательным ресурсам и упрощают коммуникацию между педагогом и обучающимся.

Игровые технологии [4].

Игра - ведущий вид деятельности для детей с ОВЗ. Игровые технологии способствуют:

- формированию коммуникативных навыков;
- развитию эмоционально-волевой сферы;
- усвоению социальных норм и правил поведения;
- развитию познавательной активности.

Игры могут быть дидактическими, сюжетно-ролевыми, подвижными, компьютерными. Важно учитывать психофизические возможности детей и использовать игры как средство коррекции и развития.

Проектная деятельность.

Проектная технология позволяет интегрировать обучение, воспитание и развитие. Работа над проектом формирует:

- самостоятельность;
- умение планировать и оценивать свою деятельность;
- навыки поиска и обработки информации;
- коммуникативные умения.

Проекты могут быть индивидуальными и групповыми, реализовываться по любой учебной дисциплине и завершаться защитой продукта (презентация, выставка, мультимедийный продукт).

Кейс-технологии.

Кейс-метод основан на создании проблемной ситуации и её последовательном решении. Это способствует развитию:

- аналитических умений;
- навыков принятия решений;
- планирования собственных действий;
- работы с информацией.

Для детей с УО (ИН) используются практические кейсы, максимально наглядные и детальные, ориентированные на подготовку к социальной адаптации.

Модульное обучение.

Модульная технология позволяет индивидуализировать образовательный процесс. Каждый модуль имеет свою цель, содержание, методы контроля и коррекции. Это обеспечивает гибкость программы и возможность адаптации под индивидуальные особенности обучающихся.

Здоровьесберегающие технологии [3].

Включают:

- гигиенически оптимальные условия;
- рациональную организацию учебного процесса;
- психолого-педагогические методы поддержки здоровья;
- образовательные программы по формированию культуры здоровья.

Эти технологии способствуют снижению утомляемости, профилактике нарушений осанки, зрения, развитию физической активности.

Технологии развития критического мышления.

Технология РКМЧП («Развитие критического мышления через чтение и письмо») формирует:

- умение работать с информацией;
- навыки рефлексии;
- способность выражать свои мысли;
- умение сотрудничать

Методические рекомендации по внедрению инноваций [4].

- Индивидуализация и дифференциация: учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка при выборе методов и средств обучения.

- Опора на наглядность: использование ярких, доступных наглядных материалов.

- Постепенное усложнение: дозированная подача нового материала с многократным повторением.

- Коррекционная направленность: интеграция коррекционных задач на всех этапах урока.

- Формирование универсальных учебных действий: развитие коммуникативных, регулятивных, познавательных навыков.

- Взаимодействие с семьёй: вовлечение родителей в образовательный процесс.

- Мониторинг результатов: регулярная оценка динамики развития обучающихся.

Таким образом, инновационные технологии в специальном образовании - это не дань моде, а насущная необходимость, обусловленная требованиями времени и особенностями развития детей с УО (ИН). Их грамотное внедрение позволяет повысить качество образования, способствует успешной социализации и личностному росту обучающихся.

Список используемых источников и литературы

1. Зиронова М.Ю. Инновационные технологии в образовательном процессе как средство повышения эффективности урока в коррекционной школе // ГКОУ «Кузнецкая школа-интернат». - Пенза, 2023.
2. Лебедева Е.Н. Проектная деятельность в коррекционной школе: методические рекомендации. - СПб.: КАРО, 2022.
3. Петрова Е.А. Здоровьесберегающие технологии в специальном образовании: учебное пособие. - М.: Академия, 2021.
4. Современные образовательные технологии в работе с детьми с ОВЗ: сборник статей / Под ред. И.В. Кузнецовой. - М.: Просвещение, 2023.
5. Фролова И.Г. Арттерапия и анималотерапия в работе с детьми с ОВЗ: практическое руководство. - М.: Владос, 2023.

© Г.А. Баранова, Т.В. Зотова, Т.А. Кутакова, 2026-05

УДК 376

Г.А. Баранова

*ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области»,
г. Тула, Россия*

О.А. Сапронова

*МДОУ «Детский сад № 9 компенсирующего вида»,
г. Ефремов, Тульская область, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ РИСОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Аннотация. В статье раскрывается роль нетрадиционных методов рисования в формировании нравственно-патриотических ценностей у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ). Описаны современные педагогические подходы, позволяющие через художественно-эстетическую деятельность развивать у детей чувство любви к Родине, уважение к истории и культуре, формировать основы гражданственности. Представлены конкретные техники (рисование на воде, пальчиковое рисование, работа с природными материалами и др.), адаптированные для детей с ОВЗ, а также методические рекомендации по их внедрению в образовательный процесс. Особое внимание уделено организации занятий, взаимодействию с родителями и оценке результатов работы.

Ключевые слова: дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, нетрадиционные методы рисования, формирование нравственно-патриотических ценностей.

THE USE OF NON-TRADITIONAL DRAWING METHODS IN THE FORMATION OF MORAL AND PATRIOTIC VALUES AMONG PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES

Annotation. *The article reveals the role of non-traditional drawing methods in the formation of moral and patriotic values among preschoolers with disabilities. Modern pedagogical approaches are described that allow children to develop a sense of love for their homeland, respect for history and culture, and form the foundations of citizenship through artistic and aesthetic activities. Specific techniques (drawing on water, finger painting, working with natural materials, etc.) adapted for children with disabilities are presented, as well as methodological recommendations for their implementation in the educational process. Special attention is paid to the organization of classes, interaction with parents and evaluation of work results.*

Keywords: *preschoolers with disabilities, non-traditional drawing methods, the formation of moral and patriotic values.*

Формирование нравственно-патриотических ценностей у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) - одна из приоритетных задач современной системы образования. Дошкольный возраст - наиболее благоприятный период для формирования основ гражданственности, любви к Родине, уважения к традициям и культуре своего народа.

Для детей с ОВЗ, у которых часто наблюдаются трудности в эмоционально-волевой и коммуникативной сферах, особенно важно использовать методы, способствующие не только развитию творческих возможностей, но и формированию позитивного отношения к окружающему миру, истории и культуре своей страны.

Нетрадиционные методы рисования (рисование пальцами, ладошками, ватными палочками, на воде, с использованием природных материалов и др.) открывают широкие возможности для реализации этих задач. Они позволяют каждому ребёнку, независимо от уровня развития моторики и когнитивных способностей, почувствовать себя успешным, выразить свои чувства и эмоции, а также познакомиться с символами и образами, связанными с понятием «Родина»[1].

Патриотическое воспитание в дошкольном возрасте начинается с формирования любви к малой Родине - родному дому, семье, природе родного края. Для детей с ОВЗ этот процесс должен быть максимально наглядным, эмоционально насыщенным и практически ориентированным. Изобразительная деятельность выступает как универсальный инструмент для решения этих задач: она способствует развитию сенсорики, мелкой моторики, воображения, а также позволяет ребёнку выразить своё отношение к миру.

Нетрадиционные техники рисования особенно эффективны в работе с детьми с ОВЗ по следующим причинам:

- не требуют высокого уровня владения кистью или карандашом;

- позволяют использовать разнообразные материалы и инструменты;
- вызывают у детей интерес и положительные эмоции;
- способствуют снятию психоэмоционального напряжения;
- создают ситуацию успеха для каждого ребёнка.

Основные нетрадиционные техники рисования и их педагогический потенциал.

Рисование на воде (Эбру).

Эта техника позволяет создавать уникальные узоры на поверхности воды с помощью специальных красок. Для детей с ОВЗ процесс рисования на воде становится настоящим открытием: краски растекаются, смешиваются, образуя причудливые формы. Педагог может связать этот процесс с образами природы родного края (реки, озёра, облака), что способствует формированию ассоциативного ряда «Родина - природа». После переноса рисунка на бумагу дети видят результат своего творчества, что укрепляет их самооценку.

Пальчиковое и ладошковое рисование[4].

Использование пальцев и ладоней вместо кистей позволяет детям с ОВЗ лучше контролировать процесс нанесения краски, развивать тактильную чувствительность. Через такие занятия можно знакомить детей с символами России (берёза, матрёшка, флаг), учить их различать цвета и формы, а также обсуждать значение этих символов для страны и каждого человека.

Рисование ватными палочками и мятой бумагой.

Эти техники развивают мелкую моторику и координацию движений. Например, при создании образа берёзы или осеннего леса дети учатся работать в команде, обсуждать свои впечатления от природы родного края. Педагог может сопровождать занятие рассказами о значении берёзы как символа России, о красоте осенней природы.

Использование природных материалов.

Рисование с использованием листьев, песка, крупы позволяет не только развивать творческие способности, но и формировать бережное отношение к природе. Занятия могут быть посвящены темам «Мой родной край», «Красота русской природы», что способствует закреплению нравственно-патриотических ценностей.

Методика организации занятий[2].

Подготовка к занятию. Педагог подбирает материалы и техники с учётом индивидуальных особенностей детей. Важно создать доброжелательную атмосферу, использовать музыкальное сопровождение (народные мелодии), подготовить наглядные материалы (иллюстрации природы России, символы страны).

Ход занятия:

- Вводная часть: беседа о Родине, родном крае, обсуждение чувств и ассоциаций.
- Основная часть: демонстрация техники рисования, совместная работа детей и педагога.
- Практическая часть: самостоятельное выполнение работы детьми.

- Заключительная часть: выставка работ, обсуждение впечатлений, рефлексия.

Взаимодействие с родителями [1].

Родители вовлекаются в процесс через совместные творческие проекты, консультации и мастер-классы. Это способствует формированию единого образовательного пространства и укреплению семейных ценностей. Примеры тем занятий:

- «Берёза - душа России» (ладошковое и ватными палочками рисование).
- «Матрёшка - символ доброты» (рисование на воде).
- «Осенний лес родного края» (рисование мятой бумагой).
- «Флаг моей страны» (пальчиковое рисование).

Оценка эффективности.

Оценка результатов проводится через наблюдение за динамикой развития детей: рост интереса к творчеству, расширение словарного запаса по теме «Родина», развитие коммуникативных навыков, формирование положительных эмоций при обсуждении тем патриотизма.

Использование нетрадиционных методов рисования - эффективный инструмент формирования нравственно-патриотических ценностей у дошкольников с ОВЗ [4]. Такой подход способствует не только художественно-эстетическому развитию, но и социальной адаптации детей, формированию у них чувства гордости за свою страну и уважения к её истории.

Список используемых источников и литературы

1. Давыдова Г.Н. Нетрадиционные техники рисования в ДОУ. Части 1, 2. – М.: Издательство Скрипторий, 2023.
2. Колдина Д.Н. Рисование с детьми дошкольного возраста. Нетрадиционные техники. – М.: Мозаика-Синтез, 2023.
3. Кудренко Л.И. Проект «Нетрадиционные техники рисования как средство развития умения детей с ОВЗ работать с различными изобразительными материалами» [Электронный ресурс] // Infourok.ru: сайт. – 2025. – URL: infourok.ru (дата обращения: 12.05.2026).
4. Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. – М.: Карапуз, 2024.
5. Щекина О.В. Использование нетрадиционных техник рисования в работе с дошкольниками с ОВЗ: проект // Ставропольский краевой институт развития образования, 2026.

© Г.А. Баранова, О.А. Сапронова, 2026-05

Г.А. Баранова

ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки
работников образования Тульской области»,
г. Тула, Россия

Е.В. Старцева

МДОУ «Детский сад № 9 компенсирующего вида»;
г. Ефремов, Тульская область

ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. В статье раскрывается значение пластилинографии как эффективного средства разностороннего развития детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ). На основе анализа современных методических и научно-педагогических исследований описаны коррекционно-развивающие, образовательные и воспитательные возможности техники рисования пластилином. Особое внимание уделено влиянию пластилинографии на развитие мелкой моторики, сенсорики, речи, воображения, эмоционально-волевой сферы и социализации детей с ОВЗ. Представлены методические рекомендации по организации занятий, этапы обучения, примеры упражнений и тематика работ.

Ключевые слова: дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, пластилинография, методика организации занятий.

G.A. Baranova, E.V. Startseva

PLASTICINEOGRAPHY AS A MEANS THE VERSATILE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. The article reveals the importance of plasticineography as an effective means of the versatile development of children with disabilities (hereinafter referred to as HIA). Based on the analysis of modern methodological and scientific-pedagogical research, the correctional, developmental, educational and educational possibilities of the technique of drawing with plasticine are described. Special attention is paid to the influence of plasticine on the development of fine motor skills, sensory skills, speech, imagination, emotional and volitional sphere and socialization of children with disabilities. Methodological recommendations on the organization of classes, learning stages, examples of exercises and topics of work are presented.

Keywords: preschoolers with disabilities, plasticineography, methods of organizing classes.

В современной педагогике и коррекционной психологии особое внимание уделяется поиску эффективных средств, способствующих всестороннему развитию детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ). Среди инновационных методов, отвечающих требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и концепции инклюзивного образования, особое место занимает пластилинография. Эта техника, сочетающая элементы лепки и рисования, позволяет не только развивать творческие способности, но и осуществлять коррекцию психофизических нарушений, формировать коммуникативные навыки и способствовать социальной адаптации ребёнка.

Пластилинография - это техника создания лепных картин на плоскости с помощью пластилина, где материал используется как «краска». Для детей с ОВЗ данный вид деятельности становится не только увлекательным творческим процессом, но и мощным инструментом развития сенсорики, моторики, мышления и эмоциональной сферы. В отличие от традиционного рисования или лепки, пластилинография позволяет быстро достигать видимого результата, что особенно важно для формирования у ребёнка чувства успешности и мотивации к дальнейшей деятельности [7].

Психолого-педагогические основы пластилинографии.

Связь моторики и развития высших психических функций.

Научные исследования подтверждают прямую зависимость между развитием мелкой моторики рук и формированием речи, памяти, внимания, мышления. У детей с ОВЗ часто наблюдаются задержки в развитии этих функций, поэтому целенаправленная работа по развитию ручной умелости становится приоритетной задачей. Пластилинография способствует:

- развитию пинцетного захвата и дифференцированных движений пальцев;
- синхронизации работы обеих рук;
- формированию зрительно-моторной координации;
- развитию тактильной чувствительности и сенсорного восприятия [5].

Эмоционально-личностное развитие.

Творческая деятельность с пластилином оказывает выраженный терапевтический эффект. Дети с ОВЗ часто испытывают тревожность, страх перед неудачей, трудности в выражении эмоций. Работа с мягким, податливым материалом позволяет снять психоэмоциональное напряжение, выразить свои чувства через цвет и форму, повысить самооценку и уверенность в своих силах. В процессе создания лепной картины ребёнок учится планировать свои действия, доводить начатое до конца, радоваться результату своего труда.

Методика организации занятий по пластилинографии.

Принципы построения занятий.

Занятия по пластилинографии с детьми с ОВЗ строятся с учётом следующих принципов:

- *Доступность*: соответствие заданий возрастным и индивидуальным возможностям ребёнка.
- *Наглядность*: использование образцов, иллюстраций, пошаговых инструкций.

- *От простого к сложному*: постепенное усложнение техник и сюжетов.
- *Индивидуализация*: возможность выбора уровня сложности и темпа выполнения работы.
- *Игровой подход*: включение дидактических игр, сказкотерапии, музыкального сопровождения [5].

Структура занятия.

Типичное занятие включает следующие этапы:

- *Организационный момент*: создание положительного эмоционального настроя (пальчиковая гимнастика, самомассаж).
- *Вводная беседа*: обсуждение темы, сюжета будущей работы.
- *Показ приёмов*: демонстрация способов работы с пластилином (скатывание, сплющивание, размазывание, надавливание).
- *Практическая работа*: самостоятельное или совместное с педагогом выполнение лепной картины.
- *Рефлексия*: обсуждение результатов, выставка работ, похвала каждого ребёнка.
- *Релаксация*: упражнения на снятие мышечного и эмоционального напряжения.

Основные приёмы и техники.

В работе с детьми с ОВЗ используются следующие базовые приёмы:

- *Прямая пластилинография*: создание изображения непосредственно на основе (картон, оргстекло) путём размазывания и надавливания пластилина.
- *Контурная техника*: выкладывание контура изображения жгутиками из пластилина.
- *Мозаичная техника*: заполнение пространства рисунка шариками из пластилина.
- *Комбинированные техники*: сочетание и использование разнообразных приёмов по созданию рельефных и выразительных композиций.

Развивающий потенциал пластилинографии.

Коррекция и развитие сенсорики. Работа с пластилином позволяет детям познакомиться с основными свойствами предметов: цветом, формой, фактурой, весом. Развивается тактильное восприятие, умение различать тёплые и холодные оттенки, гладкие и шероховатые поверхности.

Развитие речи и коммуникации.

В процессе обсуждения сюжетов, совместного творчества и анализа работ у детей активизируется словарный запас, формируются навыки диалогической речи, умение слушать педагога и сверстников.

Формирование личностных качеств. Занятия воспитывают усидчивость, аккуратность, терпение, умение работать в коллективе, радоваться не только своим, но и общим успехам. Формируются нравственные качества: доброта, отзывчивость, трудолюбие [3].

Примеры тем и упражнений.

Для детей с ОВЗ подбираются простые и эмоционально значимые темы:

- «Солнышко лучистое» (ладошковое рисование);
- «Ёжик несёт яблоко» (мозаичная техника);

- «Осенний лес» (размазывание);
- «Подарок маме» (коллективная работа).

Заметим, что техника пластилинографии может быть использована при организации проектной деятельности детей с ОВЗ. Например: реализация долгосрочного проекта в технике пластилинографии «Четыре времени года». Проект направлен на раскрытие творческого потенциала дошкольников через работу с пластилином, стимулирование интереса к искусству и изучение сезонных изменений в природе.

Реализация проекта проходит поэтапно, каждый этап посвящен одному из четырех сезонов: Осень, Зима, Весна, Лето. В конце каждого этапа проекта проводится выставка. Родители и дети создают лепные картины на заданную тему. Участники с радостью показывают свои работы, делятся эмоциями и вдохновляют друг друга.

Таким образом, пластилинография - это не просто способ развития творческих способностей, а комплексная технология коррекции и развития детей с ОВЗ. Её внедрение в образовательный процесс способствует социальной адаптации, формированию положительной «Я-концепции» и подготовке ребёнка к дальнейшему обучению.

Список используемых источников и литературы

1. АДОП для детей с ОВЗ «Пластилинография» (рег. номер 14260). Навигатор дополнительных общеобразовательных программ. - Тула, 2024. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dopobr.tularegion.ru/program/14260-adop-dlya-detei-s-ovz-plastilinografiya> (дата обращения: 07.05.2026).
2. Герасимова Н.Н. Методы пластилинографии в работе с детьми с ТНР (средняя группа компенсирующей направленности) // Сборник методических трудов МБДОУ № 40 «Солнышко». - Якутск, 2024.
3. Голикова С.М. Использование средств пластилинографии в коррекционной работе с детьми ОВЗ (ЗПР 7.1 и 7.2) / Методические материалы школы № 35. - Ярославль, 2024.
4. Зухарь В.И., Лихачева К.Н., Савина А.П. Использование пластилинографии в работе с детьми с общим недоразвитием речи // Научный журнал «КиберЛенинка». 2023.
5. Кайдалова И.В. Применение технологии «Пластилинография» в развитии мелкой моторики у дошкольников с инвалидностью // Вестник дефектологии. 2023.
6. «Особая лепка»: Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа для детей с РАС / Центр детского творчества «Металлург». - Самара, 2025.
7. Сизикова Ю.С. Пластилинография - нетрадиционная техника использования пластилина в работе с детьми ОВЗ / Портал «Открытые ладони». - Новосибирск, 2025. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://open-hands.ru/archives/15896> (дата обращения: 04.05.2026).

© Г.А. Баранова, Е.В. Старцева, 2026-05

В.А.Золина

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ КРУЖОК КАК РЕСУРС СНИЖЕНИЯ АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ 5–7 ЛЕТ

***Аннотация.** В статье рассматривается профилактический потенциал арт-терапевтического кружка в работе с детьми 5–7 лет, проявляющими агрессивные реакции. Раскрыты возрастные предпосылки агрессивного поведения, обоснованы преимущества систематической творческой деятельности и представлены результаты апробации кружковой программы в дошкольной образовательной организации.*

***Ключевые слова:** арт-терапия, агрессивное поведение, дошкольники, профилактика, кружковая деятельность.*

ART THERAPY CLUB AS A RESOURCE FOR REDUCING AGGRESSIVE MANIFESTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN AGED 5–7 YEARS

***Abstract.** The article examines the preventive potential of an art therapy club for children aged 5–7 who demonstrate aggressive reactions. Age-related prerequisites of aggressive behavior are outlined, the advantages of systematic creative activity are substantiated, and the results of testing a club program in a preschool educational organization are presented.*

***Keywords:** art therapy, aggressive behavior, preschool children, prevention, club activities.*

Проблема агрессивных проявлений у детей дошкольного возраста сохраняет высокую актуальность для современной психолого-педагогической практики. В условиях дошкольной образовательной организации педагог сталкивается не только с отдельными вспышками раздражения, но и с устойчивыми способами поведения ребёнка: криком, толчками, разрушением построек, отказом от совместной деятельности, угрозами, стремлением немедленно получить желаемое. Подобные реакции осложняют общение со сверстниками, нарушают эмоциональную безопасность группы и требуют не эпизодического замечания, а продуманной профилактической работы.

В научной литературе агрессия рассматривается как поведение, направленное на причинение вреда другому человеку либо значимому объекту. Р. Бэрн и Д. Ричардсон подчёркивают, что ключевым признаком агрессии является направленность действия на объект, стремящийся избежать такого

воздействия [1, с. 26]. Е.П. Ильин, анализируя психологию агрессивного поведения, обращает внимание на необходимость учитывать не только внешнюю форму поступка, но и мотив, эмоциональное состояние, ситуацию возникновения реакции и степень произвольного контроля [2, с. 41–44]. Для дошкольной практики это особенно важно, поскольку ребёнок 5–7 лет не всегда осознаёт последствия своего поведения и часто выражает внутреннее напряжение доступными ему импульсивными действиями.

Следует различать агрессию как отдельный поступок и агрессивность как относительно устойчивую склонность к агрессивным способам реагирования. В старшем дошкольном возрасте агрессивные реакции могут возникать ситуативно: при проигрыше в игре, ожидании очереди, необходимости делиться материалами, получении замечания взрослого. Однако при отсутствии своевременной поддержки такие реакции закрепляются и начинают восприниматься ребёнком как привычный способ защиты, привлечения внимания или достижения цели. Поэтому профилактика должна быть направлена не только на подавление нежелательного действия, но и на развитие эмоциональной осознанности, саморегуляции и социально приемлемых способов выражения чувств.

Возраст 5–7 лет является благоприятным для такой работы. В этот период ребёнок активно осваивает правила совместной деятельности, учится принимать роль, договариваться, удерживать инструкцию, учитывать состояние другого человека. Одновременно сохраняются эмоциональная впечатлительность, зависимость от оценки взрослого, недостаточная устойчивость произвольного поведения. Ребёнок может понимать правило, но не всегда способен следовать ему в ситуации сильной обиды, злости или возбуждения. Следовательно, профилактическая работа должна быть эмоционально безопасной, наглядной, игровой и деятельностной, чтобы ребёнок не только услышал объяснение взрослого, но и получил практический опыт другого поведения.

Одним из эффективных направлений такой работы является арт-терапия. В широком психолого-педагогическом смысле она опирается на использование художественно-творческой деятельности как средства выражения, осмысления и переработки эмоционального опыта. М.В. Киселёва отмечает, что арт-терапевтическая работа с детьми позволяет использовать рисунок, цвет, форму, лепку и другие виды творчества как безопасный способ проявления переживаний, которые ребёнку трудно выразить словами [3, с. 14–18]. Для ребёнка с агрессивными проявлениями это особенно значимо: злость, страх, напряжение и обида могут быть перенесены в образ, линию, пятно, пластический материал, а не реализованы через разрушительное действие. Внедрение арт-терапии в образовательный процесс созвучно здоровьесберегающим образовательным технологиям и в тоже время позволяет обогатить имеющиеся педагогические методики [6, с. 300].

Арт-терапевтическая деятельность имеет ряд преимуществ по сравнению с прямым воспитательным воздействием. Во-первых, она снижает сопротивление ребёнка, поскольку строится не как назидательная беседа, а как

интересная творческая ситуация. Во-вторых, художественный продукт даёт педагогу возможность обсуждать чувства опосредованно: не «ты плохо себя ведёшь», а «что чувствует этот герой», «каким цветом можно показать злость», «как помочь персонажу помириться». В-третьих, творческая деятельность позволяет сочетать эмоциональную разгрузку, развитие мелкой моторики, воображения, речи и коммуникативных навыков.

А.И. Копытин подчёркивает, что арт-терапевтические методы особенно продуктивны тогда, когда педагог создаёт принимающую атмосферу и не сводит занятие к оценке художественного результата [4, с. 33–36]. Для профилактики агрессивного поведения это принципиально: ребёнок не должен бояться ошибки, сравнения или критики. Если педагог оценивает только аккуратность рисунка, арт-терапевтический смысл занятия теряется. Важнее поддержать сам процесс выражения, помочь ребёнку назвать чувство, увидеть варианты поведения и пережить опыт принятия со стороны взрослого и группы.

Наиболее целесообразной формой организации такой работы в дошкольной образовательной организации является кружок. Разовое занятие может вызвать интерес, но оно не обеспечивает устойчивого изменения поведения. Кружок создаёт повторяющееся развивающее пространство, в котором ребёнок постепенно осваивает правила общения, учится ждать очереди, делиться материалами, договариваться о совместном замысле, выражать недовольство словами. В отличие от фрагментарных мероприятий, кружковая деятельность обеспечивает регулярность, последовательность тем, постепенность усложнения заданий и возможность наблюдать динамику каждого воспитанника.

В рамках опытной работы была разработана и апробирована программа арт-терапевтического кружка для детей 5–7 лет. Базой выступила дошкольная образовательная организация города Магнитогорска. В исследовании приняли участие 40 детей, из которых 20 вошли в экспериментальную группу и 20 — в контрольную. На констатирующем этапе использовались наблюдение за поведением детей, методика оценки уровня агрессивности ребёнка, а также проективная методика «Кактус». Такое сочетание позволило оценить как внешние поведенческие проявления, так и эмоционально-образные признаки внутреннего напряжения.

Результаты первичной диагностики показали, что у значительной части детей экспериментальной группы наблюдались повышенные и высокие показатели агрессивного поведения. По данным наблюдения и диагностических процедур такая группа составила 65 %, что выразилось в частых конфликтах из-за игрушек и материалов, трудностях ожидания очереди, вспышках раздражения при проигрыше, повышенном тоне речи, стремлении отнять предмет или разрушить результат деятельности сверстника. Полученные данные подтвердили необходимость не столько разовых воспитательных воздействий, сколько систематической профилактической работы.

Программа кружка была построена с учётом возрастных возможностей детей 5–7 лет. Занятия проводились в подгрупповом формате, что позволяло сохранить эмоциональную безопасность и обеспечить активное участие

каждого ребёнка. В структуру занятия входили приветствие и настрой, основная творческая часть, короткая двигательная или дыхательная пауза, обсуждение результата и завершающий рефлексивный круг. Важным условием стало отсутствие сравнения детских работ между собой: педагог не выделял «лучшие» и «плохие» рисунки, а обращал внимание на переживания, выбор цвета, способ выражения и возможность доброжелательного взаимодействия.

Содержание кружка включало изотерапию, лепку, аппликацию, сказкотерапевтические и куклотерапевтические элементы, музыкально-двигательные упражнения и коллективные композиции. Например, на занятии «Злость бывает разной» дети изображали злость линией, цветом и пятном, после чего обсуждали, что можно сделать, чтобы злость никого не обидела. На занятии «Кукла поссорилась» конфликтная ситуация проигрывалась через персонажей, а дети предлагали варианты примирения. На коллективных занятиях особое внимание уделялось распределению материалов, принятию общего замысла и умению обратиться к сверстнику с просьбой.

Значимым методическим компонентом стала игровая форма взаимодействия. М.А. Панфилова подчёркивает, что коррекционная игра помогает ребёнку освоить новые способы общения не через прямое требование взрослого, а через эмоционально привлекательную ситуацию, в которой правило становится частью действия [5, с. 9–12]. Поэтому в кружке использовались игровые ритуалы приветствия, «мирилки», упражнения на передачу предмета по кругу, коллективные сказочные сюжеты, в которых ребёнок мог попробовать более спокойный и социально приемлемый способ поведения.

Особая роль отводилась развитию словаря эмоций. Дети учились различать состояния «злось», «обидно», «страшно», «расстроился», «устал», «радуюсь». Педагог не запрещал ребёнку испытывать злость, а помогал отделить чувство от разрушительного действия: злиться можно, но нельзя бить, толкать, ломать чужую работу. Такой подход снижал напряжение и одновременно формировал границы безопасного поведения. Постепенно дети начали чаще использовать словесные просьбы, обращаться к педагогу за помощью, предлагать способы примирения и принимать участие в совместном обсуждении.

Контрольная диагностика показала положительную динамику в экспериментальной группе. Количество детей с низким уровнем агрессивного поведения увеличилось с 10 % до 40 %, со средним уровнем — с 25 % до 40 %. Одновременно доля детей с повышенным и высоким уровнем снизилась с 65 % до 20 %. Особенно значимым стало уменьшение числа детей с высоким уровнем агрессивных проявлений: с 5 человек до 1 человека. В контрольной группе также отмечались отдельные улучшения, однако они были менее выраженными, что позволяет связать наиболее заметные изменения именно с систематической арт-терапевтической работой.

Качественный анализ наблюдений подтвердил количественные результаты. Дети экспериментальной группы стали чаще ждать очереди при получении материалов, спокойнее реагировать на замечание, использовать дыхательные упражнения для успокоения, просить предмет вместо того, чтобы

отнимать его. В совместных творческих заданиях они чаще распределяли роли и материалы без конфликта. Педагогические наблюдения также показали, что дети стали легче включаться в обсуждение чувств персонажей и переносить найденные варианты поведения на реальные ситуации общения.

Таким образом, арт-терапевтический кружок может рассматриваться как эффективный ресурс профилактики агрессивных проявлений у дошкольников 5–7 лет. Его результативность определяется сочетанием нескольких условий: регулярностью занятий, эмоционально безопасной атмосферой, игровым характером деятельности, отсутствием жёсткой оценки художественного продукта, включением разных видов творчества и обязательным обсуждением переживаний. В такой форме ребёнок получает не только возможность выразить напряжение, но и опыт конструктивного поведения в группе сверстников.

Проведённая работа позволяет сделать вывод о педагогической целесообразности использования кружковой арт-терапевтической деятельности в дошкольной образовательной организации. Она не заменяет индивидуальную психологическую помощь при выраженных нарушениях поведения, однако является доступным и продуктивным средством профилактики. Для повышения устойчивости результата важно сочетать кружковые занятия с наблюдением педагога, взаимодействием с родителями и включением эмоционально развивающих приёмов в повседневную жизнь группы.

Список используемых источников и литературы

1. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 352 с.
2. Ильин, Е. П. Психология агрессивного поведения / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 368 с.
3. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 160 с. – Текст : непосредственный.
4. Практикум по арт-терапии / под ред. А. И. Копытина. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 443 с.
5. Панфилова, М. А. Игротерапия общения : тесты и коррекционные игры : практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М. А. Панфилова. – Москва : ГНОМ и Д, 2001. – 155, [1] с.
6. Линькова, М. В. Методы арт-терапии в начальном музыкальном образовании (из опыта преподавания в ДШИ) / М. В. Линькова // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической он-лайн конференции, посвященной 75-летию ООН, Магнитогорск, 27–29 апреля 2020 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. – С. 299-307.

© Золина В.А., 2026-05

О.В. Качалова
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

***Аннотация.** В статье рассмотрены основные социальные навыки, необходимые для правильного развития несовершеннолетнего в обществе, формирования его личностной и гражданской позиции. Охарактеризована угроза компьютерных игр для каждого социального навыка по отдельности. Предложены меры по борьбе с негативным воздействием компьютерных игр на развитие социальных навыков.*

***Ключевые слова:** социальные навыки, компьютерные игры, личностное развитие, несовершеннолетние.*

O.V. Kachalova

THE IMPACT OF COMPUTER GAMES ON THE SOCIAL SKILLS OF MINORS

***Annotation.** The article examines the basic social skills necessary for the proper development of a minor in society, the formation of his personal and civic position. The threat of computer games for each social skill is characterized separately. Measures to combat the negative impact of computer games on the development of social skills are proposed.*

***Keywords:** social skills, computer games, personal development, minors.*

Тема компьютерных игр актуальна в среде несовершеннолетних и, как основная проблема формирующегося подрастающего общества, пагубно воздействует на социальные навыки и само восприятие реальности детьми.

Недоверие к компьютерным играм растёт, так как их многообразие, а также подключение искусственного интеллекта в основу взаимодействия с несовершеннолетним, всё чаще способно заменить подрастающему поколению более достойных сверстников.

Проблема кроется в малом: на сегодняшний день компьютер – неотъемлемая часть жизни современных детей и подростков. Компьютерные игры изначально признаны предметом индустрии развлечения для самых разных возрастов, но всё чаще современные подростки и дети стараются сбежать из «скучной» реальности, ведь компьютерные игры предоставляют в распоряжение буквально всё, чего может пожелать несовершеннолетний: примерка на себя образа другого человека (героя), осуществление жестоких желаний в онлайн-шутерах, даже поиск новых знакомств и такой информации, которую нежелательно знать несовершеннолетним [1, с. 78].

Для того, чтобы отталкиваться от проблемы с целью выявления базовых или неординарных путей её решения, требуется изучить сами социальные навыки, какие требуются ребёнку для нормального развития в обществе:

1. Коммуникативность. Данный компонент включает умение устанавливать и поддерживать контакт, адекватно интерпретировать вербальные и невербальные сигналы собеседника, выстраивать диалог в различных социальных контекстах. Именно коммуникативная сторона общения обеспечивает ориентацию подростка в иерархической структуре референтной группы и формирование чувства принадлежности к ней.
2. Эмпатия. Данный навык не менее важен, поскольку способность понимать эмоциональные состояния другого человека, проявлять сочувствие и оказывать эмоциональную поддержку является базой для построения доверительных межличностных отношений. В подростковом возрасте эмпатия тесно связана с развитием морального сознания и становлением идентичности.
3. Навык сотрудничества. В отличие от лидерства как индивидуальной позиции, сотрудничество предполагает умение распределять роли, следовать принятым правилам, оказывать и принимать помощь, достигать общего результата в коллективной деятельности. В подростковом возрасте именно совместная деятельность со сверстниками выступает ведущим механизмом освоения социальных норм.
4. Эмоциональный интеллект как навык считается основой любого самопознания. Данная интегративная характеристика включает способность распознавать, осознавать и регулировать собственные эмоции, а также понимать эмоциональные проявления окружающих. Эмоциональный интеллект является значимым предиктором социальной успешности, сопоставимым по влиянию с когнитивными способностями.
5. Навык конструктивной критики предполагает готовность воспринимать обратную связь, отделять оценку действий от оценки личности, использовать критику для самосовершенствования и, в свою очередь, аргументированно высказывать обоснованные замечания в адрес других. Несформированность этого навыка часто проявляется в защитно-агрессивных реакциях при попытках взрослых или сверстников скорректировать поведение подростка.

Перечисленные компоненты образуют интегральную структуру социальных навыков, от уровня развития которых зависит успешность вхождения подростка в социум, характер его межличностных отношений и способность к полноценной социальной адаптации.

Компьютерные игры нравятся несовершеннолетним по большинству тех же причин, которые мешают им полноценным звеном войти в нормальное социальное общество. Дети буквально уходят в другую, виртуальную реальность [5, с. 410].

Зачастую подобное суждение ошибочно, и связано оно именно с тем, что несовершеннолетние в свои ранние годы очень чувствительны к любой

критике, отсутствие опыта мешает им разобраться не только в людях, но и в самих себе.

Как раз на фоне столь несправедливого развития событий и возникают компьютерные игры, привлекающие широкой простотой использования и доступностью любых функций, образов, действий. Доступность и бесконтрольность вышеупомянутых явлений создает представление у подростков с еще неокрепшей психикой и повышенным чувством внушаемости, что увлечение играми не сулит ничего плохого. Ведь то, что запрещено – не транслируют так открыто. Именно такое заблуждение зачастую и приводит к формированию зависимостей. Пока социум будет попустительски относиться к данной проблеме – количество молодых людей, страдающих игровой зависимостью, будет стремительно увеличиваться [2,106].

Несовершеннолетние в большинстве случаев прячутся в компьютерных играх для того, чтобы заранее освободить себя от ответственности, наступающей при переходе в дальнейшую взрослую жизнь. Но игры на самом деле не являются выходом из ситуации. Известно, что они оказывают негативное влияние на развитие социальных навыков, могут уничтожить любое желание работы над собой:

- Коммуникативность страдает из-за того, что несовершеннолетний, погружаясь в компьютерную игру, формально перестаёт существовать в реальном мире. Он поглощён красочностью, простотой, и его избегающий характер полностью удовлетворён тем, что дают игры.
- Онлайн-стратегии негативно влияют и на эмпатию. Если привести пример шутеров, то именно в них несовершеннолетний выбрасывает в виртуальную жизнь скопившийся гнев вместо того, чтобы проработать его.
- Для того, чтобы навык сотрудничества придерживался высокой планки, необходимо взаимодействие с реальными людьми. Компьютерные игры этого не дают даже в режиме онлайн — несовершеннолетний «взаимодействует» со сверстниками через чат, а это значительно отличается от того, что может предложить реальное общение, мимика, демонстрация эмоций.
- Далее эмоциональный интеллект, характеризующийся самопознанием. Компьютерные игры изначально разработаны для того, чтобы облегчать нагрузку на мозг, поэтому податливый характер и эмоциональный фон несовершеннолетнего не могут отличать отдых от интеллектуального и эмоционального застоя. Как правило, игры предлагают сценарий уже заранее заготовленной стратегии, а несовершеннолетний лишь берёт на себя мнимую руководящую роль.
- И, наконец, конструктивная критика. Этот показатель тоже рушится в компьютерных играх, где критике себя или других нет места: компьютер предлагает несовершеннолетнему вариант отдыха, но каждый раз этот отдых отличается. Так, например, ребёнок может отдыхать, проводя целые часы в играх, где необходимо убивать персонажей — ни о какой конструкции мировоззрения или балансе рассуждений не может идти и речи.

На начало 2026-ого года компьютерные игры отправились ещё дальше, активно подключаясь к искусственному интеллекту, который считается угрозой даже для взрослого человека, наблюдающего положительную разницу в общении с открытым искусственным разумом и непонятной живой личностью.

Внедрение нейросетей в компьютерные игры носит коррекционный характер не только для улучшения графики и взаимодействия между персонажами, но и для самих игроков, поэтому несовершеннолетние, поглощённые искусственным интеллектом, уже не смогут социализироваться и функционировать как отдельные личности.

Для решения проблемы уже сейчас целесообразно применить следующие пути:

Во-первых, совмещение компьютерных игр с учебной деятельностью. В этом поможет искусственный интеллект, который выполнит роль интерактивного фактора во время обучения. Академия искусственного интеллекта – электронной платформы, на которой осуществляется проведение учебных программ, олимпиад, соревнований для обучающихся [3,с.31]. Дети, используя возможности нейросетей, с интересом погрузятся в учебный и познавательный процесс, при этом не теряя коммуникативного навыка — ничто не мешает сверстникам поддерживать живую связь друг с другом.

Во-вторых, несовершеннолетними нужно заниматься с целью пойти им навстречу. Учебные заведения могут предложить специальные классные часы, интересные лекции и подвижные минуты, чтобы дети отвлекались от тяжёлой мозговой деятельности. Побег в компьютерные игры обусловлен желанием расслабиться, поэтому несовершеннолетним необходим способ избавления от скопившегося негатива на натуральном примере.

И в-третьих, если несовершеннолетнего практически невозможно отвлечь от компьютерной игры, следует заняться разработкой таких программных обеспечений, которые позволяют играть в паре, но без онлайн-режима. Выглядеть это будет на практике так же, как совместные игры в приставку — двое или трое не просто подключаются к игровому процессу, а вносят определённый вклад в продвижение компьютерного сюжета.

Таким образом, выводы, сформированные независимыми исследованиями, следующие:

Усиленное внимание несовершеннолетних к компьютерным играм обусловлено их желанием снять с себя ответственность за то, что происходит в их реальности, которая зачастую окрашена в негативный фон. Ребёнок сбегает от плохих оценок, суровых родителей, непонимающего и не принимающего его общества в другой, совершенно красочный и, главное, доступный мир компьютерных игр. За организацию свободного времени своих детей несут ответственность родители, однако способы достижения свободы действий, избегание необходимости преодолевать трудности в обучении и коммуникации, в виртуальной реальности вряд ли помогут получить ребёнку важный опыт социальной жизни [4,с 56].

Проведенное исследование позволяет утверждать, что компьютерные игры занимают значительное место в жизни современных несовершеннолетних,

оказывая при этом преимущественно негативное воздействие на развитие их социальных навыков. Технологии искусственного интеллекта, активно внедряемые в игровую индустрию, усугубляют данную проблему, создавая иллюзию полноценного общения и еще больше отдаляя подростка от реального социума.

Ключевая роль в решении обозначенной проблемы принадлежит родителям и педагогам. Именно их активное участие в организации досуга, содержательное наполнение свободного времени подростка и личный пример являются важнейшими факторами профилактики игровой зависимости и сохранения социальных навыков.

Список используемых источников и литературы

1. Захарова Е. А. Влияние компьютерных игр на психологическое развитие детей дошкольного возраста // Вестник науки и творчества, М. 2016. №10. С.78.

2. Лужкова М. М. Игровая зависимость несовершеннолетних как причина социальной дезадаптации // Вестник науки и образования, Д. 2019. № 19-1 (73). С.106.

3. Видова Т. А. Возможности применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе / Т. А. Видова, И. Н. Романова // Образовательные ресурсы и технологии. – 2023. – № 1 (42). С.31.

4. Пахомова В. Г. Психологические детерминанты увлеченности компьютерными играми в младшем школьном возрасте // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, М. 2016. № 2. С. 56.

5. Швацкий, А.Ю. Социально-психологические последствия увлечения подростков компьютерными играми / А.Ю. Швацкий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019 – № 3 – С. 410.

© О.В.Качалова, 2026-04

УДК 372.878:398.8

М.В. Латышева

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

ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЁНКА ПОСРЕДСТВОМ ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается понятие музыкальных способностей с позиций системно-деятельностного и личностно-деятельностного подхода, структура музыкальных способностей по Б.М.Теплову. Уделено особенностям диагностики музыкальных способностей детей с различными нарушениями. Рассмотрены этапы проведения диагностики музыкального развития и

способностей детей на произведениях русского фольклора. представлены диагностические задания на определение различных музыкальных способностей с помощью фольклорных произведений.

Ключевые слова: музыкальные способности, структура музыкальных способностей, фольклор, диагностические задания на основе фольклорных произведений

Latysheva M.V.

DIAGNOSIS OF CHILDREN'S MUSICAL ABILITIES THROUGH FOLKLORE

Abstract. This article examines the concept of musical ability from the perspective of the system-activity and personality-activity approaches, as well as the structure of musical ability according to B.M. Teplov. It focuses on the specifics of assessing the musical abilities of children with various disabilities. The stages of assessing children's musical development and abilities using works of Russian folklore are discussed. Diagnostic tasks for identifying various musical abilities using folklore are presented.

Keywords: musical ability, structure of musical ability, folklore, diagnostic tasks based on folklore.

Музыкальные способности детей проявляются в разный период времени и отличаются по своей интенсивности и предметной направленности. Кто-то проявляет все способности в раннем детстве, на первом году жизни, что свидетельствует о яркой музыкальности ребенка. У части детей музыкальные способности раскрываются значительно позже, поэтому предсказать музыкальное будущее того или иного ребенка достаточно сложно [9].

Старший дошкольный возраст является самым продуктивным возрастом, когда можно поднять уровень не только музыкальных способностей, но и способностей в других образовательных областях. По мнению Б.М. Теплова [7], именно старший дошкольный возраст наиболее соответствует всем требованиям и условиям, которые располагают к поднятию уровня музыкальных и творческих способностей.

Все определения понятия «способности», представленные в научной литературе, можно разделить на два наиболее общих направления:

- с позиций системно-деятельностного подхода – определение, сформулированное Л. С. Выготским. В этом определении способности представляются как общие первоосновные свойства психических функций [1];

- с позиций личностно-деятельностного подхода – определение, сформулированное С. Л. Рубинштейном. Он рассматривает творческие способности как сложные синтетические свойства, которые могут вырабатываться только в ходе определенным образом упорядоченной деятельности [5].

В целом, можно сказать, что способности – это индивидуальные особенности личности, обеспечивающие успешное осуществление человеком той или иной деятельности [6].

Для грамотной диагностики уровня музыкального развития ребёнка важно понимать структуру музыкальных способностей. В нашем исследовании мы опираемся на структуру, предложенную Б.М. Тепловым, через ладовое чувство, слуховые представления и чувство ритма [7]. Показатели развития этих способностей можно отследить через факторы, наглядно представленные в таблице 1.

Таблица 1. Показатели диагностики уровня музыкального развития ребёнка

Музыкальные способности	Характеристика	Показатели (факторы)
Ладовое чувство	Способность эстетически различать ладовые функции, чувствовать эмоционально-художественную выразительность звуковысотного движения	Наличие любимых произведений (эмоционального отклика) Узнавание мелодий по фрагментам Спеть песню
Слуховые представления	Музыкально-слуховые представления Параметры слуха	Пропевание мелодий Подбор по слуху Повторить голосом Найти звук на клавиатуре Услышать, сколько звуков в созвучии (1, 2, 3)
Чувство ритма	Метро-ритмическое чувство, Способность активно (в т.ч. двигательно переживать музыку) Способность воспроизводить ритм	Соответствие ритма движений ритму музыки Воспроизведение ритма (хлопки ритмического рисунка) Простучать

Старшие дошкольники эмоционально отзывчивы, с интересом относятся к занятиям творческой направленности, мышление работает интенсивно. Поэтому именно в это время педагоги должны научить детей активно воспринимать и «переживать» музыкальные произведения. В данный период детская музыка может пробудить в детях творческую активность, эмоциональную отзывчивость и эмпатию. Игра на музыкальных инструментах, пение, танцы – все это разные грани музыкальной деятельности, которая доступна ребенку этого возраста [9].

Для работы с детьми дошкольного или школьного возраста, имеющими когнитивные нарушения или отставание в психическом развитии, можно

использовать диагностическую методику И. Домогацкой [2], где у детей различных возрастов (уровней развития) можно исследовать нормативные знания, умения, навыки:

гнозис и стереогноз предметов (восприятие предметов окружающего мира);

предметный праксис (предметные действия);

предметно-образное и предметно-действенное мышление (обусловленная предметной ситуацией речь).

Подробнее с методикой диагностики И. Домогацкой можно ознакомиться в ее пособии «Методика развития эстетических способностей детей 3-5 лет» [2].

Также О.В. Клезович в своих методических пособиях уделяет значительное внимание диагностике и развитию музыкальных способностей, особенно в контексте коррекционной педагогики и логопедии. Так, автор предлагает диагностику музыкальных способностей детей с интеллектуальной недостаточностью, которая состоит из 8 серий заданий [3].

После выбора диагностической методики следует придерживаться определенных этапов проведения диагностики, представленных на рис. 1.



Рис. 1. Этапы проведения диагностики музыкального развития и способностей

Рассмотрим подробнее, как можно использовать в рамках перечисленных диагностических этапов произведения русского фольклора.

Диагностическое задание на проверку музыкального слуха: прослушать музыкальную композицию – русскую народную песню, определить общее настроение, характер произведения, выделить отдельные средства выразительности: темп, динамику, тембр, определить инструментальное сопровождение.

Диагностические задания на определение звуковысотности: музыкальная игра «Лесенка» - ребенку предлагается прослушать и определить, в каком направлении (восходящем, нисходящем, на одном уровне) движется мелодия.

Диагностические задания на определение чувства ритма: прохлопать простейший ритмический рисунок мелодии из 5–7 звуков. Русская народная попевка «Гори, гори ясно!».

Диагностическое задание на определение чистоты интонирования: детям предлагается пропеть распевки, основанные на простых интервалах и трезвучиях: «А я по лугу», «Кукушка» и т.п.

Диагностические задания на определение ладового чувства: детям предлагается прослушать две русские народные песни (в мажорном и минорном ладу) и рассказать об их содержании.

Беседа о выразительном значении динамики, характере мелодических интонаций, выразительных тембрах инструментов, передающих характер музыки: «Калинка» – мажор, «Во поле берёза стояла» – минор. Ребенку необходимо определить характер песни: грустный или радостный.

Диагностические задания на определение дикции детей. Детям предлагается вспомнить и рассказать известные им скороговорки, прочитать или повторить любую понравившуюся скороговорку из предложенных, например:

– Кукушка кукушонку купила капюшон. Как в капюшоне кукушонок смешон!

– Шла Саша по шоссе и сосала сушку.

– Вы малину мыли ли? Мыли, но не мылили.

Диагностическое задание на определение артистичности: детям предлагается изобразить животное или персонажа из известной русской народной сказки – лису, медведя, волка, щуку, колобка...

Диагностические задания на определение образного мышления. Игра «Ассоциации». Педагог предлагает детям придумать «сказочную» ассоциацию к слову. Например: колобок – ассоциация печь. Яблоня – ассоциация Гуси-Лебеди. Затем предлагается усложненный вариант – составить ассоциативную цепочку из слов.

Таким образом, мы видим, что произведения русского фольклора позволяют успешно диагностировать музыкально-творческие способности обучающихся. Более того, они понятны и интересны детям, а также способствуют воспитанию у школьников любви к традиционной культуре и уважению к своим талантливым предкам [6].

Диагностика музыкальных способностей ребенка чрезвычайно важна, так как дает всеобъемлющее представление о его возможностях и предпочтениях, помогает выявить преобладающие интересы и склонность к тому или иному виду музыкальной деятельности. Результаты диагностики крайне важно разъяснять родителям и обосновать необходимость выбора обучения по тому или иному направлению в зависимости от физических и психических особенностей ребенка [8]. В первую очередь это способствует успешному обучению в учреждении дополнительного образования, что помогает всесторонне развивать профессиональные, творческие, этические и коммуникативные качества.

Список использованных источников и литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. СПб: СОЮЗ, 1987. 96 с.
2. Домогацкая, И. Е. Методика диагностики эстетических способностей детей 3-5 лет / И. Е. Домогацкая ; И. Е. Домогацкая. – Москва : Классика-XXI, 2011. – 13 с. – ISBN 978-5-89817-343-2.
3. Клезович, О. В. Музыкальное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : Учебно-методическое пособие для педагогов учреждений образования реализующих образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью / О. В. Клезович. – Минск : Белорусский государственный университет, 2014. – 99 с.
4. Кувшинова Д.С. Музыка как эмоциональное познание и основа развития // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам VI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. С.182-184.
5. Рубинштейн С.Л. Способности [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-171.html> (дата обращения 12.04.2026).
6. Смольняков, Н. А. Диагностика музыкально-творческих способностей обучающихся с помощью фольклорных произведений / Н. А. Смольняков // Фольклор: тексты и культурные контексты: Юдинские чтения-2023 : Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Ю.И. Юдина и 45-летию факультета педагогики и психологии Курского государственного университета, Курский государственный университет, 21–22 декабря 2023 года. – Курск: Курский государственный университет, 2024. – С. 144-149.
7. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Академия, 2011. – 384 с.
8. Угренинова, М. А. Взаимосвязь диагностики музыкальных способностей и выбора направления обучения в детской школе искусств у детей с аутизмом / М. А. Угренинова, М. А. Низова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 224-227.
9. Ульянова, Р. А. Диагностика музыкальных способностей: специфика и инструментарий / Р. А. Ульянова, М. А. Угренинова, О. А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 301-304.

© Латышева М.В., 2026-04

Т. Г. Неретина, А.А.Якушева
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Аннотация: В данной статье рассмотрено понятие саморегуляция, эмоциональной саморегуляции, эмоциональный интеллект, а также особенности формирования у младших школьников навыков эмоциональной саморегуляции в процессе образования.

Ключевые слова: саморегуляция, эмоциональная саморегуляция, интеллект, эмоциональный интеллект.

Neretina T. G., Yakusheva A. A.

ON THE QUESTION OF DEVELOPING EMOTIONAL SELF- REGULATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation: his article examines the concept of self-regulation, emotional self-regulation, emotional intelligence, as well as the features of developing emotional self-regulation skills in primary school students in the educational process.

Keywords: self-regulation, emotional self-regulation, intelligence, emotional intelligence.

Проблема формирования у младших школьников навыков эмоциональной саморегуляции является одной из актуальных тем в разных науках. Прежде чем определить термин «навыки эмоциональной саморегуляции младших школьников», остановимся на содержание основных понятий терминов «саморегуляция» и «эмоциональная саморегуляция».

В педагогической и психологической литературе определение понятия «саморегуляция» приведено в трудах отечественных и зарубежных авторов. Так, физиологи в своих исследованиях отмечают принцип саморегуляции (отклонение любого показателя жизни и деятельности от нормы есть стимул возврата к норме – это правило получило названия «золотого правила саморегуляции»), что дает толчок для изучения процесса саморегуляции. К. А. Абульханова-Славская полагает, что саморегуляция, это «способностью к организации собственной активности, мобилизации и регулированию» [Ошибка! сточник ссылки не найден.]. Согласно психологической концепции, под саморегуляцией следует понимать сознательный управленческий процесс собственного поведения человеком. Психологи выделяют два уровня

саморегуляции: операционно-технический и мотивационный. Первый уровень включает в себя средства оптимизации по сознательному регулированию действий, а второй обеспечивает контроль деятельности с помощью мотивационно-потребностной сферы.

По мнению российских психологов, саморегуляцию можно представить как процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей. Отсюда вытекает, что внешняя и внутренняя активность человека и психические процессы, обеспечивающие ее организацию, являются составляющими саморегуляции.

Подчеркнем, что понятие саморегуляции имеет разные дефиниции в работах зарубежных и отечественных ученых. Данный процесс можно определить как достижение внутреннего равновесия, отражающееся на поведении человека.

Группой исследователей выделены следующие виды саморегуляции: психическая, интеллектуальная, поведенческая, волевая и эмоциональная. В рамках исследуемой нами проблемы, рассмотрим подходы к понятию «эмоциональная саморегуляция».

Ю. В. Саенко полагает, что эмоциональная саморегуляция является «максимально возможным внешним выражением, разрядкой эмоциональных состояний конструктивными способами, то есть способами, не нарушающими интересы, права и свободы других людей; трансформацией деструктивных эмоций в конструктивные, то есть способствующие продуктивному осуществлению текущих или предстоящих деятельности и общения» [Ошибка! источник ссылки не найден.]. Он утверждает, что к эмоциональной саморегуляции относится не только произвольный контроль собственного состояния, но и понимание переживаний окружающих тебя людей. Кроме того, овладение личностью данными действиями говорит о достижении высшего этапа системы механизмов [4].

Н. А. Польская полагает, что эмоциональную саморегуляцию следует понимать как «способность эмоционально реагировать на жизненные события социально приемлемым образом, сохраняя достаточную гибкость, чтобы допускать спонтанные реакции, но откладывать их в случае необходимости» [3].

Отдельные педагоги понимают термин «эмоциональная саморегуляция» как управленческий процесс собственного эмоционального состояния, выражающийся в формах, приемлемых в обществе, направленный на оказание самопомощи в стрессовых ситуациях. Рассуждая о саморегуляции эмоционального состояния применительно к младшему школьному возрасту, отметим, что это способность учащихся осознанно контролировать эмоции, самостоятельно преобразовывая их для выражения в форме, приемлемой в обществе.

Представленный анализ научных трудов по рассмотрению подходов к определению эмоциональной саморегуляции позволяет нам сделать вывод о том, что в трудах отечественных авторов наблюдается схожесть в трактовках понятия. В рамках раскрываемой нами проблемы, мы понимаем

эмоциональную саморегуляцию как процесс управления человеком собственными эмоциями, обеспечивающий их преобразование из деструктивных в конструктивные, направленный на оказание самопомощи в различных ситуациях жизни и деятельности.

Формирование навыков эмоциональной саморегуляции необходимо как взрослому, так и подрастающему поколению, часто переживающему перепады настроений. Под навыками в педагогике принято понимать действия, сформированные путём повторения, характеризующиеся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Другими словами, для формирования навыка нужно постоянно упражняться и практиковаться. Исходя из этого, мы считаем актуальной проблему формирования представлений об эмоциональной саморегуляции в дошкольном и младшем школьном возрасте. В современной образовательной практике дошкольных и школьных организаций педагогами и психологами активно используются адаптированные к возрасту обучающихся и воспитанников коррекционно-развивающие методы (игровые ситуации, театрализации, этюды).

Таким образом, подчеркнем, что формирование навыков эмоциональной саморегуляции происходит постепенно, начиная с дошкольного возраста, как в условиях семейного воспитания, так и в организованных детских группах, далее этот процесс продолжается и в период школьного обучения. Отметим, что с одной стороны, учащиеся начальной школы ввиду возрастных особенностей не осознают причин своих отрицательных эмоций и напряжения, не понимают, как справляться с ними. С другой стороны, у детей семилетнего возраста уже накоплен определенный опыт эмоциональной саморегуляции: они различают базовые эмоции (радость, грусть, злость, страх) окружающих людей, отслеживают свое настроение, чувства, ощущения.

Оказать помощь младшему школьнику в регулировании своего эмоционального состояния педагог может средствами изобразительной деятельности, которая в свою очередь способствует формированию и эмоционально-чувственной сферы детей, и развитию навыков саморегуляции. Это связано с тем, что ребенок с раннего возраста приспособлен к восприятию формы, цвета, предметной структуры и красоты окружающей действительности. Произведения живописи, скульптуры, архитектуры благотворно влияют на чувства человека: они восхищаются красотой художественных изображений, испытывают разный спектр эмоций.

Для снятия стресса и напряжения, для быстрого переключения негативных эмоций на положительные важно в изобразительной деятельности выполнение работ вручную без использования готового образца изделия и таких чертежных материалов, как линейка, циркуль. Например, существуют техники нетрадиционного арт-рисования – дудлинг, зентангл, медитативный круг, предполагающие изображение символов, фигур или переплетенных и изогнутых под разным углом линий (Т. Г. Неретина [2]). Несмотря на то, что работа выполняется просто, процесс ее создания способствует достижению внутреннего равновесия, расслаблению, заряду положительной энергии.

Для саморегуляции эмоционального состояния учащимся начальной школы необходимо иметь под рукой альбом или блокнот и письменные принадлежности, а также художественные изображения, вызывающие радость или спокойствие. Это важно для того, чтобы ребенок в течение короткого времени мог справиться со своими деструктивными эмоциями. Отсюда вытекает методическая задача – создание таких альбомов для учащихся начальной школы предметной тематики, которыми можно было бы пользоваться на различных уроках с целью закрепления учебного материала, эмоционального переключения и регулирования эмоционального состояния.

Таким образом, подчеркивая важность процесса формирования эмоциональной саморегуляции младших школьников, нам представляется необходимым уточнить понятие «навыки эмоциональной саморегуляции младших школьников». Исходя из возрастных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста и подытоживая все вышеизложенное, навыки эмоциональной саморегуляции младших школьников правомерно определять как действия, формирующиеся в процессе чувственного познания окружающего мира, включающие медитативное рисование, созерцание художественных изображений, раскрашивание рисунков, обеспечивающие овладение умением управлять своими эмоциями в различных ситуациях жизни и деятельности, в том числе и стрессогенных, способствующие улучшению психологического состояния учащихся.

Список используемых источников и литературы

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учебник для вузов / Т.Г.Богданова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 235 с. – Текст : непосредственный
- Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 336 с.
1. Абульханова, К. А. Сознание личности как жизненная способность / К. А. Абульханова // Мир психологии. – 2018. – № 2(94). – С. 30-36.
2. Неретина, Т. Г. Анализ опыта использования средств искусства в образовании / Т. Г. Неретина // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2022. – Т. 6, № 1. – С. 6-11.
3. Польская, Н. А. Нарушения эмоциональной регуляции поведения / Н. А. Польская. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2018. – 4(24). – С. 27–37.
4. Саенко, Ю. В. Регуляция эмоций : тренинги управления чувствами и настроениями / Ю. В. Саенко. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 222 с.
5. Чалич, Е. И. Формирование навыков эмоциональной саморегуляции у младших школьников / Е. И. Чалич. – Текст : непосредственный // Форум молодых ученых. – Екатеринбург, 2018. – № 9(25). – С. 819–823.

© Т. Г. Неретина, 2026-05

© А. А. Якушева, 2026-05

СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ СКАЗКУ

Аннотация. В статье рассматривается проблема духовно-нравственного становления личности в период раннего детства. Опираясь на пятнадцатилетний опыт практической работы в группах раннего возраста и анализ современных психолого-педагогических исследований, автор обосновывает синергетический эффект взаимодействия семьи и детского сада. Ключевым механизмом этого взаимодействия предлагается считать возрождение семейных традиций домашнего чтения и «театрализации» русских народных сказок. В материале представлены конкретные методические находки и практические рекомендации по формированию нравственных ориентиров у детей 2–3 лет.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, ранний возраст, семейные традиции, сказка, сотрудничество с родителями, фольклор.

O. A. Chichushkina

Family Traditions as a Means of Spiritual and Moral Education of Young Children through Fairy Tales

Abstract. The article discusses the problem of spiritual and moral development of an individual during early childhood. Based on fifteen years of practical work in early childhood groups and an analysis of modern psychological and pedagogical research, the author substantiates the synergistic effect of interaction between the family and the kindergarten. The revival of family traditions of home reading and the "theatricalization" of Russian folk tales is proposed as a key mechanism for this interaction. The article presents specific methodological findings and practical recommendations for the formation of moral guidelines in children aged 2-3.

Keywords: spiritual and moral education, early age, family traditions, fairy tales, cooperation with parents, and folklore.

Введение. Актуальность проблемы в современном контексте

За пятнадцать лет моей работы воспитателем в ясельной группе изменилось многое: игрушки, пособия, образовательные стандарты. Но неизменной осталась главная задача — помочь маленькому человеку войти в этот сложный мир, научить его различать добро и зло, заложить основы

нравственности. И здесь я все чаще сталкиваюсь с тревожной тенденцией: современные дети, придя в детский сад, часто не знают простейших сказок, а их представления о мире формируются под влиянием не всегда качественных мультфильмов и цифрового контента.

Как справедливо отмечается в современных исследованиях, в настоящее время сказка, как и другие ценности традиционной культуры, заметно утратила свое предназначение. Этому способствуют упрощенный стиль пересказа, искажающий первоначальный смысл сказочного действия, превращая его из нравственно-поучительного в чисто развлекательный [6]. Родители, стремясь к раннему интеллектуальному развитию, порой упускают момент эмоционального и духовного становления [3], забывая, что «для ребенка дошкольного возраста важнее всего развитие внутренней жизни, питание его эмоциональной сферы, чувств» [2].

Однако именно семья является краеугольным камнем, где закладываются основы личности. Семейные традиции — это не просто приятные ритуалы, а важнейший инструмент воспитания, создающий для малыша ощущение стабильности и безопасности. В своей практике я убедилась: соединить воспитательный потенциал семьи и магию народной мудрости можно только через сказку, сделав её главной семейной традицией.

1. Психолого-педагогические основы воспитания сказкой в раннем возрасте

Период от 2 до 3 лет в педагогической психологии признается сензитивным этапом для закладывания базовых нравственных ориентиров [5]. В этом возрасте ребенок мыслит конкретно, он не готов к абстрактным нравоучениям, но при этом обладает удивительной способностью к подражанию и эмоциональному заражению. Мир сказки с его «живыми» предметами, говорящими животными и четким разделением добра и зла становится для малыша идеальной учебной моделью.

Почему же сказка так эффективна именно в этом возрасте? Во-первых, она оперирует архетипическими образами, понятными ребенку: дом, дорога, семья (дед, бабка, внучка), помощники и вредители. Во-вторых, ее язык ритмичен, полон повторов («тянут-потянут», «бил-бил — не разбил»), что соответствует особенностям детского восприятия и помогает запоминанию. В-третьих, как подчеркивают исследователи, сказка позволяет ребенку впервые испытать храбрость и стойкость, увидеть борьбу добра со злом и утвердиться в вере в торжество справедливости [7].

За пятнадцать лет работы я не раз наблюдала, как меняются глаза малышей, когда они слышат знакомые интонации сказки. Но самый мощный воспитательный эффект возникает тогда, когда голос рассказчика — это голос мамы или папы, когда сказка становится частью домашнего уюта и любви.

2. Семейные традиции: от ритуала к духовной общности

Что мы понимаем под семейными традициями? Это принятые в семье нормы, обычаи и манеры поведения, передающиеся из поколения в поколение [7]. Для ребенка раннего возраста традиция — это якорь стабильности. Сегодня, как и вчера, мама садится рядом и раскрывает книгу. Этот момент предсказуем,

а значит, безопасен.

Однако, анализируя запросы родителей за последние годы, я вижу картину, описанную в современных публикациях: «Общение с детьми, подчас, сводится лишь к удовлетворению элементарных потребностей. Многие родители не знают, чем живут их дети, что происходит в их внутреннем мире» [1]. Увеличивается «коммуникативная дистанция» между поколениями, прерывается цепочка передачи опыта.

В своей практике мы с коллегами ищем пути преодоления этой дистанции. И лучшим мостиком между миром взрослого и миром ребенка становится сказка. Мы не просто рекомендуем родителям читать, мы учим их делать это правильно: не заменять живое чтение аудиозаписями, не подменять русские народные сказки упрощенными современными аналогами.

Истинная семейная традиция, связанная со сказкой, решает несколько задач одновременно:

1. **Создает эмоциональную связь.** Ребенок чувствует внимание и любовь близкого.
2. **Передает культурный код.** Через сказку малыш усваивает нормы поведения, уважение к старшим, понимание добра и зла.
3. **Формирует чувство принадлежности.** Это наша традиция, наша семья так делает.

3. Практический опыт: интеграция сказки в жизнь ясельной группы и семьи

На протяжении многих лет я выстраиваю систему работы, направленную на то, чтобы сказка стала связующим звеном между детским садом и семьей. Формальная рекомендация «почитайте детям» не работает. Необходимо вовлечение, обучение и совместное творчество.

3.1. Первый этап: Знакомство со сказкой в детском саду

В работе с детьми 2–3 лет я не читаю сказки по книге, а рассказываю их наизусть. Как верно замечено, «когда воспитатель смотрит не в книгу, а на детей, он как бы разговаривает с каждым ребенком» [2]. Это усиливает эмоциональное воздействие. Обязательно использование настольного театра, фигурок на фланелеграфе или просто ярких игрушек [4].

Мы начинаем с самых простых кумулятивных сказок: «Репка», «Колобок», «Теремок», «Курочка Ряба». Почему именно они? Эти сказки построены на повторах. Ребенок, еще не умея говорить, уже может договаривать: «Дед — за репку, бабка — за дедку...». Этот повтор вселяет в малыша уверенность, он становится соучастником действия. Мы учим детей не просто слушать, но и сопереживать: «Жалко зайку? А кто его выгнал? А кто помог?» [5].

3.2. Второй этап: Перенос традиции в семью

Здесь начинается самая важная работа. Мы объясняем родителям: лучшая инвестиция в будущее вашего ребенка — это 15 минут чтения перед сном. Для наглядности я использую такой аргумент: в сказке «Колобок» нет прямого наставления «не уходи из дома один», но ребенок, прослушавший сказку много раз, усваивает эту истину на эмоциональном уровне.

Мы внедрили проект «Сундучок сказок». Раз в две недели ребенок уносит домой не просто книгу, а настоящий сундучок (красиво оформленную коробку), в котором находятся книжка-малышка со знакомой сказкой и набор фигурок для домашнего театра. Задание родителям: не просто прочитать, а вместе с ребенком поиграть в сказку, рассказать её от лица героев.

Обратная связь поражает. Родители отмечают, что ребенок ждет этого момента, сам приносит коробочку, просит «поиграть в репку». В семьях, где раньше не практиковалось совместное чтение, возникает новый ритуал.

3.3. Третий этап: Семейная инсценировка сказки «Теремок»

Кульминацией нашей работы становится совместная театрализованная постановка. Мы выбрали для этого сказку «Теремок», так как она позволяет задействовать максимальное количество детей и родителей, а также наглядно демонстрирует идеи дружбы, взаимопомощи и гостеприимства.

Готовясь к показу, мы распределяем роли таким образом, чтобы каждый ребенок чувствовал поддержку самого близкого человека. Например, мама становится мамой-Мышкой, а ее малыш — мышонком. Они держатся за руки, вместе выходят «из норки», вместе пищат и стучатся в теремок. Другая семья представляет зайцев: папа-Заяц и зайчонок скачут вместе, шевеля ушками. Третья семья — лисички, четвертая — волчата, пятая — мишки. Даже если кто-то из родителей стесняется выступать, мы находим для него роль: например, «озвучивание» шума дождя или помощь в управлении ширмой.

Репетиции проходят весело и непринужденно. Родители приходят на них после работы, и эти вечера становятся для них настоящей отдушиной, возможностью побыть со своим ребенком в творчестве. В день показа в группе царит особая атмосфера праздника. Дети в костюмах (пусть даже это просто маски на ободках) преображаются. Но главное — они видят своих мам и пап в непривычных ролях. Папа, который рычит как медведь, или мама, которая ловко бежит как лисичка, — это вызывает бурю восторга и гордости у малыша.

Именно в такие моменты и рождается та самая духовная общность, о которой мы говорим. Ребенок видит своих родителей в новой, игровой роли, гордится ими. Родители же учатся понимать своего малыша, видеть его радости и страхи, начинают больше ценить минуты совместного творчества.

4. Анализ эффективности и выводы

Наблюдения за детьми на протяжении пятнадцати лет позволяют мне с уверенностью утверждать: дети из семей, где чтение сказок является традицией, приходят в детский сад более эмоционально устойчивыми, у них лучше развита речь, они легче находят контакт со сверстниками и взрослыми. У них сформировано базовое доверие к миру, которое закладывается в том числе и через спокойный, ласковый голос мамы, читающей на ночь знакомую историю.

Современное общество диктует новые стереотипы поведения, но духовно-нравственные основы остаются неизменными. Семья — это главная среда, где человек становится личностью [7]. Воспитание таких качеств, как доброта, отзывчивость, уважение к старшим, возможно только через проживание, через пример. И сказка дает этот пример в самой доступной и понятной для малыша форме.

Заключение

В своей статье я хотела поделиться главным выводом, к которому пришла за 15 лет работы в яслях: воспитание души ребенка не терпит суеты и формализма. Сказка — это не просто развитие речи или подготовка к следующему этапу жизни. Это нить, связывающая поколения. Когда мама или папа находят время, чтобы посадить ребенка на колени и открыть книгу, они не просто читают сказку. Они строят храм семейной души. И наша задача как педагогов — помочь родителям осознать эту великую миссию и показать им простой и мудрый путь — путь народной сказки.

Список используемых источников и литературы

1. Гоманюк О.Ю., Ларина О.В., Труляева М.П. Формирование семейных ценностей посредством приобщения семей воспитанников к истории, культуре и искусству // Вопросы дошкольной педагогики. — 2024. — № 7.1 (77.1). — С. 16.
2. Гончарова Н.А. Роль сказки во всестороннем развитии ребенка дошкольного возраста // Академия педагогических проектов РФ. — 2025. — С. 1-3.
3. Кувшинова Д.С. Музыка как эмоциональное познание и основа развития // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам VI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. С.182-184.с
4. Линькова, М. В. Методы арт-терапии в начальном музыкальном образовании (из опыта преподавания в ДШИ) / М. В. Линькова // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической он-лайн конференции, посвященной 75-летию ООН, Магнитогорск, 27–29 апреля 2020 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. – С. 299-307.
5. Мельникова Е.В. Воспитание нравственных качеств детей первой младшей группы посредством русских народных сказок // Альманах педагога. — 2025. — С. 4-6.\
6. Смолякова К.А. Роль сказок в развитии детей дошкольного возраста // Альманах педагога. — 2025. — С. 2-3.
7. Формирование традиционных семейных ценностей и значимости родительства у детей дошкольного возраста в условиях современных реалий: Информационно-аналитический материал / АУ ВО «Институт стратегического развития». — Воронеж, 2025. — С. 2-5.

© О.А. Чичушкина, 2025-03

СЕКЦИЯ
«ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ»

Руководитель (модератор) секции – зав. кафедрой
специальной психологии, дефектологии и социальной работы,
канд. психол. наук С.Г. Лещенко

УДК 376.42

А.Б. Буровая, С.Н. Юревич
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМЕ
ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация.** В статье рассматривается социально-педагогическое партнерство как организационный ресурс поддержки детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Показано, что устойчивые образовательные результаты и успешная адаптация ребенка с РАС в условиях инклюзии зависят от согласованных действий семьи, школы, специалистов сопровождения и внешних социальных институтов. Обоснованы цели, принципы и формы межведомственного взаимодействия, предложена практико-ориентированная модель координации партнеров на уровне образовательной организации, выделены условия эффективности и индикаторы мониторинга.*

***Ключевые слова:** дети с РАС; начальная школа; инклюзивное образование; сопровождение; семья; социальные партнеры; межведомственное взаимодействие; тьюторство.*

Burovaya A.B., Yurevich S.N.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL PARTNERSHIP IN THE SUPPORT
SYSTEM FOR PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN WITH AUTISITY
SPECTRUM DISORDERS

***Abstract:** this article examines social and educational partnerships as an organizational resource for supporting primary school-age children with autism spectrum disorders (ASD). It is shown that sustainable educational outcomes and successful adaptation of a child with ASD in an inclusive setting depend on the coordinated efforts of the family, school, support specialists, and external social*

institutions. The goals, principles, and forms of interdepartmental cooperation are substantiated, a practice-oriented model for partner coordination at the educational institution level is proposed, and the conditions for effectiveness and monitoring indicators are identified.

Keywords: *children with ASD; primary school; inclusive education; support; family; social partners; interdepartmental cooperation; tutoring.*

Расстройства аутистического спектра относятся к группе нарушений развития детей, при которых наиболее выражены трудности социального взаимодействия и коммуникации, а также особенности поведения и сенсорной сферы. На этапе начального общего образования эти особенности проявляются в повышенной утомляемости, трудностях в принятии школьных правил, сниженной гибкости поведения, избирательности контактов и затруднениях в совместной деятельности со сверстниками [1, с. 22]. При этом образовательная ситуация младшего школьника является динамичной: меняются требования к произвольной регуляции, расширяется круг социальных ролей, увеличиваются объем и темп учебной нагрузки. В результате поддержка ребенка с РАС становится задачей не только отдельного специалиста, но и системы, где значимы согласование целей, распределение ответственности и единые подходы к взаимодействию с ребенком [7, с. 41].

В отечественной практике сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью опирается на нормативные основания, закрепляющие право на доступное образование и необходимость создания специальных условий. В числе ключевых требований обозначаются адаптированные образовательные программы, психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь, а также участие родителей (законных представителей) в определении образовательного маршрута [11, с. 6]. Однако наличие формальных условий не гарантирует результативности: трудности возникают при несогласованности действий семьи и школы, при дефиците внешних ресурсов, а также при недостаточной координации между специалистами разных ведомств [3, с. 58].

Цель статьи состоит в обосновании социально-педагогического партнерства как системного ресурса поддержки детей младшего школьного возраста с РАС и в описании практических форм взаимодействия партнеров на уровне образовательной организации. Задачи включают: раскрытие сущности партнерства в контексте сопровождения, определение состава партнеров и их функций, выделение условий эффективности и критериев мониторинга.

Социально-педагогическое партнерство в сфере образования может быть определено как целенаправленное взаимодействие участников образовательных отношений и внешних социальных институтов, ориентированное на достижение общих результатов развития и социализации ребенка при распределении функций и совместной ответственности [6, с. 19]. В отношении детей с РАС партнерство приобретает особую значимость, поскольку поведенческие и коммуникативные трудности требуют единства требований, предсказуемости среды и непрерывности поддержки в разных контекстах

жизни ребенка: дома, в школе, на занятиях у специалистов и в общественных пространствах [2, с. 77].

Партнерская модель принципиально отличается от эпизодических контактов «школа - семья» по поводу успеваемости или дисциплины. В сопровождении ребенка с РАС критично не только информирование родителей и педагогов, но и совместное принятие решений: определение целей адаптации, согласование поведенческих стратегий, выбор средств альтернативной коммуникации, планирование поддержки в учебных и внеучебных ситуациях, организация профилактики дезадаптивного поведения [8, с. 104].

Для начальной школы характерна высокая зависимость ребенка от взрослого посредничества: учителя задают структуру урока и нормы взаимодействия, тьютор обеспечивает индивидуальную поддержку и перенос навыков в естественные ситуации, психолог и дефектолог формируют программы коррекционной помощи, а семья закрепляет навыки в бытовом и социальном окружении [10, с. 33]. Если эти действия не согласованы, ребенок получает противоречивые сигналы: требования меняются, способы поощрения и ограничения не совпадают, возрастает тревожность и риск срывов [1, с. 45].

В системе поддержки младших школьников с РАС целесообразно выделять внутренний и внешний контур партнерства. Внутренний контур включает образовательную организацию и семью: классного руководителя (учителя начальных классов), тьютора, педагога-психолога, учителя-дефектолога (или логопеда), социального педагога (при наличии), администрацию, а также родителей (законных представителей) ребенка [9, с. 61].

Внешний контур партнерства формируется из организаций и специалистов, обеспечивающих ресурсы, которые школа не может предоставить в полном объеме. К ним относятся: территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) и консультационные центры, медицинские организации (невролог, психиатр, клинический психолог), учреждения дополнительного образования, НКО и родительские объединения, социальные службы, учреждения культуры и спорта, а также центры занятости и профориентации (на перспективу) [4, с. 88].

Распределение функций между партнерами рационально строить по логике «координация - реализация - поддержка»: координацию осуществляет школьная команда сопровождения (куратор случая), реализацию образовательного маршрута - педагогический коллектив и специалисты сопровождения, поддержку и закрепление навыков - семья и внешние специалисты при консультативном сопровождении школы [7, с. 52]. ПМПК задает рамку специальных условий и рекомендует варианты АООП, медицинские специалисты уточняют клинико-психологический профиль и ограничения, а НКО и ресурсные центры обеспечивают доступ к современным программам, обучению родителей и профессиональному обмену специалистов [5, с. 27].

Для организации партнерства в начальной школе целесообразно использовать модель «индивидуальный маршрут - единый план поддержки - регулярный мониторинг». Ее базой является индивидуальный образовательный маршрут ребенка с РАС, который конкретизирует цели и средства обучения,

особенности коммуникации, формы оценивания, условия сенсорной и поведенческой поддержки, а также требования к организации пространства и времени [12, с. 14].

Единый план поддержки оформляется как согласованный документ школьной команды и семьи. Он включает: 1) профиль сильных сторон и трудностей ребенка; 2) цели на четверть и учебный год; 3) стратегии поддержки на уроке и переменах; 4) правила реагирования на трудное поведение и способы саморегуляции; 5) план работы с одноклассниками и классом; 6) график консультаций и коррекционных занятий; 7) распределение ответственности между взрослыми [10, с. 49].

Практика показывает, что наибольшую эффективность дают следующие формы взаимодействия партнеров: консилиумы и командные встречи (не реже одного раза в месяц), совместные наблюдения на уроке и последующий разбор, ведение «коммуникационного дневника» (краткие записи о ключевых ситуациях дня), индивидуальные консультации для родителей, тренинги родительских компетенций, участие семьи в разработке визуальных подсказок и расписаний, а также координация с внешними специалистами через единый перечень целей и согласованные методы работы [2, с. 95].

Условия эффективности партнерства можно объединить в несколько блоков. Организационные условия предполагают наличие куратора сопровождения, регламент коммуникаций, понятный график встреч и фиксацию решений в протоколах. Кадровые условия включают подготовку педагогов к работе с РАС, владение методами структурирования среды, визуальной поддержки, прикладного анализа поведения в педагогически приемлемом объеме, а также готовность к командной работе [8, с. 121].

Коммуникативные условия обеспечиваются единым языком описания поведения и достижений ребенка: вместо оценочных формулировок используются наблюдаемые индикаторы (например, «следует расписанию», «обращается за помощью», «выполняет инструкции в 2 шага») [1, с. 63]. Психологическая безопасность партнерства предполагает уважительное взаимодействие, недопустимость обвинительной позиции в адрес семьи или педагогов, опору на сильные стороны ребенка и реалистичное планирование достижений [6, с. 44].

Для мониторинга результативности партнерства целесообразно использовать сочетание образовательных и социально-поведенческих показателей: динамика освоения АООП (по целям маршрута), устойчивость школьной посещаемости, снижение частоты и интенсивности трудного поведения, расширение коммуникативных инициатив, участие в совместных видах деятельности, рост самостоятельности в учебных действиях и быту [9, с. 74]. Отдельно оценивается удовлетворенность семьи и педагогов качеством взаимодействия, что позволяет своевременно выявлять зоны риска и корректировать план поддержки [3, с. 60].

Социально-педагогическое партнерство в системе поддержки детей младшего школьного возраста с РАС выступает ресурсом, обеспечивающим непрерывность и согласованность коррекционно-развивающей помощи.

Результативность сопровождения повышается при наличии внутреннего и внешнего контура партнеров, распределении функций по логике координации, реализации и поддержки, а также при оформлении единого плана поддержки, понятного всем участникам. Условия эффективности включают регламент коммуникаций, подготовку педагогов, использование наблюдаемых индикаторов и регулярный мониторинг динамики ребенка. Предложенная модель может быть использована образовательными организациями как практический инструмент организации взаимодействия семьи, школы и социальных институтов в интересах ребенка с РАС.

Список использованной литературы и источников

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: подходы, практики, результаты / С. В. Алехина. – Москва : МГППУ, 2020. – 256 с.
2. Богдашина, О. Аутизм и сенсорные нарушения: понимание и практическая помощь / О. Богдашина. – Москва : Теревинф, 2019. – 240 с.
3. Бутенко, Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС в начальной школе / Н. В. Бутенко // Начальная школа. – 2021. – № 6. – С. 56-61.
4. Козловская, Н. В. Межведомственное взаимодействие при сопровождении детей с ОВЗ: организационные модели / Н. В. Козловская // Вопросы образования. – 2020. – № 4. – С. 84-97.
5. Лебединская, К. С. Ранний детский аутизм: пути помощи и сопровождения / К. С. Лебединская. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 288 с.
6. Маркова, А. К. Взаимодействие семьи и школы: социально-педагогические основы партнерства / А. К. Маркова. – Москва : Академический проект, 2017. – 192 с.
7. Михайлова, Е. В. Командный подход и консилиум в сопровождении ребенка с РАС / Е. В. Михайлова // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 2. – С. 39-55.
8. Нестерова, А.А. Тьюторское сопровождение обучающихся с РАС: технологии и практика / А.А. Нестерова. – Москва: Просвещение, 2022. – 176 с.
9. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути понимания и помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 2021. – 320 с.
10. Семаго, М. М. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в образовательной организации / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – Москва : Генезис, 2019. – 264 с.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.).
12. ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598.

© А.Б. Буровая, С.Н. Юревич, 2026-05

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С РЕЧЕВЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ НЕЙРОГИМНАСТИКИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

***Аннотация.** В статье анализируется развитие мелкой моторики у пятилетних детей с нарушениями речи. Особое внимание уделено нейрогимнастике как эффективному инструменту психолого-педагогической поддержки. Описаны комплексы нейроупражнений, которые способствуют синхронизации работы полушарий мозга и стимулируют речевые зоны посредством целенаправленных движений пальцев.*

***Ключевые слова:** мелкая моторика, речевые нарушения, нейрогимнастика, дети 5 лет, психолого-педагогическое сопровождение, межполушарное взаимодействие.*

A.A. Klimova

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF FINE
MOTOR SKILLS DEVELOPMENT IN 5-YEAR-OLD CHILDREN WITH
SPEECH DISORDERS BY MEANS OF NEUROGYMNASTICS IN THE
MODERN EDUCATIONAL SPACE**

***Abstract.** The article examines the development of fine motor skills in five-year-old children with speech disorders. Special attention is given to neurogymnastics as an effective tool for psychological and pedagogical support. Complexes of neuroexercises are described, which facilitate the synchronization of brain hemisphere activity and stimulate speech areas through purposeful finger movements.*

***Keywords:** fine motor skills, speech disorders, neurogymnastics, 5-year-old children, psychological and pedagogical support, interhemispheric interaction.*

В условиях современного образовательного процесса возрастают требования к организации коррекционной и развивающей работы с дошкольниками. Особенно актуальна поддержка детей с нарушениями речи, поскольку речевые трудности негативно сказываются на познавательном, коммуникативном и регуляторном развитии. Одним из приоритетных направлений сопровождения становится развитие мелкой моторики, тесно связанной с формированием речи. В статье раскрываются возможности нейрогимнастики как инновационного средства для стимуляции моторных и речевых навыков у детей пяти лет [6].

Научные исследования подтверждают: двигательные центры пальцев рук и речевые зоны мозга расположены рядом. Классики отечественной психологии и физиологии (В.М. Бехтерев, М.М. Кольцова, Л.С. Выготский) отмечали, что развитие точных движений рук способствует активации речевых центров. У детей с различными формами речевых нарушений (общее недоразвитие речи, фонетико-фонематические и дизартрические расстройства) часто наблюдается моторная неловкость, снижение точности движений, синкинезии и слабая сформированность графических умений. Традиционные пальчиковые игры остаются востребованными, однако всё большую популярность приобретает нейрогимнастика — система кинезиологических упражнений, направленных на развитие межполушарного взаимодействия и сенсомоторной интеграции.

Исследования М.М. Кольцовой доказали, что каждый палец руки имеет довольно обширное представительство в коре больших полушарий мозга. Именно развитие мелкой моторики, движения пальцев рук предшествует появлению звуков и слогов. Благодаря развитию пальцев в мозгу формируется проекция «схемы человеческого тела», а речевые реакции находятся в прямой зависимости от тренированности пальцев [4].

В своих работах Т.А. Ткаченко также подтверждает, что развитие мелкой моторики пальцев рук положительно сказывается на становлении детской речи, повышает работоспособность ребёнка, его внимание умственную активность, стимулирует интеллектуальную и творческую деятельность [5].

Существует тесная взаимосвязь между большими полушариями мозга и нервными окончаниями, расположенными в подушечках пальцев и кистях рук. Утомление мышц рук может вызывать торможение центральной нервной системы, и наоборот. Это подтверждается современными физиологическими исследованиями. Ребенок с высоким уровнем развития мелкой моторики с большей вероятностью овладеет речью, которая будет развиваться правильно. Он будет способен логически рассуждать, у него хорошо сформируются такие процессы, как память, внимание и связная речь.

Дошкольник с низким уровнем развития моторики, напротив, быстро утомляется, его внимание рассеивается, и у него может возникать чувство тревоги. Ему трудно выполнять задания, требующие мелкой моторики, например, обвести контур фигуры. В дальнейшем это может привести к отставанию в учебе. Поэтому систематическое и методичное развитие движений пальцев и кистей рук стимулирует речевое развитие ребенка в целом и оказывает благоприятное влияние на исправление речевых дефектов [1].

Известный педагог Мария Монтессори отмечала тесную связь между развитием тонких движений руки и речью детей. Она обратила внимание на то, что если у ребенка не все в порядке с речью то это значит, него недостаточно развитая мелкая моторика, требующая особого внимания взрослых окружающих ребенка.

Нейрогимнастика опирается на достижения нейропсихологии и физиологии развития. Для пятилетних детей, находящихся в сенситивном периоде становления произвольной регуляции и межанализаторных связей, такие упражнения становятся эффективным коррекционным средством.

Особенность нейрогимнастики — комплексный подход: движения сочетаются с речевым сопровождением, дыхательными и глазодвигательными заданиями.

Психолого-педагогическое сопровождение развития мелкой моторики средствами нейрогимнастики строится поэтапно:

1. Диагностический этап. Оценивается уровень развития мелкой моторики (пробы на динамический и кинестетический праксис: «кулак-ребро-ладонь», «кольцо», «пальчики здороваются») и речевых навыков (звукопроизношение, фонематический слух, словарный запас, грамматика). Используются игровые методики, адаптированные для возраста 5 лет.

2. Основной этап. Включает регулярное выполнение комплекса нейроупражнений, направленных на развитие моторики. Задания усложняются постепенно и всегда сопровождаются речевым материалом. Продолжительность занятия — не более 20–25 минут.

3. Контрольный этап. Проводится повторная диагностика для оценки динамики и корректировки индивидуального маршрута сопровождения.

В таблице 1 приведены наиболее результативные нейроупражнения для развития мелкой моторики и речи у детей 5 лет, которые можно использовать как индивидуально, так и в малых группах [3].

Таблица 1 – Нейроупражнения для развития мелкой моторики и речи у детей 5 лет.

Название упражнения	Двигательный компонент	Речевое сопровождение
«Колечко»	Поочередное соединение большого пальца с указательным, средним, безымянным, мизинцем на каждой руке отдельно и одновременно	Произнесение слогов (па-по-пу-пы) или гласных (а-о-у-ы) на каждое касание
«Кулак-ребро-ладонь»	Последовательная смена трех положений кисти на столе: кулак, ребро, ладонь	Проговаривание чистоговорки (например, «Са-са-са – укусила пса оса») в темпе движений
«Рисование двумя руками»	Одновременное рисование кругов, квадратов, восьмерок обеими руками	Называние предметов одной лексической темы (например, фрукты)
«Ухо-нос»	Левой рукой взяться за кончик носа, правой – за левое ухо; затем хлопок и смена	Повторение ряда из 2-3 звуков или слогов
«Ладонь - блинчики»	Положим одну руку тыльной стороной на стол, другую – ладонью на стол. Чередуем движения, по возможности ускоряя темп выполнения	Проговаривание слогов «ра-ро-ру», «ша-шо-шу»
«Шажок»	Хождение по массажным коврикам (камни, травка, шишки, колючки)	Автоматизация звука на каждый шаг – слог или слово
«Ёжики»	Упражнение с переключением массажного мячика из руки в руку	Выполнение упражнения сопровождаем проговариванием цветов

Особое значение имеют упражнения с нейротаблицами и межполушарными дорожками. Ребёнок одновременно проводит двумя руками или пальцами по заданным траекториям, сопровождая движение названием картинок, слогов или звуков. Для пятилетних оптимальны дорожки с изображениями по лексическим темам («Игрушки», «Овощи», «Фрукты», «Домашние животные»). Такая работа способствует развитию не только моторики, но и зрительно-моторной координации, внимания и памяти

Эффективность сопровождения повышается при активном вовлечении родителей. Для них разрабатываются памятки и видеоматериалы с домашними упражнениями. Пример задания: ежедневно выполнять упражнение «Колечко» с проговариванием стихотворения или скороговорки в течение 5–7 минут. Полезно использовать бытовые ситуации: перебирание круп двумя руками с одновременным называнием цвета или формы [2].

Нейрогимнастика зарекомендовала себя как действенный инструмент психолого-педагогического сопровождения развития мелкой моторики у пятилетних детей с речевыми нарушениями. Её преимущества — комплексное воздействие на сенсомоторную и речевую сферы, возможность интеграции в любые виды деятельности, доступность для родителей и высокая мотивация детей благодаря игровой форме.

Перспективы дальнейших исследований связаны с созданием дифференцированных комплексов для разных типов речевых нарушений (моторная и сенсорная алалия, дизартрия), а также с изучением долгосрочного влияния нейроупражнений на формирование школьных навыков (письмо, чтение, счёт). Внедрение нейрогимнастики отвечает современным требованиям к здоровьесберегающим и нейроориентированным образовательным технологиям.

Список используемых источников и литературы

1. Антакова-Фомина, Л. В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук. Л. В. Антакова-Фомина. М.: Просвещение, 1974. С. 12-25.

2. Архипова Е.Ф. Для чего нужна пальчиковая гимнастика ребенку? Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. №10. С 46- 53.

3. Деннисон П., Деннисон Г. Гимнастика мозга: простые упражнения для активизации работы мозга. – М.: Весь, 2017. – 176 с.

4. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М.: Педагогика, 2018. – 144 с.

5. Ткаченко Т.А. Развиваем мелкую моторику. - М.: ЭКСМО, 2007 – 80 с.

6. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида. – М.: Просвещение, 2019. – 272 с.

© А.А. Климова , 2026-05

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ: МОДЕЛЬ И АПРОБАЦИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ (ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ)**

***Аннотация.** В статье представлена разработанная автором модель коррекционно-педагогического сопровождения младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения. Описаны результаты констатирующего этапа эксперимента (n=12), раскрыто содержание трёх блоков формирующего воздействия (когнитивно-регулятивного, коммуникативно-речевого, практико-ориентированного), дополненных методами сенсорной интеграции. Приведены предварительные качественные данные о динамике развития учащихся экспериментальной группы в процессе реализации модели. Показана роль сенсорной интеграции в регуляции поведения, снижении тревожности и подготовке нейробиологической основы для обучения. Формирующий эксперимент находится в стадии реализации (запланирован до июня 2026 г.). Сделан вывод о необходимости комплексного, междисциплинарного подхода с обязательным включением сенсорных компонентов в сопровождение данной категории детей, особенно при наличии сочетанных нарушений.*

***Ключевые слова:** интеллектуальные нарушения, младшие школьники, коррекционно-педагогическое сопровождение, сенсорная интеграция, формирующий эксперимент, когнитивно-регулятивный блок, коммуникативно-речевой блок, практико-ориентированный блок, жизненные компетенции.*

Konstantinova E.O.

**CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PRIMARY
SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES:
A MODEL AND ITS APPROBATION USING SENSORY INTEGRATION
(PRELIMINARY RESULTS)**

***Abstract.** The article presents a model of correctional and pedagogical support for primary school children with intellectual disabilities in a special (correctional) educational setting, developed by the authors. The results of the ascertaining stage of the experiment (n=12) are described, and the content of three blocks of formative intervention (cognitive-regulatory, communicative-speech, and practice-oriented), supplemented with sensory integration methods, is revealed. Preliminary qualitative data on the developmental dynamics of students in the experimental group during the implementation of the model are presented. The role of sensory integration in behavior regulation, anxiety reduction, and the preparation of a neurobiological foundation for learning is demonstrated. The formative experiment is currently being implemented (scheduled to run until June 2026). The conclusion highlights the necessity of a comprehensive, interdisciplinary approach*

that necessarily includes sensory components in the support of this category of children, especially in the presence of co-occurring disorders.

Keywords: *intellectual disabilities, primary school children, correctional and pedagogical support, sensory integration, formative experiment, cognitive-regulatory block, communicative-speech block, practice-oriented block, life competencies.*

Актуальность исследования. В современной специальной педагогике и психологии одной из наиболее значимых проблем является разработка эффективных моделей коррекционно-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями. Согласно статистическим данным, дети с интеллектуальными нарушениями составляют значительную часть контингента специальных (коррекционных) образовательных учреждений [1; 4]. При этом всё более распространёнными становятся сочетанные нарушения: умственная отсталость коморбидна с детским церебральным параличом, расстройствами аутистического спектра, синдромом дефицита внимания и гиперактивности, синдромом Дауна [2].

Традиционная система обучения, ориентированная на «усреднённого» ученика, не учитывает в полной мере индивидуальную структуру дефекта, неравномерность развития высших психических функций и особые образовательные потребности детей с сочетанными нарушениями. Особого внимания требует сенсорная сфера: у большинства детей с интеллектуальными нарушениями наблюдаются дисфункции сенсорной интеграции (гипер-/гипочувствительность, трудности модуляции вестибулярных, тактильных и проприоцептивных сигналов), что напрямую влияет на поведение, обучаемость и эмоциональный фон [2]. Это обуславливает необходимость поиска и научного обоснования новых моделей коррекционно-педагогического сопровождения, построенных на принципах индивидуализации, междисциплинарности, практико-ориентированности и обязательного включения сенсорно-интегративных методов.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной потребностью в эффективном коррекционно-педагогическом сопровождении младших школьников с интеллектуальными нарушениями (в том числе с сочетанными нарушениями) и недостаточной разработанностью таких моделей, учитывающих нейрофизиологические основы сенсорной обработки, в теории и практике коррекционной педагогики.

Цель исследования – разработка, теоретическое обоснование и частичная апробация комплексной модели коррекционно-педагогического сопровождения младших школьников с интеллектуальными нарушениями с включением методов сенсорной интеграции.

Гипотеза исследования: предполагается, что реализация разработанной модели сопровождения, включающей когнитивно-регулятивный, коммуникативно-речевой и практико-ориентированный блоки, обогащённые сенсорно-интегративными упражнениями и организацией адаптивной сенсорной среды, обеспечит положительную динамику развития познавательной, речевой, эмоционально-волевой сфер и сформированности

жизненных компетенций у обучающихся экспериментальной группы за счёт нормализации фоновых сенсорных процессов. Формирующий эксперимент находится в стадии реализации, полные количественные результаты будут получены в мае 2026 года.

Методология и методы исследования.

Теоретическую основу исследования составили: культурно-историческая теория Л.С. Выготского [3]; нейропсихологический подход А.Р. Лурия [2]; теория сенсорной интеграции Э. Джин Айрес (Ayres Sensory Integration); теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина; принципы специальной психологии и коррекционной педагогики (единство диагностики и коррекции, деятельностьный принцип, индивидуализация и дифференциация); требования ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

База исследования: государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Ленинградской области «Сосновоборская школа, реализующая адаптированные образовательные программы», г. Сосновый Бор, Ленинградская область.

Участники исследования: 12 учащихся 1–2 классов (возраст 7–10 лет) с интеллектуальными нарушениями, в том числе с сочетанными нарушениями: детский церебральный паралич (2 человека), расстройство аутистического спектра (1 человек), синдром дефицита внимания и гиперактивности (1 человек), синдром Дауна (1 человек). Сформированы экспериментальная группа (ЭГ, n=6) и контрольная группа (КГ, n=6), сопоставимые по возрасту, полу и исходному уровню развития.

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, моделирование;
- эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап, формирующий этап – в стадии реализации), наблюдение, беседа, анкетирование, наблюдение за сенсорным поведением (через чек-листы сенсорных профилей);
- психодиагностические: адаптированные методики (таблицы Шульте, классификация предметов, пробы на память, логопедическое обследование, чек-листы жизненных компетенций, сенсорный профиль (неформализованная оценка реакции на стимулы));
- статистические: количественный и качественный анализ (предварительный).

Организация исследования. Исследование проводится в три этапа:

Констатирующий этап (сентябрь 2025 г.) – диагностика исходного уровня развития по четырём сферам (когнитивная, речевая, эмоционально-волевая, жизненные компетенции) + первичная оценка сенсорного профиля.

Формирующий этап (октябрь 2025 г. – апрель 2026 г.) – реализация разработанной модели сопровождения с ежедневными сеансами сенсорной интеграции в ЭГ.

Контрольный этап (май-июнь 2026 г.) – итоговая диагностика, сравнительный анализ результатов ЭГ и КГ.

Результаты констатирующего этапа исследования. Констатирующая диагностика (сентябрь 2025) показала сопоставимость групп. Средний балл по шкалам развития (от 1 до 3) в ЭГ – 1,67, в КГ – 1,67.

Дополнительно на констатирующем этапе у всех учащихся ЭГ выявлены нарушения сенсорной интеграции:

- тактильная гиперчувствительность (непереносимость прикосновений, избегание некоторых материалов) – у 4 из 6 (особенно у Михаила (РАС) и Владимира (ДЦП));
- вестибулярная гипочувствительность (потребность в раскачивании, вращении, «слепое» стремление к движению) – у Матвея (СДВГ) и Полины (синдром Дауна);
- проприоцептивная дисфункция (плохая схема тела, трудности дозирования усилий, частая травматизация, неловкость) – у Владимира (ДЦП), Дэвида (ДЦП), Михаила (РАС);
- слуховая гиперчувствительность (закрывание ушей на громкие звуки, утомляемость от шума) – у 3 из 6.

Качественный анализ показал, что именно сенсорные дефициты провоцируют у 80% учащихся поведенческие срывы, отказы от учебной деятельности и быструю истощаемость в первой половине дня.

Вывод по констатирующему этапу: помимо когнитивных и речевых нарушений, у всех детей ЭГ имеются первичные сенсорные дисфункции, которые становятся барьером для любого обучения. Без предварительной или параллельной нормализации сенсорной обработки реализация традиционных коррекционных часов малоэффективна.

Модель формирующего эксперимента (с включением сенсорной интеграции).

На основании данных констатирующего этапа была разработана комплексная модель. Ключевое дополнение модели – сквозной сенсорно-интегративный модуль, пронизывающий все три блока и организующий особую сенсорную среду класса.

Структура модели. Базовый компонент (сенсорная интеграция, ежедневно на всех этапах): Утро: сенсорная зарядка (10 мин): упражнения на проприоцепцию (прыжки, «сэндвич» с мячом), вестибулярную стимуляцию (раскачивания в гамаке, повороты в кресле), глубокое тактильное давление (специальные щётки, утяжеленные одеяла/жилеты – для детей с РАС и СДВГ). В течение урока: сенсорные паузы (каждые 15–20 мин) по потребности: суджок массаж (тактильная стимуляция), вращение на стуле (для Матвея), залезание под стол в «домик» (сенсорное убежище для Михаила), перебирание круп (для Кирилла), нагрузка на крупную моторику. Зонирование класса: учебная зона (минимальная сенсорная нагрузка), сенсорная зона (коробки с кинетическим песком, утяжелённые подушки, сенсорная панель, подвесное кресло), зона релаксации (приглушённый свет, белый шум).

Инструменты: утяжелённые жилеты и манжеты (улучшают проприоцептивный сигнал, снижают тревожность и уменьшают стереотипии).

Структура модели приведена в таблице 1.

Таблица 1 – Структура модели

Блок модели	Традиционное содержание	Сенсорно-интегративное дополнение
Блок 1. Когнитивно-регулятивный	Таблицы Шульте, мнемотехники, чек-листы	Перед занятием – вестибулярно-проприоцептивная активация (прыжки на мини-батуте 2 минуты) для повышения устойчивости внимания. Чек-лист с сенсорными маркерами (крупный шрифт, цветовой код, тактильные наклейки).
Блок 2. Коммуникативно-речевой	Речевые тренинги, PECS, ролевые игры	При сенсорной перегрузке – выход в «тихую сенсорную зону» (палатка, гасилки шума). Использование тяжёлого одеяла во время чтения (повышает фокусировку за счёт проприоцепции). Игры с артикуляционной моторикой перед зеркалом + проприоцептивная обратная связь (шпатель с разной текстурой).
Блок 3. Практико-ориентированный	Алгоритмы самообслуживания, квесты, адаптивное письмо	Обучение бытовым навыкам в движении (мелкая моторика пальцев ног – захват предметов, стирка белья руками – глубокая проприоцепция). Адаптивное сидение (динамические подушки, балансировочные платформы) для детей с ДЦП и СДВГ. Перед графической работой – игра с сенсорной коробкой (фасоль/песок) в течение 5 мин.

Междисциплинарное взаимодействие расширено: в команду входит специалист по сенсорной интеграции (или педагог, прошедший переподготовку). Проводятся еженедельные консилиумы с анализом видеозаписей сенсорного поведения.

Предварительные качественные наблюдения с учётом сенсорной интеграции (октябрь 2025 – март 2026) представлены в таблице 2:

Таблица 2 – Наблюдения с учётом сенсорной интеграции

Учащийся	Динамика	Роль сенсорной интеграции
Михаил (РАС + УО)	Начал использовать PECS. Снизились стереотипии (взмахи руками) с 30 эпизодов за урок до 5–7.	Утяжелённый жилет и регулярный доступ в гамак снизили сенсорный поиск и тревожность. Сенсорное убежище позволило оставаться в классе на целый урок.
Владимир (ДЦП)	Освоил печать 7 слов/мин. Перестал кричать от боли при письме.	Динамическая подушка улучшила проприоцептивную обратную связь и снизила спастичность. Регулярные вращения в кресле снизили фрустрацию.
Матвей (СДВГ+УО)	Удержание внимания до 10 мин (было 3 мин). Меньше импульсивных выбеганий.	Перед занятиями – дозированная вестибулярная стимуляция (5 мин кружения в гамаке) стабилизировала уровень бодрствования. Жетонная система привязана к соблюдению сенсорных пауз.
Полина (синдром Дауна)	Фраза выросла до 5–6 слов, улучшилась артикуляция.	Жевание сенсорной трубки («оральный моторный сенсорный вход») в начале занятия снизило гиперсаливацию и повысило готовность к речи.

Предварительный вывод: сенсорная интеграция не является отдельным «блоком» или «уроком», а становится базовой тканью сопровождения. Без её системного использования когнитивные и речевые методики либо отторгаются, либо дают кратковременный эффект. Включение сенсорных пауз, утяжеления, вестибулярных нагрузок и адаптации среды позволило:

Увеличить время учебного поведения (ЭГ) в среднем с 25% до 65% времени занятия.

Снизить число отказов от деятельности с 8–10 до 1–2 эпизодов за урок.

Повысить доступность всех трёх блоков модели (когнитивного, речевого, практического).

Разработанная модель коррекционно-педагогического сопровождения с включением сенсорной интеграции является нейрофизиологически обоснованной и отвечает реальным профилям детей с интеллектуальными нарушениями и коморбидными состояниями. Констатирующий этап подтвердил, что без нормализации сенсорного фона академические и речевые вмешательства работают неэффективно.

Предварительные результаты формирующего этапа свидетельствуют о том, что добавление сенсорных компонентов (утяжеление, вестибулярные нагрузки, проприоцептивные активности, сенсорные убежища, динамическое сидение) обеспечивает доступ ребёнка к коррекционным занятиям и устойчивую положительную динамику у всех 6 учащихся ЭГ. Формирующий эксперимент завершится в апреле 2026 г., контрольный этап (включая повторную диагностику сенсорного профиля) запланирован на май-июнь 2026 г.

Перспективы дальнейших исследований: разработка стандартизированного протокола сенсорной интеграции в условиях ресурсного класса; количественная оценка сенсорного статуса до/после (сенсорный профиль по Ayres); лонгитюдное наблюдение. Полученные данные обосновывают необходимость обязательного включения методов сенсорной интеграции в ФГОС для обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Список используемых источников и литературы

1. Рубцов В.В., Зарецкий В.К., Майданский А.Д. Сто лет развития культурно-исторической психологии: вехи и направления // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20, № 3. – С. 5–11.

2. Глозман Ж.М. О субъектности лурьевской нейропсихологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 2. – С. 31-36.

3. Lane S.J., Mailloux Z., Schoen S., Bundy A., May-Benson T.A., Parham L.D., Smith Roley S., Schaaf R.C. Neural Foundations of Ayres Sensory Integration® // Brain Sciences. – 2019. – Vol. 9, № 7. – P. 153.

4. Kilroy E., Aziz-Zadeh L., Cermak S. Ayres Theories of Autism and Sensory Integration Revisited: What Contemporary Neuroscience Has to Say // Brain Sciences. – 2019. – Vol. 9, № 3. – P. 68.

© Е.О. Константинова, 2026-05

Е. А.Овсянникова, А. П.Макарова
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В КОНТЕКСТЕ КАЗАЧЬЕГО КОМПОНЕНТА

Аннотация: в статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на обоснование и апробацию коррекционно-педагогических условий развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Описаны три условия: создание развивающей предметно-пространственной среды с элементами казачьей культуры, реализация комплекса игр и упражнений, организация взаимодействия с родителями.

Ключевые слова: задержка психического развития, старшие дошкольники, коммуникативные умения, коррекционно-педагогические условия, казачья культура.

Е.А.Ovsiannikova, A.P.Makarova

CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH HINHABITUS IN THE CONTEXT OF THE COSSACK COMPONENT

Abstract: The article presents the results of an experimental study aimed at substantiating and testing the correctional and pedagogical conditions for developing communicative skills in older preschool children with mental retardation. Three conditions are described: creating a developing material and spatial environment with elements of Cossack culture, implementing a set of games and exercises, and organizing interaction with parents.

Keywords: mental retardation, older preschool children, communicative skills, correctional and pedagogical conditions, Cossack culture.

В условиях стремительной трансформации общественных и культурных реалий настоящего времени особую актуальность приобретает задача развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Современная ситуация предъявляет высокие требования к личности: владение эффективными способами взаимодействия, способность к продуктивному сотрудничеству и проявление уважения к окружающим. Дошкольный возраст признаётся наиболее сензитивным периодом для становления данных компетенций благодаря максимальной динамике развития речи, мышления и социальных способностей.

Значимость развития коммуникативных умений закреплена в ФГОС ДО. Согласно стандарту, система дошкольного воспитания призвана создавать необходимые обстоятельства, способствующие становлению интереса к

различным видам занятий, что непосредственно обеспечивает становление социально-коммуникативных компетенций. Это требование находит своё воплощение в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, а также непосредственно в тексте ФГОС ДО, утверждённого Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013 г. К завершению дошкольного образования ребёнок должен обладать рядом ключевых коммуникативных умений: способность к договоренностям, сопереживанию, адекватному выражению чувств, разрешению конфликтов вербальными способами, а также достаточно хорошее владение устной речью [3].

Коммуникативные умения представляют собой комплекс навыков, позволяющих ребёнку свободно вступать в диалог, принимать во внимание позицию собеседника, чётко формулировать мысли и эмоции, поддерживать конструктивное взаимодействие, применять имеющийся багаж знаний в разных ситуациях.

В последние годы отмечается рост количества дошкольников с нарушениями в психическом развитии, что делает проблему их обучения и воспитания одной из актуальных в специальной педагогике. Дети с нарушениями в психическом развитии испытывают сложности в овладении речевыми и коммуникативными умениями: снижена потребность в общении, беден словарный запас, наблюдаются аграмматизмы, затруднено построение диалога. Кроме того, у детей с задержкой психического развития недостаточно сформированы умения договариваться и словесно разрешать конфликты, распознавать эмоции окружающих. Без целенаправленной коррекционно-педагогической работы указанные дефициты сохраняются и препятствуют адаптации в социуме, среди сверстников, обучению в школе. Поэтому поиск эффективных коррекционно-педагогических условий для развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является важной научно-практической задачей.

Цель данной статьи теоретически и экспериментально проверить коррекционно-педагогические условия развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием казачьего компонента.

В эксперименте участвовали 12 детей старшей группы компенсирующей направленности. Согласно заключениям психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), каждому из участников была рекомендована индивидуальная образовательная программа, специально адаптированная для дошкольников с задержкой психического развития.

Диагностика базировалась на компонентной структуре коммуникативных умений по Л.Р. Мунировой [2]:

- информационно-коммуникативный компонент (способность вступать в контакт, вести диалог, использовать вербальные и невербальные средства);
- интерактивный компонент (умение сотрудничать, договариваться, соблюдать правила);

– перцептивный компонент (способность распознавать эмоции, принимать эмоциональное состояние партнера).

Использовались следующие методики:

– адаптированная беседа по методике О.С. Ушаковой для оценки информационно-коммуникативного компонента[5];

– методика «Рукавички» Г.А. Цукермана для оценки интерактивного компонента [1];

– методика Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Изучение понимания эмоциональных состояний» для оценки перцептивного компонента [4].

Для всех диагностических заданий была разработана единая система оценивания (от 1 до 5 баллов), позволяющая выделить пять уровней сформированности коммуникативных умений (1 – низкий, 2 – ниже среднего, 3 – средний, 4 – выше среднего, 5 – высокий).

Формирующий эксперимент включал три коррекционно-педагогических условия.

Первое условие – создание развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей развитие коммуникативных умений. Поскольку в детском саду в рамках регионального компонента образовательной программы активно используются элементы казачьей культуры, этот компонент был интегрирован в среду как дополнительный мотивационный и смысловой ресурс. В ходе эксперимента в группе были созданы три центра:

– речевого общения (куклы в казачьих костюмах, игрушечный телефон, сюжетные картинки, «волшебный мешочек» с предметами быта);

– сотрудничества (парные игры, конструктор, игры-бродилки, пиктограммы-правила);

– эмоций (зеркало, пиктограммы базовых эмоций с казачьими персонажами, лото «Казачье настроение», книжки-раскладушки).

Среда полифункциональна, доступна, безопасна, что стимулирует детей к общению.

Второе условие – реализация коррекционно-развивающих занятий (игр и упражнений). Всего проведено 24 занятия (3 раза в неделю по 20–25 минут), сгруппированных в три блока по 8 занятий.

1. Информационно-коммуникативный (8 занятий): «Казачье знакомство», «Волшебный мешочек казака», «Казачий телефон», «Что забыл казак?», «Диалог у костра», «Казачка встречает гостей», «Магазин казачьих товаров», «Расскажи о своей семье».

2. Интерактивный (8 занятий): «Построй курень вдвоём», «Казачий круг», «Перетягивание каната», «Скачки на лошадках-палочках», «Распредели обязанности на привале», «Сложи узор для казачки», «Помоги атаману перейти реку», «Кто быстрее принесёт ведро воды».

3. Перцептивный (8 занятий, в стадии завершения): «Казак весёлый – казак грустный», «Лото настроение», «Зеркальце», «Помоги казачку», «Что чувствует герой?», «Большой – маленький», «Казачья сказка – эмоции героев», «Я – весёлый казак».

Третье условие – организация взаимодействия с родителями. Разработан план работы на учебный год: включающий родительские собрания,

индивидуальные консультации, домашние задания («Казачьи выходные: рисуем настроение», «Игры на кухне и в дороге»), кулинарный практикум «Солим капусту по-казачьи», совместная ярмарка, мастер-класс по фланкировке (с атаманом станицы), изготовление дидактических игр «Казачьи игры своими руками», выставка.

Констатирующий этап выявил преобладание низкого и уровня ниже среднего по всем трем компонентам (таблица 1).

Таблица 1 – Уровень сформированности компонентов коммуникативных умений на констатирующем этапе

Уровень	Информационно-коммуникативный	Интерактивный компонент	Перцептивный компонент
Низкий	1 (8,3%)	8 (66,7%)	2 (16,7%)
Ниже среднего	7 (58,3%)	3 (25%)	6 (50%)
Средний	3 (25%)	1 (8,3%)	3 (25%)
Выше среднего	1 (8,3%)	0	1 (8,3%)
Высокий	0	0	0

Качественный анализ показал, что дети испытывают трудности в поддержании диалога (односложные ответы, отсутствие инициативы), не умеют договариваться в паре (действуют параллельно), плохо распознают эмоции особенно гнев и страх.

После завершения формирующего эксперимента проведена контрольная диагностика. Результаты контрольного этапа представлены в таблицах 2, 3 и 4.

Таблица 2 – Динамика информационно-коммуникативного компонента

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	1 (8,3%)	0 (0%)
Ниже среднего	7 (58,3%)	3 (25%)
Средний	3 (25%)	6 (50%)
Выше среднего	1 (8,3%)	3 (25%)
Высокий	0 (0%)	0 (0%)

Таблица 3 – Динамика интерактивного компонента

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	8 (66,7%)	2 (16,7%)
Ниже среднего	3 (25%)	4 (33,3%)
Средний	1 (8,3%)	4 (33,3%)
Выше среднего	0 (0%)	2 (16,7%)
Высокий	0 (0%)	0 (0%)

Таблица 4 – Динамика перцептивного компонента

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	2 (16,7%)	0 (0%)
Ниже среднего	6 (50%)	3 (25%)
Средний	3 (25%)	5 (41,7%)
Выше среднего	1 (8,3%)	4 (33,3%)
Высокий	0 (0%)	0 (0%)

В ходе контрольной диагностики были зафиксированы следующие качественные изменения. Дети, ранее отвечавшие односложно, стали использовать более сложные фразы, состоящие из 2-3 слов, самостоятельно здороваться и выражать просьбы. В парных играх и командных заданиях дети начали фиксировать взгляд на партнере, подражать его действиям и договариваться вербально. Некоторые дети достигли уровня выше среднего: увереннее распределяют роли, предлагают варианты совместных действий. Значительно улучшилось распознавание эмоций: 83,3% детей различают 4–5 базовых эмоций и дают простые объяснения («испугался волка», «сердится, потому что отняли игрушку»). У 33,3% детей появились элементы эмпатии – они замечают эмоциональное состояние сверстника и пытаются оказать поддержку. Анкетирование родителей показало, что 92% отметили положительные изменения в общении детей дома: дети стали чаще употреблять вежливые слова, инициировать диалог с близкими, пробовать договариваться с братьями и сестрами, реже прибегать к агрессивным способам разрешения конфликтов.

Таким образом, реализация комплекса коррекционно-педагогических условий позволила достичь положительных результатов по всем трем компонентам коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Наиболее заметна динамика в информационно-коммуникативном и перцептивном компонентах, где уровень низкой сформированности умений был полностью устранён. Интерактивный компонент также показал значительное улучшение: количество детей с низкими показателями снизилось в четыре раза. Казачий компонент, интегрированный в занятия и среду, стал эффективным мотивационным ресурсом, который значительно снизил количество отказов от общения среди детей и повысил эмоциональную вовлеченность в образовательный процесс. Полученные результаты подтверждают эффективность предложенных условий.

Список использованных источников и литературы

1. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М. : Владос-пресс, 2001. – 159 с.
2. Мунирова, Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мунирова Лейла Ринатовна. – М., 1992. – 17 с.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ (Минобрнауки России) от 17 октября 2013г. № 1155 г. Москва. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения 27.04.2026).
4. Урунтаева, Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии / Под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – С. 90-91.

5. Ушакова, О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

© Е.А. Овсянникова, А.П. Макарова, 2026-05

УДК 376.42

И.М.Самойлова, А.А.Кацero

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет имени Л.Н. Толстого»,
г. Тула, Россия

САМОКОНТРОЛЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

***Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ проблемы самоконтроля у младших подростков с интеллектуальными нарушениями. Рассматриваются сущностная характеристика самоконтроля как метарегуляторного механизма поведения и деятельности, специфика его проявления при умственной отсталости, а также значение для социально-психологической адаптации. На основе анализа научной литературы выделены структурные компоненты самоконтроля, определены уровни сформированности данного навыка у детей с нарушением интеллекта и обоснована необходимость целенаправленной коррекционной работы по его развитию.*

***Ключевые слова:** самоконтроль, компоненты самоконтроля, младшие подростки, интеллектуальные нарушения, умственная отсталость, адаптация.*

I.M.Samoilova, A.A.Katsero

SELF-CONTROL AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

***Abstract.** The article presents a theoretical analysis of the problem of self-control in younger adolescents with intellectual disabilities. It examines the essential characteristics of self-control as a metaregulatory mechanism of behavior and activity, the specifics of its manifestation in cases of mental retardation, and its significance for socio-psychological adaptation. Based on the analysis of scientific literature, the article identifies the structural components of self-control, defines the levels of development of this skill in children with intellectual disabilities, and substantiates the need for targeted correctional work to develop self-control.*

Keywords: *self-control, components of self-control, younger adolescents, intellectual disabilities, mental retardation, adaptation.*

Проблема формирования самоконтроля у детей с интеллектуальными нарушениями приобретает особую значимость на этапе перехода в младший подростковый возраст. В этот период усложняются социальные требования, возрастает необходимость самостоятельно регулировать своё поведение, деятельность и эмоциональные реакции. Однако именно умственная отсталость накладывает серьёзные ограничения на развитие способности к осознанному контролю собственных действий. Как подчёркивал Л.С. Выготский, дефект, связанный с органическим поражением мозга, приводит к системным нарушениям высших психических функций, в том числе - к недоразвитию произвольной регуляции [4]. В данной статье мы рассматриваем самоконтроль как ключевое звено этой регуляции, а произвольную регуляцию в целом оставляем за рамками детального анализа.

Фундаментальный анализ психологической сущности самоконтроля представлен в работах Г.С. Никифорова. Исследователь определяет самоконтроль как обязательный признак сознания и самосознания, как условие адекватного психического отражения человеком своего внутреннего мира и окружающей реальности. Без самоконтроля, по его мнению, немыслима никакая целенаправленная деятельность, поскольку именно он обеспечивает своевременное обнаружение или предотвращение ошибок. Наиболее важным для нашего исследования является выделенная Г.С. Никифоровым структура самоконтроля, включающая пять последовательных компонентов [8].

Первый компонент - целеполагание, то есть осознание и принятие цели деятельности, формирование в сознании субъективного образа того, что должно быть достигнуто. Второй компонент - субъективный эталон - создание в сознании индивида образца, модели, критерия, с которым будет сравниваться реальный процесс или результат. Третий компонент - контрольные действия (сличение) - операция сопоставления текущих действий или промежуточных результатов с закреплённым в сознании эталоном. Четвёртый компонент - оценка результата - формирование суждения о степени соответствия или рассогласования между полученным и эталонным результатами. Пятый, завершающий компонент - корректирующее решение (коррекция) - принятие и реализация решения об изменении действий, исправлении ошибок либо прекращении деятельности. Все пять компонентов тесно связаны между собой и реализуются в циклическом режиме: после коррекции вновь запускается процесс сличения и оценки [8].

Для понимания роли самоконтроля в адаптации важно учитывать, что в мозге формируется опережающий контрольный аппарат - своего рода эталон ожидаемого результата, который существует до начала деятельности. Этот аппарат позволяет оценивать получаемый результат: если прогнозируемый результат совпадает с реальным, действие продолжается; если возникает рассогласование - включаются механизмы ориентировочно-исследовательской реакции и коррекции. Применительно к самоконтролю это означает, что

способность предвосхищать правильный результат (то есть иметь сформированный субъективный эталон) и сливать с ним реальные действия является необходимым условием успешного поведения. П.Я. Гальперин, развивая идеи поэтапного формирования умственных действий, также подчёркивал, что контроль первоначально должен быть внешним, развёрнутым, и лишь постепенно интериоризируется, становясь внутренним самоконтролем.

Почему же самоконтроль приобретает особое значение именно для младших подростков с интеллектуальными нарушениями? Во-первых, сам младший подростковый возраст является критическим этапом становления произвольной регуляции. Как отмечала Л.И. Божович, именно в этом возрасте формируется самосознание, возникает стремление к самостоятельности и ответственности за свои поступки [1]. Однако при умственной отсталости это возрастное новообразование оказывается дефицитным. У детей с нормотипичным развитием самоконтроль постепенно становится внутренним рычагом поведения, позволяя корректировать действия без внешней опоры. При интеллектуальных нарушениях этот процесс запаздывает или искажается: контроль за деятельностью долго остаётся внешним, требует постоянного подкрепления со стороны взрослого, а переход к самоконтролю происходит фрагментарно и неполно. Во-вторых, именно в младшем подростковом возрасте социальные требования к ребёнку резко возрастают. При умственной отсталости эти требования вступают в противоречие с реальными возможностями ребёнка. У детей с умственной отсталостью, по данным Ж.И. Шиф, наблюдается стойкое недоразвитие целенаправленности действий, критичности мышления и способности к самопроверке [5]. Это означает, что они не могут вовремя заметить ошибку, остановиться, переключиться или изменить способ действия - даже если результат явно не соответствует задаче.

У младших подростков с умственной отсталостью способность регулировать своё поведение в социальной среде оказывается глубоко нарушенной. В ситуациях повседневного общения такой подросток часто не удерживает в сознании даже простые социальные правила: он не ставит себе целью вести себя спокойно в конфликте, не стремится соблюдать дистанцию со взрослыми или сверстниками. Получив замечание, он может не понять, чего от него хотят, и действовать импульсивно – накричать, убежать или, наоборот, замкнуться. У него нет в голове чёткого образца «правильного поведения»: он не знает, как надо просить прощения, как ждать очереди, как реагировать на отказ. Поэтому он не сравнивает свои поступки с тем, что ожидают окружающие, и не замечает, когда ведёт себя неадекватно. Даже если учитель или родитель прямо указывает на ошибку, подросток часто не может оценить её серьёзность – ему кажется, что он вёл себя «нормально». Из-за сниженной критичности он искренне не понимает, почему на него обижаются или наказывают. И самое главное – даже видя отрицательную реакцию, он не способен изменить своё поведение в следующий раз: не придумает, как поступить иначе, или быстро забудет, что обещал исправиться. В результате каждый такой провал в самоконтроле закрепляет дезадаптивные формы поведения, делает подростка изгоем в классе, источником конфликтов дома и в школе. Без постоянной

внешней помощи он не может научиться самостоятельно корректировать свои действия, и это становится главным препятствием для его успешной социально-психологической адаптации.

Результатом описанных выше нарушений становится стойкая социально-психологическая дезадаптация. Младший подросток с умственной отсталостью оказывается неспособным самостоятельно организовать учебную деятельность, следовать школьным правилам, регулировать своё поведение в конфликтных ситуациях. Он часто становится объектом насмешек, у него возникают трудности в установлении дружеских отношений. Без самоконтроля невозможно и безопасное поведение - такие дети более подвержены несчастным случаям, поскольку не предвидят последствий своих действий [6]. Г.С. Никифоров подчёркивал, что несформированность самоконтроля, неумение им пользоваться или нежелание к нему обратиться, пренебрежение его результатами – всё это неизбежно влечёт за собой негативные последствия: профессиональные неудачи, асоциальное поведение, распад личности [8]. Хотя его слова обращены к взрослым, они полностью применимы и к подросткам, у которых адаптационные ресурсы и так ограничены.

Практический вывод из проведённого теоретического анализа заключается в необходимости целенаправленного коррекционного воздействия. Такая работа должна строиться по законам поэтапного формирования умственных действий: сначала контроль осуществляется во внешней, материальной форме (с использованием опор, алгоритмов, пошаговых инструкций), затем в громкоречевой, затем во внешней речи «про себя» и, наконец, переходит во внутренний план [5]. Особое внимание следует уделять формированию у подростка чёткого образца правильного поведения (субъективного эталона) - без него невозможна ни проверка себя, ни коррекция. Эффективны приёмы предварительного проговаривания предстоящих действий, сравнения с образцом, самопроверки по заданным критериям. Важно также развивать критичность - способность замечать и признавать ошибки.

Заключение. Проведенный анализ позволяет утверждать, что самоконтроль выступает системообразующим условием успешной социально-психологической адаптации младших подростков с интеллектуальными нарушениями. Именно дефицитарность основных звеньев самоконтроля - от удержания социальной цели до коррекции поведения по обратной связи - обуславливает основные трудности поведения и деятельности у этой категории детей в сензитивный период младшего подростничества. Перспективным направлением дальнейших исследований является эмпирическая проверка эффективности коррекционных программ, направленных на поэтапное формирование самоконтроля.

Список использованных источников и литературы

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.

3. Кацero А. А. Развитие осознанной саморегуляции у младших школьников с ОВЗ // Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество.: Чебоксары: Среда, 2025. С. 425-427.
4. Никифоров Г.С. Психология самоконтроля. М.: Издательско-Торговый Дом «СКИФИЯ», 2020. 256 с.
5. Шиф Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1965. 304 с.

© И.М. Самойлова, А.А Кацero, 2026-04

УДК 376

Е.И.Уткина, И.А.Кувшинова, Т.Н.Галимзянова
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И.Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

РОЛЬ СРЕДСТВ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития навыков диалогического взаимодействия у детей с ЗПР, описаны проявления нарушений сенсорной обработки у детей с ЗПР. Дается обоснование средств сенсорной интеграции как эффективных в решении обозначенной проблемы и приводятся основные средства сенсорной интеграции, направленные на развитие анализаторных систем у детей дошкольного возраста с ЗПР.*

***Ключевые слова:** сенсорная интеграция, задержка психического развития, диалогическое взаимодействие, дети дошкольного возраста.*

E.I. Utkina, I.A. Kuvshinova, T.N. Galimzyanova

THE ROLE OF SENSORY INTEGRATION TOOLS IN THE DEVELOPMENT OF DIALOGIC INTERACTION IN PRESCHOOL-AGE CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

***Abstract.** This article examines the development of dialogic interaction skills in children with mental retardation and describes the manifestations of sensory processing disorders in children with mental retardation. It provides a rationale for sensory integration tools as effective in addressing this issue and presents the main sensory integration tools aimed at developing the analytical systems of preschool-age children with mental retardation.*

***Keywords:** sensory integration, mental retardation, dialogic interaction, preschool-age children.*

Проблема развития навыков диалогического взаимодействия у детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из приоритетных в современной специальной педагогике и психологии. У дошкольников с

задержкой психического развития (ЗПР), наряду с парциальной недостаточностью познавательной деятельности, наблюдается недоразвитие навыка диалогического взаимодействия как основы социальной коммуникации.

Диалог для дошкольника с ЗПР — это не просто обмен репликами, а сложный процесс, требующий быстрой реакции, умения слушать собеседника, учитывать его эмоциональное состояние и контекст ситуации. Именно эти навыки у данной категории детей страдают в наибольшей степени: дети часто проявляют речевую инактивность, не умеют инициировать разговор, отвечают односложно либо используют речь только для удовлетворения собственных потребностей.

Слуховые представления связаны со зрительными и моторными моментами [2]. В поиске эффективных путей коррекции внимание исследователей все чаще обращается к телесно-ориентированным и сенсомоторным методам. Одним из таких методов является сенсорная интеграция, разработанная Джин Айрес [1].

Дети с ЗПР испытывают стойкие трудности в овладении диалогической речью. Эти трудности обусловлены не только системным недоразвитием речи, но и более глубокими механизмами — недостаточностью процессов восприятия и переработки сенсорной информации, незрелостью эмоционально-волевой сферы и сниженной познавательной активностью.

Сенсорная интеграция определяется как процесс, во время которого нервная система человека получает информацию от рецепторов всех органов чувств (тактильных, вестибулярных, проприоцептивных, зрительных, слуховых, обонятельных и вкусовых), анализирует, организует и использует ее для выполнения целенаправленной деятельности [3]. Это своего рода «фундамент», на котором строятся более сложные функции: движение, речь, чтение, письмо и социальное поведение.

Согласно теории Джин Айрес [1], развитие высших психических функций невозможно без качественной обработки информации, поступающей от различных сенсорных систем. Центральная нервная система осуществляет сложный процесс организации ощущений, получаемых от собственного тела и окружающей среды, делая возможным эффективное взаимодействие человека с внешним миром. Особое значение в этой системе имеют три базовые сенсорные системы:

- 1) тактильная система (ощущения от прикосновений);
- 2) вестибулярная система (ощущение движения и гравитации);
- 3) проприоцептивная система (ощущение положения тела в пространстве).

Нарушения сенсорной интеграции проявляются в затруднениях при обработке, модуляции или организации сенсорной информации, что приводит к специфическим поведенческим и обучающим трудностям. Исследователи отмечают, что у детей с ОВЗ (в том числе с ЗПР) часто наблюдаются нарушения сенсорной обработки, которые могут проявляться в различных формах (таблица 1).

Таблица 1 — Проявления нарушений сенсорной обработки у детей с ЗПР

Анализатор	Характерные проявления нарушений
Слуховой анализатор	Ребенок пугается громких звуков, не переносит определенную музыку, тембр голоса, шум, часто закрывает уши руками.
Зрительный анализатор	Ребенок отводит взгляд, не любит яркого освещения, испытывает трудности при ходьбе по лестнице и через препятствия.
Тактильный анализатор	Ребенок не любит играть с пластилином и песком, боится испачкаться красками и клеем, избегает ходьбы босиком и прикосновений.
Моторная и вестибулярная сфера	Дети часто раскоординированы, с трудом запоминают новые движения (катание на велосипеде, ползание), отличается неустойчивость внимания при большом количестве раздражителей.

Для развития анализаторных систем у детей с ЗПР в условиях сенсорно-интеграционной коррекции используются различные средства и упражнения, направленные на стимуляцию тактильного, вестибулярного, зрительного и слухового восприятия. Основные средства сенсорной интеграции представлены на рисунке 1.

Представленные средства сенсорной интеграции оказывают комплексное воздействие на сенсомоторное, эмоциональное и речевое развитие ребенка.

Механизм влияния сенсорной интеграции на развитие диалогического взаимодействия у детей с ЗПР можно представить как многоуровневый процесс. Активизация нервной системы и повышение работоспособности. Сенсорная стимуляция «будит» мозг, повышает общий тонус коры головного мозга, что создает физиологическую базу для речевой активности. Цель сенсорно-интеграционной коррекции — усилить, сбалансировать и развить обработку сенсорных стимулов центральной нервной системой. Коррекционные занятия по сенсорной интеграции способствуют тому, что движения ребенка становятся более сбалансированными, он лучше ориентируется в пространстве, становится более спокойным, что параллельно сопровождается динамикой в речевом развитии — дети начинают больше лепетать, появляется интонирование, ребенок начинает повторять отдельные слова.

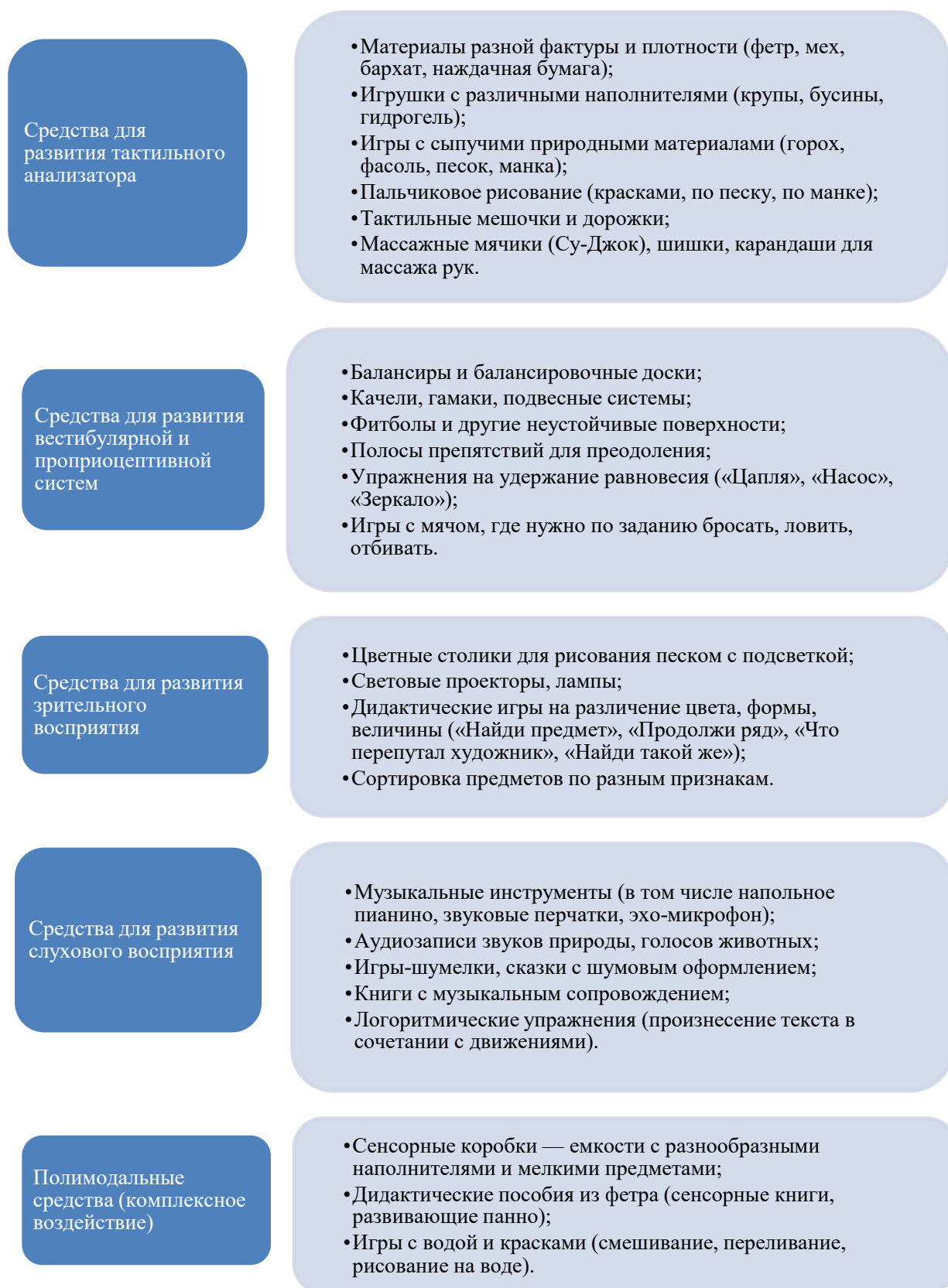


Рисунок 1 Средства сенсорной интеграции, направленные на развитие анализаторных систем у детей дошкольного возраста с ЗПР

Развитие сенсомоторной основы речи. Движение и сенсорные ощущения (особенно мелкая моторика и артикуляционная моторика) тесно связаны с речевыми зонами мозга. Сенсомоторная интеграция для детей дошкольного возраста — это совместное функционирование пяти органов чувств, необходимое для движения, говорения и игры, что является основой для обучения чтению, письму и адекватному поведению в социуме. Взаимосвязь становления психического и физического воспитания, овладение речью в полной мере зависит от уровня сенсомоторного развития детей, от того, насколько точно ребенок слышит, видит, осязает окружающее и насколько точно может выразить свой опыт в речи.

Обогащение чувственного опыта и формирование понятий. Чтобы говорить о свойствах предметов («гладкий», «шершавый», «тяжелый», «легкий»), ребенок должен их прочувствовать. У детей с нарушением речи и ЗПР отмечается недостаточность процесса переработки сенсорной информации: часто дети не могут целостно воспринять наблюдаемые объекты, они воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки. Для того чтобы в памяти детей закрепилось новое понятие, ему требуется его услышать, увидеть, попробовать и потрогать, и желательно несколько раз. Сенсорная интеграция наполняет речь содержанием, создавая ту базу, на которой формируется словарь и грамматический строй.

Снижение тревожности и создание мотивации к общению. Игровые упражнения с сенсорными материалами снимают эмоциональное напряжение, вызывают интерес и желание взаимодействовать со взрослым и сверстниками. Процессы познания ребенка и взрослого различны: взрослые познают мир умом, а дети — эмоциями. Познавательная активность ребенка с ЗПР выражается в первую очередь в развитии восприятия, мышления и осмысленной предметной деятельности. Эмоциональная вовлеченность, возникающая в процессе игры, способствует повышению мотивации и эффективности коррекционного воздействия. Когда ребенок начинает комментировать свои действия, просить материалы, договариваться о совместной игре — это и есть зарождение диалогического взаимодействия.

Развитие регуляторных функций. Упражнения на удержание равновесия, переключение между разными стимулами тренируют произвольность, что необходимо для удержания темы диалога, умения слушать собеседника и не отвлекаться. Современные исследования подтверждают нейробиологическую основу методики, демонстрируя изменения в функционировании головного мозга под влиянием сенсорно-интегративной терапии.

В коррекционной работе с детьми с ЗПР используется широкий спектр средств сенсорной интеграции, которые можно классифицировать по целевой сенсорной системе.

Практическая значимость методики сенсорной интеграции определяется ее комплексным воздействием на базовые механизмы психического развития детей с ЗПР, доступностью для применения в условиях образовательных учреждений и высокой эффективностью, подтвержденной научными

исследованиями и многолетней практикой использования в коррекционной педагогике.

Исследователи отмечают, что включение игровых приемов сенсомоторной интеграции в работу учителя-логопеда позволяет улучшить общую эффективность коррекционной работы и помогает достигнуть положительного эффекта в улучшении показателей регуляции поведения, мышления, речи, внимания, слухового восприятия, моторики.

При работе с детьми с ЗПР важно учитывать специфику их развития: сниженную концентрацию внимания, быструю утомляемость, повышенную сензитивность нервной системы к перегрузкам. Поэтому адаптация методики предполагает:

- сокращение продолжительности занятий до 30-40 минут с обязательными паузами для отдыха;
- упрощение инструкций, их конкретность и визуальная поддержка;
- замедленный темп предъявления заданий, большее количество повторений;
- создание положительной эмоциональной атмосферы, ситуации успеха.

Начинать работу рекомендуется с одномодальных заданий, активирующих преимущественно одну сенсорную систему, постепенно переходя к бимодальным и полимодальным упражнениям, требующим интеграции информации от нескольких сенсорных каналов. Важным компонентом является усиление когнитивной составляющей занятий, когда сенсорно-двигательные упражнения сопровождаются вербализацией действий, обсуждением ощущений.

Таким образом, анализ теоретических источников и практического опыта позволяет утверждать, что средства сенсорной интеграции играют важнейшую роль в развитии диалогического взаимодействия у детей с ЗПР. Воздействуя на базальные уровни психического развития (сенсорную обработку, моторное планирование, эмоциональную регуляцию), сенсорная интеграция создает ту физиологическую и психологическую основу, на которой возможно формирование полноценной диалогической речи.

Использование средств сенсорной интеграции на коррекционных занятиях позволяет компенсировать дефицитарность чувственного опыта, повысить познавательную и речевую активность, снизить тревожность и создать положительную мотивацию к общению. Опора на опыт музыкальной педагогики несомненно обогащает методики терапевтических занятий с особыми детьми [4]. Многообразие сенсорных материалов и возможность их интеграции в традиционные логопедические занятия делают этот метод перспективным для коррекционной работы с дошкольниками с ЗПР.

Список используемых источников и литературы

1. Айрес Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. — М.: Теревинф, 2019. — 272 с.
2. Кувшинова, Д. С. Музыка как эмоциональное познание и основа развития / Д. С. Кувшинова // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : Сборник научных

трудов по результатам VI Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 14–15 мая 2025 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2025. – С. 182-184.

3. Кувшинова, И. А. Анатомия, физиология и патология сенсорных систем : ЭЛЕКТРОННОЕ ИЗДАНИЕ / И. А. Кувшинова. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2016.

4. Линькова, М. В. Интеграция музыкальной педагогики и музыкальной терапии: грани взаимодействия (из опыта работы) / М. В. Линькова // Человек. Социум. Общество. – 2022. – № S13. – С. 63-70.

© Е.И. Уткина, И.А. Кувшинова, Т.Н. Галимзянова И.М., 2026-04

УДК 376

М.С. Хиладзе

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются современные методики психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с нарушениями зрения. Исследуются ключевые вызовы, с которыми сталкиваются как родители, так и сами дети в процессе адаптации и социализации, а также рассматриваются эффективные пути их преодоления при участии специалистов образовательных и психологических служб. Особое внимание уделяется фундаментальной роли семьи в процессе формирования у ребенка позитивного самовосприятия, развития его самостоятельности и укрепления уверенности в собственных силах. Предлагаются практические рекомендации по созданию благоприятной образовательной и психологической атмосферы, способствующей гармоничному развитию детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, поддержка семьи, адаптация, родительское сопровождение, психологическая поддержка.

M.S. Khiladze

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES WITH CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract. The article discusses modern methods of psychological and pedagogical support for families raising children with visual impairments. The key challenges faced by both parents and children themselves in the process of adaptation and socialization are explored, and effective ways of overcoming them with the participation of specialists of educational and psychological services are considered. Special attention is paid to the fundamental role of the family in the process of

forming a positive self-perception in a child, developing his independence and strengthening his self-confidence. The article provides practical recommendations for creating a favorable educational and psychological environment that promotes the harmonious development of children with visual impairments.

Keywords: children with visual impairments, family support, adaptation, parental support, and psychological support.

Фундамент успешного развития ребенка - полноценное зрение. Слепота и слабое зрение могут представлять серьезные проблемы в получении образования. Однако при создании определённых условий и поддержки, слепые и слабовидящие дети могут достичь успеха как их зрячие сверстники.

Развитие ребенка с нарушением зрения отличается от развития других детей, что позволяет говорить о том, что такой ребенок нуждается в повышенном внимании со стороны родственников и профильных специалистов. Данным вопросом занимались такие специалисты, как Е.А. Савина, Л.И. Плаксина, О.В. Максименко, Л.А. Ремезова, О.В. Курицина, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др. [1, с. 86]. Также нельзя не упомянуть таких учёных, как М.И. Земцова, Л.И. Солнцева, Г.В. Никулина, А.В. Потёмкина, Л.П. Григорьева, А.Г. Литвак, И.А.Кувшинова, Т.А. Титеева и др. которые также внесли огромный вклад в изучении слабовидящих и слепых детей [3, 5, 8].

Ребенок с нарушением зрения нуждается в правильном педагогическом подходе не только в стенах образовательной организации, но и за ее пределами. Этот подход обеспечивают родители и ближайшее окружение ребенка, именно поэтому учитель-дефектолог должен уметь налаживать доверительные отношения с родителями воспитанников.

У родителей, как правило, возникает много вопросов по поводу воспитания и обучения ребенка с ООП и нужно, чтобы они могли получить достоверную информацию от дефектолога или тифлопедагога. Дефектолог может применять различные формы работы с родителями воспитанника. Наиболее часто применяемыми формами организации работы является: консультативно-рекомендательная; лекционно-просветительская; практические занятия для родителей; организация «круглых столов», родительских конференций, детских утреников и праздников; индивидуальные занятия с родителями и их ребенком; подгрупповые занятия [6].

Родители, чьи дети сталкиваются с такими трудностями, часто испытывают сильное эмоциональное напряжение, вынуждены искать новые подходы к общению и преодолевать образовательные препятствия. Им требуется не только знание о специфике развития и воспитания детей с ослабленным зрением, но и постоянная психолого-педагогическая поддержка [1].

Первостепенная задача – помочь родителям принять индивидуальные особенности своего ребенка и понять, что, несмотря на проблемы со зрением, он способен к развитию, обучению и обретению независимости. Этот процесс может быть болезненным, поскольку известие о диагнозе часто вызывает шок и стресс. Необходимо показать, что при правильной поддержке и обучении дети с

нарушениями зрения могут достигать значительных успехов.

Не менее важна помощь родителям в формировании адекватных представлений о возможностях ребенка. Иногда родители могут предъявлять завышенные или, наоборот, заниженные требования, ошибочно полагая, что нарушение зрения сильно ограничивает его потенциал. Важно помочь им установить достижимые цели и ожидания, которые будут способствовать гармоничному развитию ребенка, не создавая излишнего давления или не подрывая его уверенности в себе.

Рассмотрим основные направления психолого-педагогической поддержки семьям с детьми с нарушениями зрения:

- **Информирование о специфике развития и воспитания детей с нарушением зрения.** Родители должны понимать особенности зрительного нарушения, его влияние на развитие ребёнка, а также знать о доступных ресурсах и методах поддержки.

- **Формирование адекватных ожиданий.** Важно помочь родителям установить реалистичные цели и ожидания, которые будут способствовать гармоничному развитию ребёнка, не вызывая у него излишнего давления или заниженной самооценки.

- **Обучение эффективным методам взаимодействия.** Родители должны освоить специальные подходы к коммуникации, обучению, развитию навыков самообслуживания, пространственной ориентации и самостоятельности ребёнка.

- **Эмоциональная поддержка.** Воспитание ребёнка с нарушением зрения связано с повышенной ответственностью и стрессом. Родители могут получать помощь в справлении с тревогой, чувством усталости, освоении методов релаксации и эмоциональной саморегуляции.

- **Организация групп поддержки.** Обмен опытом с другими родителями, получение советов от специалистов и других семей могут стать важным ресурсом для преодоления трудностей.

- **Вовлечение в процесс планирования и реализации образовательных и реабилитационных мероприятий.** Специалисты помогают родителям стать активными участниками воспитания и развития ребёнка.

Примеры современных методик психолого-педагогической поддержки для семей с детьми с нарушениями зрения:

- **Консультации специалистов.** Родители могут обращаться к тифлопедагогам, психологам, офтальмологам для получения консультаций, информации о специальных образовательных условиях, рекомендациях по развитию ребёнка.

- **Организация коррекционно-развивающей среды в домашних условиях.** Рабочее место ребёнка должно быть оснащено дополнительным освещением, учитывая возможные явления светобоязни. Материал для игр и занятий должен быть крупным, хорошо видимым по цвету, контуру, силуэту, соответствовать естественным размерам. В комнатах можно размещать звучащие предметы (колокольчики, погремушки).

– **Развитие навыков самообслуживания и самостоятельности.** Важно постепенно расширять обязанности ребёнка, предварительно обсудив их с ним. Следует поддерживать каждое проявление самостоятельности, строго дозируя помощь.

– **Использование сохранных органов чувств и остаточного зрения.** При обучении ребёнка нужно опираться на его слух, осязание, вкус, а также на остаточное зрение, если оно имеется.

– **Активное включение речи в занятия.** Родители должны подробно объяснять ребёнку всё, обращать его внимание на важные детали, стремиться к тому, чтобы ребёнок оречевлял свои действия.

– **Ограничение времени на выполнение заданий.** Из-за замедленного темпа работы детей со зрительными нарушениями следует давать больше времени для выполнения домашних заданий, особенно письменных.

Таким образом, привлечение родителей к активному сотрудничеству в процессе коррекционно-развивающей работы является одной из самых важных задач учителя-дефектолога. Только в процессе совместной деятельности и единства требований родителей ребенка с ОВЗ и педагогического состава удастся достичь наибольшей эффективности образовательной деятельности, помочь ребенку не испытывать трудности в процессе усвоения новых знаний и адаптации в обществе [2].

Психолого-педагогическая поддержка семьи с ребёнком с нарушениями зрения требует комплексного подхода, включающего психологическую помощь, обучение родителей, создание благоприятной среды для развития ребёнка и координацию усилий специалистов и семьи [7].

Список используемых источников и литературы

1. Гурьянова, И.А. Психолого-педагогическое сопровождение образования дошкольников с нарушением зрения в условиях инклюзивного образования / И.А. Гурьянова // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2015. – № 2. – С. 86-89.

2. Жихарева М.М. Ранняя помощь: Опыт поддержки семьи ребенка с нарушениями зрения и слуха : методические материалы / М.М. Жихарева, А.С. Куренная, Т.А. Ковалевская, А.М. Анурова. – Москва : ИНФРА-М, 2023. – 74 с.

3. Использование информационно-коммуникативных технологий в обучении и воспитании детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / И. А. Кувшинова, А. А. Пушкарева, Е. А. Овсянникова [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 4. – С. 208-214.

4. Кувшинова Д.С. Музыка как эмоциональное познание и основа развития // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам VI Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. С.182-184.

5. Кувшинова, И. А. Интеграция слепых и слабовидящих детей в систему общеобразовательной школы / И. А. Кувшинова, Ю. В. Татаркина // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : Тезисы

докладов 82-й международной научно-технической конференции, Магнитогорск, 22–26 апреля 2024 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – С. 314.

6. Кувшинова, И. А. Особенности взаимодействия учителя-дефектолога с родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья / И. А. Кувшинова, Ю. А. Баранова // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Тула, 19 ноября 2020 года. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 152-155. – DOI 10.31483/r-96871.

7. Психологическая диагностика обучающихся с нарушениями зрения: особенности и рекомендации: учебно-методическое пособие / сост.: Н.А. Пушкарева, О.Г. Петрович, С.В. Гусейнова, В.С. Сергеева. – Саратов : ГАУ ДПО «СОИРО», 2025 – 84 с.

8. Родителям, воспитывающим детей с нарушениями зрения: Методические рекомендации / сост. Т.А. Титеева. – Южно-Сахалинск: Изд-во ГБОУ ДПО ИРОСО, 2017 – 32 с.

© М.С. Хиладзе, 2026-05

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Attico Chassot (Аттико Шассо)**
UFRGS, Porto Alegre, Brazil
доктор гуманитарных наук, профессор Федерального университета Риу-Гранди-ду-Сул, Порту-Алегри, Бразилия.
2. **Daniel Aldo Soares (Даниэль Альдо Соарес)**
Leslie University, USA
доктор философии в области образования в PUC Goiás, постдокторант в области образования и организации учебных программ в Университете Лесли, США.
3. **Абрамкин Евгений Викторович**
старший преподаватель кафедры спортивного совершенствования
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет
им. Г. И. Носова», Магнитогорск, Россия.
4. **Абрамова Дарья Сергеевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого» (науч. рук-ль – кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Татьяна
Ивановна Куликова), г. Тула, Россия
5. **Агапова Татьяна Дмитриевна**
воспитатель МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 147»;
студентка института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский
государственный технический университет им. Г. И. Носова», (науч. рук-ль – канд. пед.
наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Яковлева
Лариса Анатольевна, старший преподаватель кафедры спортивного совершенствования
Абрамкин Евгений Викторович), Магнитогорск, Россия.
6. **Александрова Карина Дмитриевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский
государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед.
наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования
Ирина Ириковна Сунагатуллина), г. Магнитогорск, Россия.
7. **Артемьева Елена Евгеньевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский
государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед.
наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина
Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.
8. **Асмаловская Оксана Анатольевна**
старший преподаватель кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной
работы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого» г. Тула, Россия.
9. **Баранова Галина Анатольевна**
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального
общего образования ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и
профессиональной переподготовки работников образования Тульской области»,
г. Тула, Россия.
10. **Барановская Полина Олеговна**
студент Мозырского государственного педагогического университета им. И.П.
Шамякина (науч. рук-ль – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной
педагогики и методик дошкольного и начального образования Цырулик Надежда
Степановна), г. Мозырь, Беларусь.

11. **Башинова Светлана Николаевна** доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный Университет», г. Казань, Россия.
12. **Белоусова Татьяна Олеговна**
заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ С(К)ОШИ № 3
г. Магнитогорск, г. Магнитогорск, Россия.
13. **Бобко Анна Евгеньевна**
инструктор по физической культуре МДОУ «ЦРР-д/с № 183» г. Магнитогорск,
г. Магнитогорск, Россия.
14. **Борисова Дарья Алексеевна**
воспитатель ГБОУ «Школа № 1392 имени Д.В. Рябинкина», г. Москва, Россия.
15. **Буровая Алена Борисовна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Юревич Светлана Николаевна), г. Магнитогорск, Россия.
16. **Быкова Ольга Владимировна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Санникова Лилия Наилевна), г. Магнитогорск, Россия;
учитель-дефектолог, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 38 «Малыш», г. Губкин, Белгородская область, Россия.
17. **Васильева Алёна Евгеньевна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Санникова Лилия Наилевна), г. Магнитогорск, Россия.
18. **Васина Юлия Михайловна**, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры СПДиСР ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (г. Тула, Российская Федерация)
19. **Веселова Анастасия Александровна**
бакалавр кафедры оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена» (научный руководитель д.п.н., доцент, профессор кафедры ОФК и АС Любовь Николаевна Эйдельман), г. Санкт-Петербург, Россия.
20. **Гаан Алёна Дмитриевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.
21. **Галимзянова Татьяна Николаевна**
зав.лабораторией коррекционной педагогики, старший преподаватель кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
22. **Глыцко Ульяна Вячеславовна**
студент Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина (науч. рук-ль – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования Цырулик Надежда Степановна), г. Мозырь, Беларусь.

23. **Горбунова Жанна Владимировна**
заведующий МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 97», г. Магнитогорск, Россия.
24. **Гревцова Екатерина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (г. Тула, Россия).
25. **Грецкая Арина Алексеевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. мед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования образования Долгушина Наталья Александровна), г. Магнитогорск, Россия.
26. **Гришина Наталья Викторовна**
заместитель директора по УВР, Государственное образовательное учреждение Тульской области «Суворовская начальная школа», г. Суворов, Тульская область, Россия.
27. **Долгушина Наталья Александровна**
кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
28. **Дубовец Людмила Владимировна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (научный руководитель – Долгушина Н.А., канд. мед. наук, доцент);
учитель МБОУ «СОШ №20» г. Королева Московской области, Россия.
29. **Дунаева Наталья Александровна**
старший воспитатель МДОУ «ЦРР-д/с № 183» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия.
30. **Ермолаева Полина Андреевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль – старший преподаватель кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Асмаловская Оксана Анатольевна), г. Тула;
воспитатель ГБОУ города Москвы, Школа №1315, г. Москва, Россия.
31. **Ерохина Ангелина Сергеевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль – старший преподаватель кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Ирина Сергеевна Мартынова), г. Тула, Россия.
32. **Золина Валерия Александровна**
обучающаяся института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Овсянникова Елена Александровна), г. Магнитогорск, Россия.
33. **Зотова Татьяна Васильевна**
директор ГОУ Тульской области «Щекинская школа для обучающихся с ОВЗ», г.Щекино, Тульская область, Россия.
34. **Ивлева Юлия Сергеевна** старший преподаватель кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула, Россия.
35. **Ильина Галина Вячеславовна**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

36. **Исаева Елена Викторовна**
кандидат педагогических наук, учитель-дефектолог МОУ С(К)ОШИ № 3,
г. Магнитогорск, Россия.
37. **Исаева Оксана Васильевна**
учитель начальных классов, Государственное образовательное учреждение Тульской области «Суворовская начальная школа», г. Суворов, Тульская область, Россия.
38. **Карандеева Арина Вячеславовна**, старший преподаватель кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (г. Тула, Россия).
39. **Карслян Екатерина Анатольевна**
старший воспитатель МДОУ «ЦРР-д/с № 183» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия.
40. **Катков Денис Рамилович**, аспирант, ассистент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (г. Тула, Российская Федерация).
41. **Кацера Анжелика Александровна**, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (г. Тула, Российская Федерация).
42. **Качалова Ольга Викторовна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Татьяна Ивановна Куликова), г. Тула, Россия
43. **Китанина Наталья Викторовна**
студент, направление подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», группа ДИСОб-21-2, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск, Россия.
44. **Клевцова Полина Игоревна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль – заведующий кафедрой специальной психологии, дефектологии и социальной работы, кандидат психологических наук Светлана Геннадьевна Лещенко), г. Тула, Россия.
45. **Климова Алина Алексеевна**
педагог дошкольной нейрогимнастики в студии танца «Kuznetchikofffamily» г. Чехов; студент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» (науч. рук-ль - канд. пед. наук, доцент Кокорева Оксана Ивановна), г. Тула, Россия.
46. **Кокорева Оксана Ивановна**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула, Россия
47. **Кондратова Полина Сергеевна**
обучающаяся МОУ «СОШ № 1» города Магнитогорска (науч. рук-ль – педагог-психолог МОУ «СОШ № 1» города Магнитогорска Юдина Екатерина Андреевна)
г. Магнитогорск, Россия.
48. **Константинова Елена Олеговна**
учитель-дефектолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» г. Сосновый Бор; магистрант ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова» (науч. рук-ль – канд.пед.наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.

49. **Коробейникова Лариса Андреевна**
магистрант ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Александровна Овсянникова), г. Магнитогорск, Россия.
50. **Кренева Юлия Владимировна**
заведующий, Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 9 компенсирующего вида», г. Ефремов, Тульская область, Россия.
51. **Кувшинова Ирина Александровна**
доцент, канд. пед. наук, профессор Российской Академии Естествознания, член-корреспондент международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
52. **Кузнецова Жанна Романовна**
студент института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (научный руководитель д.п.н., доцент, профессор кафедры ОФК и АС Любовь Николаевна Эйдельман), г. Санкт-Петербург, Россия.
53. **Куликова Олеся Петровна**
магистрант ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Лилия Наилевна Санникова), г. Магнитогорск, Россия.
54. **Куликова Татьяна Ивановна,**
доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула, Россия.
55. **Курочкина Елизавета Сергеевна**
педагог-психолог МБДОУ «Центр развития ребенка д\с №4»;
студент Института детства ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» г. Тула, Россия.
56. **Кутакова Татьяна Александровна**
заместитель директора по УВР, Государственное образовательное учреждение Тульской области «Щекинская школа для обучающихся с ОВЗ», г. Щекино, Тульская область, Россия.
57. **Ларионова Екатерина Валерьевна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. филос. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и специального образования Чернобровкин Владимир Александрович), г. Магнитогорск, Россия.
58. **Латышева Мария Владимировна**
аспирант ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», член Ассоциации музыкальных психологов и психотерапевтов, педагог АНО ДО Детский развивающий центр «ЭСТЕР», г. Москва, Россия.
59. **Лебедева Полина Сергеевна**
студент кафедры оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена» (научный руководитель д.п.н., доцент, профессор кафедры ОФК и АС Любовь Николаевна Эйдельман), г. Санкт-Петербург, Россия.
60. **Лещенко Светлана Геннадьевна,**
доцент, кандидат психологических наук, зав.кафедрой специальной психологии, дефектологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» , г. Тула, Россия.

61. **Макарова Анна Павловна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Александровна Овсянникова), г. Магнитогорск, Россия.
62. **Мартынова Ирина Сергеевна**
старший преподаватель кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула, Россия.
63. **Михайлова Екатерина Николаевна**
старший преподаватель кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования факультета дошкольного и начального образования учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г.Мозырь, Республика Беларусь.
64. **Мицан Елена Леонидовна**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
65. **Мурзина Светлана Викторовна**
музыкальный руководитель МДОУ «ЦРР-д/с № 183» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия.
66. **Наместникова Татьяна Андреевна**
учитель начальных классов, МБОУ «Центр образования №10» имени А.В. Чернова; студент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Оксана Ивановна Кокорева), г.Тула, Россия.
67. **Ненарочкина Ульяна Дмитриевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» (научный руководитель: Лещенко Светлана Геннадьевна, доцент, кандидат психологических наук, зав.кафедрой специальной психологии, дефектологии и социальной работы), г. Тула, Россия.
68. **Неретина Татьяна Геннадьевна**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования и документоведения, заместитель директора по методической работе института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия.
69. **Овсянникова Елена Александровна**
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
70. **Панферова Маргарита Руслановна**
студент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» (науч. рук-ль – канд. псих. наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия.
71. **Платонова Светлана Сергеевна**
студент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» (науч. рук-ль - канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Кокорева Оксана Ивановна), г. Тула, Россия.

72. **Полякова Юлия Александровна**
старший воспитатель МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 97», г. Магнитогорск, Россия.
73. **Попова Арина Андреевна**
студентка факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Кокорева Оксана Ивановна), г. Тула, Россия.
74. **Попова Дарья Сергеевна**
учитель начальных классов МБОУ «Центр непрерывного образования», г. Серпухов; студент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль – канд. псих. наук, доцент Слюсарская Татьяна Вадимовна), г.Тула, Россия.
75. **Попова Стефания Васильевна**
учитель начальных классов МБОУ «Пролетарская СОШ», г.Серпухов; студентка факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль – старший преподаватель кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Кокорева Оксана Ивановна), г. Тула, Россия.
76. **Птиченко Юлия Владимировна**
учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад № 18 «Полянка» г. Норильск, Красноярский край, Россия.
77. **Пустовойтова Ольга Васильевна**
кандидат филол. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
78. **Пушкарева Татьяна Ивановна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», научн. руководитель – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Овсянникова Елена Александровна, г. Магнитогорск, Россия.
79. **Пыталева Надежда Сергеевна**
старший воспитатель МДОУ ЦРР « Детский сад № 160» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия.
80. **Разгуляева Анастасия Сергеевна**
студент ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (научный руководитель – Долгушина Наталья Александровна, кандидат медицинских наук, доцент), г. Магнитогорск, Россия.
81. **Рачилина Юлия Леонидовна**
воспитатель МДОУ ЦРР « Детский сад № 160» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия.
82. **Ревина Анастасия Алексеевна**
рентгенолаборант ГБУЗ «Областная туберкулезная больница №3», студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова» (науч. рук-ль – канд.пед.наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.

83. **Ровжанова Екатерина Андреевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.
84. **Рупасова Яна Евгеньевна**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ»; преподаватель АНО ВО «Центральный университет», г. Москва, Россия.
85. **Самойлова Ирина Максимовна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Кацера Анжелика Александровна), г. Тула, Россия.
86. **Самойлова Полина Сергеевна**
обучающаяся факультета психологии, направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль подготовки «Логопедия», ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» (науч. рук-ль – Лещенко Светлана Геннадьевна, заведующий кафедрой специальной психологии, дефектологии и социальной работы, доцент, кандидат психологических наук), г. Тула, Россия.
87. **Самошкина Полина Сергеевна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль - канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Анжелика Александровна Кацера), г. Тула, Россия.
88. **Санникова Лилия Наилевна**
доцент, кандидат педагогических наук, директор института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
89. **Сапронова Ольга Александровна**
воспитатель, Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 9 компенсирующего вида», г. Ефремов, Тульская область, Россия.
90. **Синичкова Анна Андреевна**
воспитатель, МБОУ «Центр образования №19», студент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Слюсарская Татьяна Вадимовна), г. Тула, Россия.
91. **Слюсарская Татьяна Вадимовна**
доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» г. Тула, Россия.
92. **Соколова Анастасия Сергеевна**
дефектолог «ЦРР № 122 г. Магнитогорска, Россия.
93. **Соломатова Вера Вячеславовна**, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого»
94. **Спасибухова Диана Петровна**
старший воспитатель МДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 97», г. Магнитогорск, Россия.

95. **Старцева Елена Владимировна**
воспитатель, Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 9 компенсирующего вида», г. Ефремов, Тульская область, Россия.
96. **Степанова Наталия Анатольевна**, доцент, кандидат психологических наук, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (г. Тула, Российская Федерация).
97. **Сунагатуллина Ирина Ириковна**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
98. **Требушенкова Олеся Юрьевна**, преподаватель кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (г. Тула, Российская Федерация).
99. **Турлаева Дарья Геннадьевна**
студент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» (науч. рук-ль - канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Кокорева Оксана Ивановна), г. Тула, Россия.
100. **Утешева Ольга Анатольевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ильина Галина Вячеславовна), г. Магнитогорск, Россия.
101. **Уткина Екатерина Игоревна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.
102. **Федоренко Елена Анатольевна**
заведующий МДОУ «ЦРР-д/с № 183» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия.
103. **Филина Нина Александровна**
студент факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (науч. рук-ль – старший преподаватель кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Асмаловская Оксана Анатольевна), (науч. рук-ль – старший преподаватель кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Ирина Сергеевна Мартынова), г. Тула, Россия.
104. **Хакимова Марина Вячеславовна**
воспитатель МДОУ ЦРР «Детский сад № 160» г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия.
105. **Хиладзе Мери Сосоевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль - канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.
106. **Цырулик Надежда Степановна** – доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, кандидат педагогических наук, доцент, г. Мозырь, Республика Беларусь.

107. **Чернобровкин Владимир Александрович**
доцент, кандидат философских наук, профессор Российской Академии Естествознания, заведующий кафедрой ДиСО ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
108. **Чичушкина Ольга Анатольевна**
воспитатель высшей категории МДОУ ЦРР «Детский сад №160», г. Магнитогорск, Россия.
109. **Швыряева Валентина Сергеевна**
студент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» (науч. рук-ль - канд. пед. наук, доцент Кокорева Оксана Ивановна), г. Тула, Россия.
110. **Шелиспанская Эллада Владимировна**, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (г. Тула, Российская Федерация).
111. **Шилова Мария Владимировна**
магистрант ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. филол. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ольга Васильевна Пустовойтова), г. Магнитогорск, Россия.
112. **Щепетинникова Ирина Витальевна**
заместитель заведующего по В и МР, Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 9 компенсирующего вида», г. Ефремов, Тульская область, Россия.
113. **Эйдельман Любовь Николаевна**
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия.
114. **Юдина Екатерина Андреевна**
педагог-психолог МОУ «СОШ № 1» города Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия.
115. **Юревич Светлана Николаевна**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
116. **Яковлева Лариса Анатольевна**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
117. **Якушева Алиса Алексеевна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогического образования и документоведения Татьяна Геннадьевна Неретина), г. Магнитогорск, Россия.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ.....	3
ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ	4
МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ	5
ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ	5
В.А. Чернобровкин. ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ. ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО	5
Л.Н. Эйдельман НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БАКАЛАВРОВ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ.....	6
Н.С. Цырулик КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АССОЦИАТИВНЫХ ПРИЕМОВ.....	11
Daniel Aldo Soares, Attico Chassot (Даниэль Альдо Соарес, Аттико Шассо) THE ART OF WRITING SCIENCE WITH ART (ИСКУССТВО НАУЧНОГО ПИСЬМА С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВА)	17
Я.Е. Рупасова ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ КАК ФАКТОР ПРОДУКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА.....	25
Г.А. Баранова ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ.....	29
Т.О.Белоусова, Е.В. Исаева СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	34
СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И АДАПТИВНОГО СПОРТА».....	39
А.Е. Бобко, Е.А. Карслян, С.В. Мурзина ИГРЫ НАШЕГО ДВОРА: ФИЗИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В НЕФОРМАЛЬНОЙ ИГРОВОЙ СРЕДЕ ДЕТСКОГО САДА.....	39
О. В. Быкова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОУ	44
Л.А. Коробейникова, Е.А. Овсянникова PECS КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С РАС	47
Н.С. Пыталева, М.В.Хакимова, Ю.Л. Рачилина ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННОСТИ: КАК НАРОДНЫЕ ТРАДИЦИИ ОБОГАЩАЮТ ФИЗИЧЕСКУЮ КУЛЬТУРУ В ДЕТСКОМ САДУ	52
Г.В. Ильина, Ж.В. Горбунова, Д.П. Спасибухова, Ю.А. Полякова РЕАЛИЗАЦИЯ ПАРЦИАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАННЕГО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 2- 7 ЛЕТ «ВМЕСТЕ ВЕСЕЛО ШАГАТЬ» В НЕПРЕРЫВНОЙ ФИЗКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	56
Е.А. Федоренко, Н.А. Дунаева, Е.А. Карслян ИНТЕГРАЦИЯ КАЗАЧЬИХ ТРАДИЦИЙ В ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНУЮ РАБОТУ С ДОШКОЛЬНИКАМИ	61

Л.Н. Эйдельман, А.А. Веселова АДАПТИВНАЯ РЕКРЕАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВОВЛЕЧЕНИЯ ВЕТЕРАНОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ЗАНЯТИЯ АДАПТИВНЫМ СПОРТОМ	66
Л.Н. Эйдельман, Ж.Р. Кузнецова ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К РАВНОВЕСИЮ У ДЕВОЧЕК С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АДАПТИВНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ	72
Л.Н. Эйдельман, П.С. Лебедева АДАПТИВНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ГИМНАСТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА	77
СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ. СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»	82
Т.Д. Агапова, Л.А. Яковлева ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	82
Е.Е. Артемьева РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	86
Г.А. Баранова, Ю.В. Кренева УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОО КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ	90
А. Б. Буровая, С. Н. Юревич РОЛЬ МЕЖИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	93
А.Е. Васильева ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	98
А.Д. Гаан РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	102
Л.В. Дубовец АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ. СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	106
П.С. Кондратова, Е.А. Юдина ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМА ИЛИ ПЕРСПЕКТИВА?	114
Е.В. Ларионова, В.А. Чернобровкин ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	121
У.Д. Ненарочкина ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ ПО ОВЛАДЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКИМИ НОРМАМИ ЯЗЫКА ДЕТЬМИ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	127
М. Р. Панферова, Т.В. Слюсарская ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	132

Д. С. Попова ПРОЦЕСС КОНСТРУИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	136
Ю.В. Птиченко НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	140
О.В.Пустовойтова, М.В.Шилова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	145
Е.А. Ровжанова РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	151
П.С.Самошкина ФОРМИРОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	155
А. А.Синичкова СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗРИТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	159
А. С. Соколова РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	163
СЕКЦИЯ «ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ».....	167
Т.Д. Агапова, Е. В. Абрамкин СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	167
О.А. Асмаловская МЕХАНИЗМ НАРУШЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	172
Г.А. Баранова, И.В. Щепетинникова СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	176
П.О. Барановская, У.В. Глыцко АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	179
Д.А.Борисова РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ И РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА ПРОБЛЕМНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	185
Н.А.Долгушина, А.А.Грецкая РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ НА ОСНОВЕ СКАЗКОТЕРАПИИ ПОСРЕДСТВОМ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ....	189
Н.А. Долгушина, А.С. Разгуляева КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ	193

П.А. Ермолаева ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ЛЭПБУК» ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	198
А.С. Ерохина, Н.А. Филина, И.С. Мартынова AIDED LANGUAGE STIMULATION КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ СТРАТЕГИЯМ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ДОМАШНЕЙ СРЕДЕ...	202
Н.В. Китанина, Г.В. Ильина ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКОГРАММ	206
П.И. Клевцова ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ.....	211
О.И. Кокорева ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГРАХ	214
Е.Н. Михайлова МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РИТМИЗАЦИИ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАИКАНИЕМ	218
Т.А. Наместникова ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОЙ ПРИРОДЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	222
С.С. Платонова РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ СКАЗОК	226
А.А. Попова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛИМОНОВСКОЙ ИГРУШКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР	229
Е.А. Овсянникова, Т.И. Пушкарева ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДИСТРАФИИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	234
А.А. Ревина ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	240
П.С. Самойлова РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6–6,5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ПЕДАГОГИКИ	245
Л.Н. Санникова, О.П. Куликова ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ: АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ	251
И.И. Сунагатуллина, К.Д. Александрова СКАЗКА КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА	255
Д. Г. Турлаева ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	259
Н.А. Филина, О.А. Асмадовская ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	263

В.С. Швыряева РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ.....	267
СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ».....	271
Г.А. Баранова, Н.В. Гришина, О.В. Исаева МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СИТУАЦИИ УСПЕХА КАК ОДНОГО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ	271
И.С. Кратынская, Е.Л. Мицан ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	276
Е.С. Курочкина ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ	280
С.В. Попова, О.А. Асмаловская ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР	287
О.А. Утешева, Г.В. Ильина КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ 6-8 ЛЕТ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКОТЕРАПИИ	291
Е.А. Юдина, П.С. Кондратова СИЛА ВОСПРИЯТИЯ: ПОНИМАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ	296
СЕКЦИЯ «ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ»	301
Г.А. Баранова, Т.В. Зотова, Т.А. Кутакова ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ	301
Г.А. Баранова, О.А. Сапронова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ РИСОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ	305
Г.А. Баранова, Е.В. Старцева ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ	309
В.А. Золина АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ КРУЖОК КАК РЕСУРС СНИЖЕНИЯ АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ 5–7 ЛЕТ	313
О.В. Качалова ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ.....	318
М.В. Латышева ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЁНКА ПОСРЕДСТВОМ ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ.....	322
Т. Г. Неретина, А.А. Якушева К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ	328
О.А. Чичушкина СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ СКАЗКУ	332

СЕКЦИЯ «ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ».....	337
А.Б. Буровая, С.Н. Юревич СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМЕ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	337
А.А. Климова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ НЕЙРОГИМНАСТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	342
Е.О. Константинова КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ: МОДЕЛЬ И АПРОБАЦИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ (ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ)..	346
Е. А.Овсянникова, А. П.Макарова КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В КОНТЕКСТЕ КАЗАЧЬЕГО КОМПОНЕНТА.....	352
И.М.Самойлова, А.А.Кацero САМОКОНТРОЛЬ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	357
Е.И.Уткина, И.А.Кувшинова, Т.Н.Галимзянова РОЛЬ СРЕДСТВ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР	361
М.С. Хиладзе ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	367
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	372

Научное издание

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Сборник научных трудов по результатам
VII Международной научно-практической конференции**

14-15 мая 2026 г.

Подписано в печать 05.06.2026. Рег. № 91-26. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага тип № 1.
Плоская печать. Усл.печ.л. 24,25. Тираж 100 экз. Заказ 171.



Издательский центр ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Участок оперативной полиграфии ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»