

Список использованных источников:

1 Бойко, С.И. Теоретико-методологическое обоснование использования средств наглядного моделирования в работе логопеда с детьми с общим недоразвитием речи / С. И. Бойко // Проблемы педагогики. – 2017. – № 2. – С. 61 – 66.

2 Кагордина, А.А. Формирование предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством наглядного моделирования / А. А. Кагордина // Молодёжная наука : тенденции развития. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://molnaukaelsu.ru/issue/2019-2/1568986435/> (Дата обращения: 29.01.2026).

3 Мали, Н. А. Наглядное моделирование как средство формирования предложно-падежных конструкций на логопедических занятиях : выпускная квалификационная работа / Н. А. Мали [Электронный ресурс]. – URL: [http://elib.pnzgu.ru/library\\_doc/404767](http://elib.pnzgu.ru/library_doc/404767) (Дата обращения: 22.01.2026).

4 Манкевич, А. С. Наглядное моделирование как метод обучения детей дошкольного возраста / А. С. Манкевич // Вестник ВО ИРО. – № 3 (12). – 2024. – С. 32 – 34.

5 Нищева, Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжёлыми нарушениями речи с 4 до 5 лет (средняя группа) / Н. В. Нищева. – СПб. : Издательство «Детство-Пресс», 2019. – 496 с.

6 Панфиленко, Г. И. Наглядное моделирование как эффективное средство развития речи детей / Г. И. Панфиленко, Л. В. Кудрина, Н. П. Кислинская, Г. Е. Лагоша // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.) [Электронный ресурс]. – Уфа : Лето, 2015. – С. 74 – 77. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7514/> (дата обращения: 28.05.2025).

**В.А. ЗУЁНОК**

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

## **АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Образование и развитие детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, – актуальная проблема для современного общества. Среди этих детей выделяется категория с интеллектуальной недостаточностью, для которых создание специальных условий обучения является обязательным требованием, а не рекомендацией, в силу значительных препятствий в освоении стандартной программы. В результате органических нарушений центральной нервной системы у этих детей страдает их познавательная деятельность.

Познавательная деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется рядом особенностей: сниженной познавательной активностью, трудностями концентрации и переключения внимания, конкретностью мышления, слабостью процессов анализа и обобщения, низким уровнем мотивации к учебной деятельности.

В этой ситуации традиционные словесно-логические методы часто оказываются малорезультативными. В этой связи, на первый план выходят игровые технологии, которые благодаря своей наглядности, эмоциональной насыщенности и деятельностной природе становятся не просто вспомогательным, а ключевым средством активизации познавательных процессов. Для ребенка с интеллектуальной недостаточностью игра – это естественная, по-

нятная и безопасная среда, в которой он может проявлять активность, исследовать мир и усваивать новые знания и навыки без страха неудачи.

Цель исследования – теоретический анализ возможности использования игровых технологий для активизации познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью.

В современной МКБ-11 умственная отсталость определяется как «состояние задержанного или неполного развития психики, которое, в первую очередь, характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей» [1, с. 9].

Классическое определение умственной отсталости в отечественной науке было сформулировано С.Я. Рубинштейн. Анализируя аномалии развития, она определяла умственную отсталость через стойкое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением мозга. Данный акцент на биологическом (неврологическом) факторе служил важным критерием для различения собственно умственной отсталости и переходящих трудностей, связанных с социально-педагогическими причинами или темповой задержкой [2].

Познавательная деятельность – это сложный процесс, включающий в себя восприятие, мышление, внимание, память и творческое воображение. О.Е. Лебедев рассматривает познавательную деятельность ребенка как специфическую форму вовлеченности в учебный процесс. Ее сущность он видит в активном и инициативном отношении к получаемым знаниям. Внешне это отношение проявляется через комплекс взаимосвязанных признаков: внутреннюю заинтересованность (мотивацию), самостоятельность действий и суждений и целенаправленное приложение усилий для достижения учебных целей [3].

С точки зрения С.П. Чумаковой, познавательная деятельность направлена не просто на пассивное получение информации. Ее глубинная цель – осмысленное приобретение новых сведений с тем, чтобы интегрировать их в существующую систему знаний, установив между известным и неизвестным прочные причинно-следственные или логические связи. В конечном счете, это позволяет учащемуся сформировать новый инструментарий – приемы и средства, необходимые для разрешения проблемной ситуации [4].

Активизировать познавательную деятельность – значит пробудить внутреннюю потребность ребенка в знаниях, сделать ученика субъектом, а не объектом обучения.

То есть, активизация познавательной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью – это целенаправленное стимулирование их психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи) через создание специальных условий.

Игровые технологии представляют собой обширную группу приемов и методов, которые используют естественную для человека потребность в игре для достижения конкретных образовательных целей.

Г.К. Селевко определяет игровые технологии как специфическую форму активной деятельности, организованную в рамках условных, смоделированных обстоятельств. Главная цель такой деятельности – не имитация, а глубокое присвоение норм, правил и моделей, составляющих основу социокультурного опыта. В ходе этого присвоения у участников естественным образом развиваются и укрепляются навыки управления своими действиями и эмоциями, то есть навыки саморегуляции [5].

То есть, суть игровых технологий заключается не в развлечении ради развлечения, а в продуманном включении игровых элементов (правил, соревнований, сюжета, обратной связи) в учебный процесс для активизации познавательной, мыслительной и коммуникативной деятельности учащихся.

Игровые технологии идеально соответствуют задачам активизации познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, так как воздействуют на ребенка комплексно, через ряд взаимосвязанных ключевых механизмов:

1. Посредством игры закладывается мотивационно-эмоциональный фундамент. Общеизвестно, что главный барьер в обучении – негативизм и отсутствие интереса. Т.М. Михайленко отмечает, что игра снимает этот барьер, создавая положительный эмоциональный фон. Яркие игрушки, привлекательные материалы, доброжелательный сюжет вызывают у ребенка желание включиться в деятельность. Ситуация успеха, которую легко смоделировать в игре (подобрал правильную фигуру, прошел простейшую полосу препятствий), укрепляет веру ребенка в свои силы и формирует у него первичную учебную мотивацию: «Я могу! У меня получилось!» [6, с. 140-141].

2. По мнению Н.Г. Морозовой, игра способствует сенсорному развитию и формированию наглядно-действенного мышления. Познание мира для детей с интеллектуальной недостаточностью начинается с действия. Игровые технологии опираются именно на этот принцип. Так, дидактические игры с предметами («Сортеры», «Рамки-вкладыши», «Волшебные мешочки») развивают восприятие формы, цвета, величины, тактильные ощущения, учат сравнению и классификации на наглядном уровне. Сюжетно-ролевые и театрализованные игры («Кукла обедает», «Магазин») позволяют осваивать социальные отношения, последовательность действий, развивают речь и воображение в конкретной, понятной ситуации [7].

3. Активизация высших психических функций. Н.Г. Морозова считает, что через специально подобранные игры можно целенаправленно развивать:

– Внимание и память. Игры «Что исчезло?», «Найди пару», «Повтори ритм» требуют концентрации и удержания информации. Их можно постепенно усложнять, увеличивая количество элементов.

– Мышление. Простые логические игры, построение последовательностей по образцу, конструирование по схеме стимулируют развитие у ребенка наглядно-образного и элементов словесно-логического мышления. Игра «Четвертый лишний» в доступной форме учит анализу и обобщению.

– Речь. Любая коллективная игра, обсуждение правил, называние предметов и действий стимулируют речевую активность. Игры-инсценировки по знакомым сказкам помогают строить диалоги [8].

4. Посредством игровых технологий можно осуществлять коррекцию и развитие моторных навыков детей. По мнению Е.А. Стребелевой и Г.А. Мишиной, многие игры одновременно решают и коррекционные задачи. Пальчиковые игры, игры с мелкими предметами (мозаика, бусины) развивают мелкую моторику, что напрямую связано с речевым развитием. Подвижные игры с правилами («Съедобное-несъедобное», «Море волнуется») улучшают общую координацию, пространственную ориентацию и способность следовать инструкции [9, с. 57].

5. Игра способствует социализации и регуляции поведения ребенка. Е.В. Калмыкова отмечает, что игра имеет четкие правила, которые ребенок учится соблюдать. Это развивает произвольность поведения – умение управлять своими действиями [9]. В ходе практической работы с детьми мы отмечаем, эффективность, таких коллективных игр как: «Хоровод», «Паровозик», которые учат взаимодействовать со сверстниками, делиться, ждать своей очереди, что является важнейшим социально-познавательным навыком.

То есть, для детей с интеллектуальной недостаточностью игровые технологии – это не просто метод, а ведущая форма организации познавательной деятельности. Она позволяет обойти многие ограничения, накладываемые особенностями их развития, и выстраивать обучение по естественным, понятным ребенку законам. Через игру происходит «обходной путь» развития: от действия – к интересу, от интереса – к сосредоточению, от сосредоточения – к усвоению нового опыта.

И.В. Зыгманова и Т.В. Лисовская выделили ключевые принципы применения игровых технологий для стимуляции познавательного интереса у детей с интеллектуальными нарушениями. Эти принципы заключаются в следующем:

1. Принцип доступности и посильности. Предлагаемые игровые задачи должны строго соответствовать актуальному уровню развития ребенка, обеспечивая ему переживание успеха и формируя положительную мотивацию.

2. Принцип поэтапности и дозированности. Усложнение учебного материала и игровых действий должно осуществляться крайне постепенно, минимальными шагами, с тщательным закреплением каждого этапа.

3. Принцип наглядности и многократности. Эффективность обучения обеспечивается активным использованием яркого, выразительного дидак-

тического материала и систематическим, многократным повторением игровых сюжетов и правил для прочного усвоения навыков.

4. Принцип эмоциональной вовлеченности взрослого. Педагог или родитель выступает в роли не стороннего наблюдателя, а эмоционального партнера и фасилитатора игры: активно включается в процесс, направляет ребенка и оказывает ему искреннюю поддержку [10, с. 64-66].

Таким образом, подводя итоги вышеизложенному, можно сделать следующие выводы:

Умственная отсталость – это стойкое состояние, обусловленное замедленным или нарушенным развитием психики. Его ключевая характеристика – дефицит базовых способностей, формирующихся в процессе онтогенеза и определяющих общий интеллектуальный уровень. К их числу относятся когнитивные, языковые, двигательные и социальные навыки. Характерной чертой является стойкое нарушение познавательной деятельности.

Игровые технологии активизируют познавательную деятельность, ребенка, переводя ее из плоскости внешнего принуждения в плоскость внутреннего интереса и азарта открытия. В игре естественным образом соединяются эмоция и интеллект, теория и практика, индивидуальная работа и сотрудничество.

Систематическое и грамотное применение специально адаптированных игровых технологий позволяет не только активизировать у ребенка отдельные познавательные процессы, но и способствует целостному личностному развитию ребенка. Он учится быть активным, инициативным, учится взаимодействовать с миром и людьми. В этом контексте игра становится мощным коррекционно-развивающим инструментом, открывающим ребенку с интеллектуальными особенностями путь к более полному освоению окружающей действительности, социализации и, в конечном итоге, повышению качества его жизни. Инвестируя в создание и внедрение качественных игровых технологий, мы инвестируем в раскрытие уникального потенциала каждого ребенка.

#### Список использованных источников:

1. МКБ-11. Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейropsychического развития. Статистическая классификация. 2-е изд., перераб. и доп. / Под общ. ред. Г.П. Костюка – М.: КДУ; Университетская книга. – 2022. – 432 с.
2. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие / С.Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
3. Лебедев, О.Е. Формирование потребности в знаниях у учащихся / О.Е. Лебедев. – М.: Просвещение, 1991. – 32 с.
4. Чумакова, С.П. Изучение познавательной активности младших школьников / С.П. Чумакова // Печатковae навучанне: сям'я, дзiцячы сад, школа». – 2002. – № 1 – С. 34-42.
5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.
6. Михайленко, Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т.М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. 1. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 140-146.
7. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей: (Сравнительно с нормой) / Н.Г. Морозова. – М.: ИНТРА, 2009. – 280 с.

8. Стребелева, Е.А. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – 160 с.

9. Игровые технологии обучения в начальной школе: практическое пособие / Е.В. Калмыкова [и др.]. – М.: АРКТИ, 2007. – 164 с.

10. Зыгманова, И.В. воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие / И.В. Зыгманова, Т.В. Лисовская. – Минск: БГПУ, 2010. – 116 с.

**К.И. КИСЕЛЬ**

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

*Фразовая речь* – это особая форма коммуникативной деятельности, которая характеризуется смысловой целостностью, интонационной выразительностью и завершённостью. Она включает в себя смысловую связь, разнообразие употребления частей речи, последовательность и соотношение слов в предложении, а также логико-семантическую организацию высказывания. Однако у детей с интеллектуальной недостаточностью формирование фразовой речи происходит с существенными особенностями и задержками.

Способность к вербальному общению не является врождённой, она развивается в процессе онтогенеза. Этот процесс охватывает длительный период – от первых речевых проявлений до формирования зрелой речевой системы, где родной язык используется как орудие мышления и взаимодействия с окружающим миром.

Цель данной работы – проанализировать подходы к периодизации речевого развития в онтогенезе.

Основополагающим исследованием в области онтогенеза речи являются труды А.Н. Гвоздева, который рассматривал становление речи через призму лингвистического анализа. Как указывает, Л.В. Ковригина [1], развитие звуковой системы речи напрямую зависит от слаженной работы слухового анализатора и речедвигательного аппарата.

С.Л. Рубинштейн в своих работах подчёркивал, что речевое развитие идёт по двум направлениям: развитие понимания речи и собственная речь ребёнка. Подлинная речь начинается тогда, когда «связь слова и его значения перестаёт быть только условно-рефлекторной или ассоциативной, а становится смысловой, сигнификативной» [2].

Учёные указывают на разное количество этапов формирования речи у детей, дают им разные названия, указывают различные возрастные границы каждого. Так, А.Н. Гвоздев выделяет периоды на основе последовательности появления в речи ребёнка различных частей речи, словосочета-