

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

СЕЛЕЗНЕВА АЛИНА СЕРГЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Особенности сформированности конструктивных умений у старших
дошкольников с задержкой психического развития

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы Дошкольная
дефектология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

15.05.2026 ✓

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Алирзаева И.Б.

15.05.2026 ✓

Дата защиты

15.06.2026 ✓

Обучающийся: Селезнева А.С.

Оценка отлично

Красноярск 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	8
1.1. Конструирование как продуктивный вид деятельности у дошкольников	8
1.2. Особенности конструктивных умений дошкольников с задержкой психического развития.....	14
1.3. Проблемы формирования конструктивных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития	21
1.4. Обзор диагностических и коррекционных методик по формированию конструктивных умений у дошкольников с задержкой психического развития в трудах отечественных ученых.....	25
Выводы по главе 1	33
Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	35
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента	35
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента	40
2.3 Содержание дифференцированных методических рекомендаций по формированию конструктивных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	48
Выводы по главе 2	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	69
ПРИЛОЖЕНИЯ	75

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Конструктивная деятельность является отдельным видом продуктивной деятельности детей, достаточный уровень сформированности которой благоприятно влияет на развитие ребенка. В процессе конструирования дети дошкольного возраста научаются различным методам и способам взаимодействия с бросовым и строительным материалом, из которого впоследствии возможно соорудить конструкции, поделки. Кроме того, дошкольники учатся анализировать конструкции целиком и каждую часть в отдельности, правильно соотносить их между собой.

Такие ученые как Л.А.Венгер, А.Н. Давидчук, З.В. Лиштван, В.С. Мухина, В.Г. Нечаева, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддъяков, Г.А. Урадовских освещали в своих работах проблему конструирования дошкольников.

У детей с задержкой психического развития (ЗПР) формирование конструктивной деятельности протекает в более поздние сроки и имеет свои особенности, среди которых отмечаются трудности определения последовательности действия, продумывания итогового результата.

Особенности формирования конструктивной деятельности у детей с задержкой психического развития исследовали следующие специалисты: Ф. Барон, Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, Л.А. Парамонова.

Согласно ФАОП для детей с ЗПР, конструктивная деятельность является одной из необходимых продуктивных видов деятельности для гармоничного развития детей наряду с рисованием и лепкой. Конструктивная деятельность способствует не только когнитивному развитию, но также социальной адаптации и эмоциональному благополучию детей.

Вопрос сформированности конструктивных умений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития остается актуальным, так как в процессе конструирования задействуются не только психические функции ребенка, но и его навыки социальной адаптации. Обследуя формирование

конструктивной деятельности у детей, специалист может сделать вывод об уровнях формирования других сторон развития.

Данная проблема определила цель исследования: выявление особенностей сформированности конструктивных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и определение содержания дифференцированных методических рекомендаций по их коррекции.

Объектом исследования являются конструктивные умения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предметом исследования выступает содержание дифференцированных методических рекомендаций, направленных на совершенствование конструктивных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования базируется на предположении о том, что конструктивные умения у старших дошкольников с задержкой психического развития характеризуются трудностями пространственной ориентации, моторной неловкостью, непродуктивными действиями с материалом, трудностями понимания инструкции, сниженной познавательной активностью, что позволит определить содержание дифференцированных методических рекомендаций по их коррекции.

Задачи исследования:

1. Изучить закономерности формирования конструктивных деятельности и ее отличия от других продуктивных видов деятельности.

2. Проанализировать психолого-педагогическую характеристику старших дошкольников с задержкой психического развития.

3. Изучить особенности и уровень сформированности конструктивных умений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

4. Определить содержание дифференцированных методических рекомендаций, учитывающих специфику нарушений и потенциальные возможности детей.

Методы исследования:

Теоретические: анализ литературных источников, нормативно-правовых и программных материалов по данной проблеме исследования.

Эмпирические: констатирующий эксперимент, количественно-качественный анализ результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- психолого-педагогическая литература об особенностях детей с ЗПР (Лебединский В.В., Певзнер М.С., Сухарева Г.Е., Поддубная Н.Г., Калмыкова З.И., Стребелева Е.А., Ульенкова У.В., Шевченко С.Г., Агавелян О.К., Гольдфарб О.С. Белопольская Н.Л., Власова Т.А., Выготский Л.С. и др.)
- исследования в области конструирования для детей дошкольного возраста (Л.А. Венгер, А.Н. Давидчук, З.В. Лиштван, В.С. Мухина, В.Г. Нечаева, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков и Г.А. Урадовских)

Теоретическая значимость работы состоит в том, что раскрыты особенности формирования конструктивных умений у старших дошкольников с ЗПР; описаны диагностические методики, направленные на изучение формирования конструктивных умений у детей с задержкой психического развития; выявлен уровень сформированности конструктивных умений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Практическая значимость заключается в возможности использования разработанных дифференцированных методических рекомендаций, учитывающих специфику нарушений и потенциальные возможности детей.

Этапы работы:

1. Аналитический этап (с сентября по ноябрь). Изучение психолого-педагогической литературы по особенностям развития детей с ЗПР, теоретическим подходам к развитию конструктивных умений, анализу существующих методик и уточнению понятий. Обоснование актуальности проблемы, определение цели и гипотезы исследования.

2. Диагностический этап (с декабря по февраль). Выбор и проведение методик оценки конструктивных умений. Фиксация результатов, анализ трудностей и ошибок. Количественная и качественная обработка полученных

данных. Определение уровня сформированности умений и обоснование необходимости дифференцированных рекомендаций.

3. Обобщающий этап (с февраля по апрель). Анализ результатов диагностического этапа для определения направлений коррекционной работы. Отбор и систематизация дидактических игр. Разработка структуры и содержания методических рекомендаций. Формулировка выводов и оформление результатов исследования в ВКР.

Структура ВКР: введение, две главы, заключение, список использованных источников и приложения.

База исследования: г. Канск, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому развитию детей № 44 «Дюймовочка».

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Конструирование как продуктивный вид деятельности у дошкольников

Детское конструирование – вид продуктивной деятельности дошкольника, направленной на получение определённого, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению. Конструирование является одним из важнейших продуктивных видов деятельности дошкольного возраста, в ходе которой ребёнок создаёт материальный продукт – постройку, конструкцию или поделку, – обладающий осмысленным замыслом, определённой функцией и практическим назначением в детской игре или воображаемой ситуации [43].

Конструктивные умения – это умения анализировать предложенный образец (или условие задачи), планировать последовательность действий, ориентироваться в пространстве, подбирать и правильно соединять детали с учётом их формы, размера и свойств, осуществлять зрительно-моторную координацию и самоконтроль для получения устойчивого результата [43, 44].

Проблема конструирования как продуктивного вида деятельности дошкольников активно изучалась в трудах отечественных ученых, таких как Л.А. Венгер, А.Н. Давидчук, З.В. Лиштван, В.С. Мухина, В.Г. Нечаева, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддъяков и Г.А. Урадовских [37, 43, 44, 40]. Эти авторы подчеркивают, что конструирование не только способствует развитию творческого мышления и моторных навыков, но и служит основой для формирования представлений о пространстве, форме и функциональности объектов.

Л.А. Венгер в своих работах акцентирует внимание на роли конструирования в развитии сенсорных эталонов и наглядно-образного мышления, рассматривая его как процесс, где ребенок учится анализировать и синтезировать элементы [10]. А.Н. Давидчук развивает идею о конструировании как средстве социальной адаптации, подчеркивая совместные формы деятельности, которые способствуют коммуникативным навыкам [43]. З.В. Лиштван и В.С. Мухина фокусируются на возрастных аспектах: в их исследованиях показано, как конструирование

эволюционирует от простых манипуляций в раннем возрасте к сложным замыслам в старшем дошкольном периоде, стимулируя воображение и планирование [44, 37].

В.Г. Нечаева и Л.А. Парамонова подчеркивают практическую значимость конструирования для подготовки к школьному обучению, отмечая его влияние на развитие речи и логического мышления через вербализацию замысла [40, 43]. Н.Н. Поддъяков в своих трудах вводит понятие "творческого конструирования", где акцент на самостоятельном изобретении, что отличает его от репродуктивных видов деятельности, и подчеркивает роль экспериментирования с материалами [44]. Г.А. Урадовских дополняет эту картину анализом влияния конструирования на эмоциональное развитие, показывая, как успех в создании объектов повышает самооценку ребенка [50].

Общий анализ этих источников позволяет выделить конструирование как интегральный вид продуктивной деятельности, сочетающий когнитивные, моторные и социальные компоненты. Однако в работах отмечается недостаток внимания к индивидуальным различиям, что актуализирует необходимость дальнейших исследований в контексте детей с отклонениями в развитии.

Конструирование является одним из важнейших продуктивных видов деятельности дошкольного возраста, в ходе которой ребёнок создаёт материальный продукт – постройку, конструкцию или поделку, – обладающий осмысленным замыслом, определённой функцией и практическим назначением в детской игре или воображаемой ситуации. Для реализации замысла дети используют чрезвычайно широкий спектр материалов: классические деревянные или пластиковые строительные наборы с геометрическими телами (кубы, призмы, цилиндры, кирпичики, пластины, арки), бумагу и картон разных фактур и плотности, природный материал (веточки, шишки, жёлуди, камешки, ракушки, сухие травы), бросовый материал (коробки от обуви и техники, пластиковые бутылки и крышки, старые CD-диски, картонные втулки, упаковочная бумага), фольгу, тканевые лоскуты, пластилин в сочетании с каркасом, трубочки для коктейлей и многое другое. Разнообразие материалов само по себе стимулирует сенсорное развитие и творческое мышление [54].

В раннем возрасте (1,5–3 года) конструктивная деятельность ещё не выделилась как самостоятельный вид деятельности и остаётся практически полностью слитной с предметно-манипулятивной игрой и простейшими процессуальными действиями, копирующими взрослых. Ребёнок многократно воспроизводит однотипные движения: ставит один кубик на другой, кладёт кирпичик рядом с кирпичиком, нанизывает кольца на стержень, перекладывает детали из одной кучки в другую. При этом устойчивого зрительного образа-цели или функционального замысла ещё нет – постройка чаще всего разрушается сразу после завершения действия или даже в процессе. Основными мотивами являются: удовольствие от самого процесса хватания, перемещения и соединения предметов; акустические и тактильные ощущения (стук падающих кубиков, шуршание бумаги); эмоциональное подкрепление со стороны взрослого («молодец, построил!»). На этом этапе конструирование неотделимо от исследования физических свойств предметов и от подражательного воспроизведения увиденных действий близких людей [34].

В младшем дошкольном возрасте (3–4 года) начинается важный процесс постепенного выделения конструктивных действий из сюжетно-ролевой игры. Появляется возможность воспроизводить очень простые, хорошо знакомые ребёнку объекты по прямому показу взрослого или по очень близкому наглядному образцу: невысокая башенка из 3–5 кубиков, короткая дорожка из кирпичиков, заборчик вокруг кукольного домика, простейшая «машинка» из двух кирпичиков и цилиндра. Ребёнок начинает учитывать некоторые элементарные физические закономерности: широкое основание делает постройку более устойчивой, высокую башню лучше ставить на большую пластину. Однако замысел остаётся крайне неустойчивым: в процессе работы он легко забывается, заменяется новым или радикально меняется под влиянием случайно попавшейся красивой детали. Преобладают хаотичные пробы и ошибки; сколько-нибудь осмысленное предварительное планирование практически отсутствует. Главным побудительным мотивом по-прежнему остаётся игра: ребёнок строит домик, чтобы немедленно поселить туда куклу, гараж – чтобы сразу загнать туда машинку, мостик – чтобы

провести по нему игрушечный поезд. Именно игровая мотивация заставляет ребёнка возвращаться к строительному материалу снова и снова [34].

В среднем дошкольном возрасте (4–5 лет) роль наглядного образца и простых речевых условий («построй высокий дом для медведя», «сделай гараж, чтобы туда поместилась большая машина») становится определяющей. Дети уже заметно лучше анализируют предложенный образец: выделяют основные структурные части (стены, крыша, дверь, окна, колёса), опорные элементы, начинают сознательно учитывать соотношение размеров, массы и формы деталей для обеспечения устойчивости и прочности конструкции. Появляется элементарное планирование в речевом плане – ребёнок может проговорить вслух хотя бы 2–4 последовательных шага («сначала поставлю большие кирпичи для фундамента, потом маленькие кубики для стен, потом положу крышу»). Замысел становится более устойчивым, хотя всё ещё довольно часто перестраивается в процессе работы под влиянием новой идеи, подсказки взрослого или неожиданного свойства материала. Значительно обогащается активный словарь пространственных, количественных, качественных и функциональных отношений («сверху», «снизу», «справа», «слева», «выше», «ниже», «шире», «уже», «два кубика», «три кирпичика», «тяжёлый», «лёгкий», «крепко держится», «не падает»). Конструирование всё активнее превращается в средство реализации более сложных, многоэпизодных сюжетов игры [54].

К старшему дошкольному возрасту (5–7 лет), при наличии систематической, целенаправленной педагогической поддержки, происходит качественный переход к творческому, самостоятельному и осознанному конструированию. Ребёнок способен длительно (15–30 минут и более) удерживать относительно сложный и детализированный замысел, самостоятельно проводить анализ образца или условия, составлять последовательный план действий (в том числе в развёрнутом речевом плане), предвидеть возможные трудности и результат, осуществлять текущий самоконтроль соответствия промежуточных этапов конечной цели и вносить необходимые коррективы. Он свободно владеет практически всеми основными видами конструирования: по готовому образцу, по памяти, по

словесным условиям, по простейшим графическим схемам и чертёжикам, по собственному замыслу. Именно на этом возрастном этапе особенно отчётливо проявляется принципиальное отличие конструирования от рисования и лепки: здесь последовательность соединения деталей, правильный выбор опорных элементов и учёт физических свойств материалов имеют решающее, объективное значение для устойчивости, прочности и функциональности изделия. Ошибка в порядке действий, в выборе основания или в распределении массы приводит к реальному обрушению постройки, тогда как в изобразительной деятельности аналогичные неточности можно легко компенсировать, дорисовать или замаскировать [54].

Конструирование в норме выступает одним из самых мощных средств комплексного психического развития дошкольника. Оно интенсивно формирует обобщённые сенсорные эталоны формы, величины, пропорций, соотношения частей и целого; развивает наглядно-образное мышление (анализ образца, синтез целого из частей, сравнение, классификация, обобщение); закладывает основы элементарного словесно-логического мышления. В процессе совместного конструирования активно развивается речь (обсуждение замысла, словесное планирование, называние деталей и пространственных отношений, объяснение последовательности и причинно-следственных связей), коммуникативные навыки, умение договариваться, распределять роли и материалы. Готовые конструкции очень часто становятся материальной основой и «сценографией» для развёрнутой сюжетно-ролевой, режиссёрской и даже театрализованной игры, что усиливает глубокую взаимосвязь этих двух ведущих видов деятельности дошкольного возраста [55].

Следовательно, в онтогенезе нормотипичных детей конструктивная деятельность проходит длительный и качественно своеобразный путь: от нерасчленённого манипулирования предметами и подражательных действий через воспроизведение простых образцов и решение элементарных условий к полноценному творческому моделированию объектов с заранее продуманным многоуровневым замыслом, осознанным поэтапным планом, развитым

самоконтролем и способностью к коррекции. Этот путь сопровождается поступательным и взаимосвязанным развитием зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, зрительно-моторной координации, планирующей и регулирующей функции речи, произвольного внимания, волевой регуляции, самоконтроля и устойчивой познавательной мотивации [55].

Значение конструктивной деятельности в дошкольном детстве исключительно велико: она формирует фундаментальные конструктивно-технические умения и навыки, обобщённые представления о строении предметов и способах их создания, богатый запас сенсорных эталонов, навыки продуктивного сотрудничества и совместного решения задач, уважительное отношение к результатам собственного труда и труда других людей. Кроме того, систематическое занятие конструированием создаёт прочную базу для последующего освоения более сложных видов предметно-модельной деятельности, графического моделирования, технического мышления, проектной и исследовательской деятельности уже в школьном возрасте.

Таким образом, под конструированием (конструктивной деятельностью) понимается продуктивный вид деятельности, направленный на создание определенного, заранее задуманного продукта, соответствующего его функциональному назначению.

1.2. Особенности конструктивных умений дошкольников с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой особый тип дизонтогенеза, характеризующийся замедленным темпом созревания высших психических функций и эмоционально-волевой сферы при относительно сохранных компенсаторных возможностях центральной нервной системы. Согласно классификации К.С. Лебединской, выделяют четыре основных варианта ЗПР:

- церебро-органического генеза (наиболее распространённый) – обусловлен минимальной мозговой дисфункцией, характеризуется выраженной инертностью нервных процессов, снижением работоспособности и грубыми нарушениями пространственного восприятия;
- конституционального генеза – проявляется в виде гармонического инфантилизма с преобладанием эмоционально-волевой незрелости;
- соматогенного генеза – связан с длительной соматической ослабленностью и частыми заболеваниями, что приводит к повышенной истощаемости и астеническим состояниям;
- психогенного генеза – возникает вследствие неблагоприятных условий воспитания (гиперопека, депривация, педагогическая запущенность) и проявляется в искажении мотивационной сферы и социальных навыков [34; 35].

Каждый из этих вариантов в той или иной степени влияет на успешность овладения продуктивными видами деятельности, в частности конструированием, определяя специфику и глубину возникающих трудностей.

У детей с ЗПР отмечается неравномерность и замедленность формирования высших психических функций, что особенно ярко проявляется в конструктивной деятельности. Недостаточность зрительно-пространственного гнозиса и праксиса приводит к серьёзным трудностям анализа образца, выделения и удержания пространственных отношений между элементами («над – под», «справа – слева», «впереди – сзади», «внутри – снаружи»). Дети часто воспроизводят конструкцию

зеркально, «сплющивают» её в одной плоскости, нарушают пропорции, не учитывают опорные и несущие элементы, в результате чего постройки получаются неустойчивыми и быстро разрушаются [25; 49; 50].

Нарушения внимания (сниженный объём, неустойчивость, трудности концентрации, переключения и распределения) обуславливают быструю истощаемость в процессе конструирования. Ребёнок способен удерживать цель задания и последовательность действий лишь 5–7 минут, после чего переключается на беспорядочные манипуляции с материалом, оставляя постройку незавершённой. Особенно тяжело даются многоэтапные конструкции, требующие длительной целенаправленной концентрации и контроля за промежуточными результатами [11; 35].

Особенности памяти (снижение объёма, слабость оперативной и кратковременной памяти, преобладание наглядной памяти над словесно-логической) проявляются в выраженных трудностях удержания в сознании образца после его закрытия, забывании порядка действий и неспособности воспроизвести постройку по памяти. Дети быстро теряют речевую инструкцию, собственный замысел и промежуточные результаты работы, что делает невозможным выполнение заданий на конструирование по памяти и по схеме [20].

Недоразвитие наглядно-образного мышления и основных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации) приводит к тому, что ребёнок с ЗПР плохо вычленяет структурные части конструкции, не соотносит детали по форме, величине, цвету и функциональному назначению. Задания, требующие опосредованных форм ориентировки (по схеме, чертежу, модели или словесным условиям), вызывают наибольшие затруднения, тогда как конструирование по реальному объёмному образцу остаётся относительно более доступным [25; 49; 52].

Дефицит зрительно-моторной координации и межанализаторного взаимодействия выражается в моторной неловкости, неточности захвата и позиционирования деталей, треморе пальцев, недостаточной силе и точности движений. В результате дети часто роняют детали, неправильно их соединяют и

разрушают собственные постройки. Особенно ярко эти трудности проявляются при работе с мелкими элементами и требуют использования специальных приёмов соединения и дополнительных сенсорных опор [19].

Особенности эмоционально-волевой сферы (сниженная познавательная мотивация, незрелость волевой регуляции, быстрая пресыщаемость деятельностью) приводят к импульсивному началу работы без предварительного планирования, нежеланию доводить постройку до конца и низкой заинтересованности в качестве результата. Дети часто переходят к хаотичным манипуляциям вместо целенаправленного конструирования, легко отказываются от задания при первых неудачах [22; 55].

Недоразвитие речи, особенно её планирующей, регулирующей и контролирующей функций, лишает ребёнка важнейшего инструмента внутреннего плана действий. Дошкольники с ЗПР редко проговаривают последовательность шагов, не комментируют свои действия, не используют речь для самоконтроля и вербализации замысла. Это значительно затрудняет переход от внешних опор к самостоятельному программированию конструктивной деятельности [36].

Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой особый тип дизонтогенеза, при котором формирование конструктивных умений у дошкольников протекает замедленно, неравномерно и качественно своеобразно по сравнению с нормотипичными сверстниками [34; 35; 11]. Конструктивные умения, понимаемые как способность анализировать образец (или условие задачи), планировать последовательность действий, ориентироваться в пространстве, подбирать и соединять детали с учётом их формы, размера, свойств, а также осуществлять зрительно-моторную координацию и самоконтроль для получения устойчивого результата [43; 44], у детей с ЗПР характеризуются системным дефицитом на всех уровнях – от сенсомоторного до регуляторно-мотивационного. Эти особенности обусловлены как первичными нарушениями высших психических функций, так и вторичными наслоениями в виде сниженной мотивации, быстрой истощаемости и недостаточности компенсаторных механизмов [25; 49; 50].

Одной из наиболее ярко выраженных особенностей является недостаточность зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, которая проявляется в грубых трудностях анализа и синтеза пространственных отношений между элементами конструкции [25; 50]. Дети с ЗПР часто не выделяют опорные и несущие части постройки, не учитывают отношения «над – под», «справа – слева», «впереди – сзади», «внутри – снаружи», «ближе – дальше». В результате типичными ошибками становятся зеркальное воспроизведение образца, «сплющивание» объёмной конструкции в одной плоскости, значительное нарушение пропорций (увеличение или уменьшение количества деталей в 2–3 раза по сравнению с эталоном), хаотичное расположение элементов или полное игнорирование симметрии [49; 52]. Особенно тяжело даются задания, требующие мысленного поворота объекта или перехода от плоскостного изображения к объёмной постройке (по схеме, чертежу, модели). В отличие от нормотипичных детей, которые уже в старшем дошкольном возрасте свободно оперируют пространственными представлениями, дошкольники с ЗПР сохраняют выраженную перцептивную зависимость от конкретного положения деталей и нуждаются в постоянной внешней опоре [29; 25].

Нарушения целостности и структурности восприятия усугубляют указанные трудности. Восприятие у детей с ЗПР характеризуется замедленностью темпа, фрагментарностью, низкой точностью и недостаточной активностью поиска существенных признаков [29; 52]. Ребёнок воспринимает конструкцию не как систему взаимосвязанных элементов, а как разрозненный набор деталей, фиксируя лишь одну-две наиболее яркие части и игнорируя остальные. Это приводит к тому, что даже при открытом образце ребёнок не может удержать целостный зрительный образ постройки, быстро теряет инструкцию и переходит к случайным манипуляциям [20; 49]. В перцептивном моделировании (по Холмовской) дети с ЗПР демонстрируют хаотичный подбор деталей, отсутствие зрительного синтеза и неспособность к мысленному наложению частей на контур [52]. Такие особенности особенно ярко проявляются при работе с природным и бросовым материалом, где отсутствует жёсткая геометрическая форма деталей [54].

Дефицит наглядно-образного мышления и основных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации) приводит к тому, что ребёнок с ЗПР плохо вычленяет структурные части конструкции, не соотносит их по форме, величине, цвету и функциональному назначению [25; 49]. Задания, требующие опосредованных форм ориентировки – по памяти, по схеме, по словесным условиям или по собственному замыслу, – вызывают наибольшие затруднения. Конструирование по реальному объёмному образцу остаётся относительно более доступным, однако и здесь наблюдается низкая точность и частые разрушения постройки из-за неправильного подбора деталей [43; 50]. В отличие от нормотипичных сверстников, у которых к 5–6 годам формируется способность к предварительному планированию и предвосхищению результата, дети с ЗПР действуют преимущественно методом проб и ошибок, часто забывая первоначальный замысел уже на втором-третьем шаге [44; 55].

Нарушения внимания (сниженный объём, неустойчивость, трудности концентрации, переключения и распределения) обуславливают быструю истощаемость в процессе конструирования. Ребёнок способен удерживать цель и последовательность действий лишь 5–7 минут, после чего переключается на беспорядочные манипуляции, оставляя постройку незавершённой [11; 35]. Особенно тяжело даются многоэтапные конструкции, требующие длительной целенаправленной работы. Быстрая пресыщаемость деятельностью приводит к импульсивному началу без планирования и частому отказу от задания при первых неудачах [22; 55].

Особенности памяти – снижение объёма, слабость оперативной и кратковременной памяти, преобладание наглядной памяти над словесно-логической – проявляются в выраженных трудностях удержания образца после его закрытия, забывании порядка действий и неспособности воспроизвести постройку по памяти [20; 49]. Дети быстро теряют речевую инструкцию, собственный замысел и промежуточные результаты. В методике «Лестница» (Стребелева) и «Конструктивные способности» (Венгер) большинство детей с ЗПР получают 1–2

балла именно за счёт невозможности работать по памяти, даже после нескольких повторных показов [49; 10].

Дефицит зрительно-моторной координации и межанализаторного взаимодействия выражается в моторной неловкости, неточности захвата и позиционирования деталей, треморе пальцев, недостаточной силе и точности движений [19; 50]. Дети часто роняют детали, неправильно их соединяют, разрушают собственные постройки. Особенно ярко эти нарушения проявляются при работе с мелкими элементами (палочки, мелкие кубики, природный материал). В заданиях на копирование узоров (Забрамная, Боровик) и конструирование по условиям («Помоги зайчику», Дуброва) наблюдаются грубые ошибки в последовательности, цвете и устойчивости конструкций [27; 23].

Особенности эмоционально-волевой сферы – сниженная познавательная мотивация, незрелость волевой регуляции, быстрая пресыщаемость – приводят к тому, что ребёнок начинает работу импульсивно, без предварительного планирования, легко отказывается от задания при первых трудностях и проявляет низкую заинтересованность в качестве результата [22; 55]. Часто вместо целенаправленного конструирования наблюдается хаотичное манипулирование материалом. Недоразвитие речи, особенно её планирующей, регулирующей и контролирующей функций, лишает ребёнка важнейшего инструмента внутреннего плана действий: дошкольники с ЗПР редко проговаривают последовательность шагов, не комментируют свои действия и не используют речь для самоконтроля [36].

Специфика конструктивных умений у детей с ЗПР проявляется также в неравномерности овладения разными видами конструирования. Наиболее сохранным остаётся конструирование по открытому образцу и по прямому показу взрослого. Значительно хуже – по памяти, по схеме, по словесным условиям и по собственному замыслу. Творческое конструирование, предполагающее самостоятельное программирование действий и устойчивый замысел, оказывается практически недоступным для большинства детей с ЗПР церебрально-органического генеза [25; 43; 54]. При этом отмечается выраженная зависимость

успешности от характера помощи взрослого: дети демонстрируют относительно высокую обучаемость при совместных действиях «рука в руке», проговаривании каждого шага и использовании дополнительных сенсорных опор, однако перенос навыков в самостоятельную деятельность происходит крайне медленно [49; 50].

Вариативность проявлений зависит от этиологии ЗПР. При церебрально-органическом генезе преобладают грубые нарушения пространственного восприятия, моторной неловкости и зрительно-моторной координации [19; 28]. При конституциональном и соматогенном вариантах на первый план выходят эмоционально-волевые трудности и снижение мотивации [34; 35]. Независимо от варианта, конструктивная деятельность остаётся одним из наиболее чувствительных индикаторов общего уровня психического развития ребёнка с ЗПР, отражая степень сформированности как базовых сенсомоторных, так и высших регуляторных функций [20; 55].

Таким образом, особенности конструктивных умений у дошкольников с задержкой психического развития носят глубоко системный, полифакторный характер. Они обусловлены каскадом взаимосвязанных нарушений: от сенсомоторного уровня (пространственная ориентировка, целостное восприятие, зрительно-моторная координация) до высших уровней психической регуляции (наглядно-образное мышление, планирующая функция речи, произвольная мотивация, самоконтроль). Дети с ЗПР демонстрируют качественно иной характер выполнения конструктивных заданий по сравнению с нормотипичными сверстниками: преобладание хаотичных, импульсивных действий, фрагментарность восприятия, слабость внутреннего плана действий и низкую устойчивость замысла. В то же время сохранность потенциала обучаемости и достаточно высокий уровень зоны ближайшего развития при правильно организованной коррекционно-развивающей работе позволяют рассматривать конструктивную деятельность как одно из наиболее эффективных средств компенсации выявленных дефицитов и комплексного психического развития данной категории дошкольников.

1.3. Проблемы формирования конструктивных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, психика ребёнка с отклоняющимся развитием формируется по особым закономерностям, в которых сочетаются общие для всех детей линии развития и специфические, обусловленные первичным дефектом и его вторичными наслоениями [12]. При задержке психического развития (ЗПР) специфика проявляется в выраженном замедлении темпов созревания центральной нервной системы, неравномерности формирования высших психических функций (ВПФ), дисгармоничности их структуры и снижении возможностей компенсации. Эти особенности особенно ярко сказываются на продуктивных видах деятельности, требующих высокой степени интеграции восприятия, мышления, речи, памяти, моторики и мотивационно-волевой регуляции. Конструктивная деятельность, как один из наиболее сложных видов продуктивной деятельности дошкольника, оказывается особенно уязвимой.

Ведущей причиной трудностей формирования конструктивных умений выступает недостаточная сформированность пространственной ориентировки – одной из базовых предпосылок любой конструктивной задачи. У дошкольников с ЗПР пространственные представления отличаются крайней недифференцированностью, фрагментарностью и неустойчивостью. Дети с большим трудом анализируют готовую конструкцию: не выделяют опорные и несущие элементы, не могут уверенно определить пространственные отношения между частями («над – под», «справа – слева», «впереди – сзади», «внутри – снаружи», «ближе – дальше»). Особенно страдают представления о симметрии, пропорциях, зеркальности и инвариантности формы при повороте объекта. В результате типичными ошибками становятся: зеркальное воспроизведение образца, значительное (иногда в 2–3 раза) увеличение или уменьшение количества деталей по сравнению с эталоном, хаотичное или явно неправильное расположение частей относительно друг друга, «сплющивание» или «растягивание» конструкции в одной плоскости. Контурные схемы, чертёжи, виды объекта под непривычным

углом (вид сверху, сбоку, в разрезе) практически недоступны для целостного осмысления и адекватного воспроизведения. Задания на достраивание недостающих частей (достроить верхнюю/нижнюю половину, левую/правую сторону) вызывают глубокие затруднения, поскольку ребёнок не способен удерживать в сознании целостный образ и соотносить фрагмент с предполагаемым целым [25; 50].

Не менее значимым фактором является нарушение целостности, структурности и объёмности восприятия. Восприятие у детей с ЗПР характеризуется выраженной замедленностью темпа, снижением объёма, фрагментарностью и низкой точностью. Нарушается функция активного поиска и выделения существенных признаков, замедляется опознавание и целенаправленное обследование объекта, крайне затруднён переход от восприятия целого к вычленению частей и обратно – от частей к целому. Объёмные конструкции плохо проецируются на плоскость, а плоскостные изображения – в объёмное представление. В результате материал воспринимается не как система взаимосвязанных элементов, а как набор случайных, плохо связанных между собой фрагментов. Это приводит к быстрой потере речевой инструкции, невозможности сформировать или удержать устойчивый зрительный образ постройки, частым случаям, когда ребёнок «видит» только одну-две детали и игнорирует остальные. Всё это резко снижает успешность любой конструктивной деятельности, особенно той, которая требует опосредованной ориентировки [29].

Ключевую роль играет недоразвитие наглядно-образного мышления – основной операциональной основы конструктивной деятельности в дошкольном возрасте. У детей с ЗПР наглядно-образные представления крайне обеднены, неустойчивы и недостаточно дифференцированы. Ребёнок либо вообще не формирует конечный образ постройки, либо создаёт его лишь в самых общих чертах, который тут же разрушается под влиянием импульсивных действий или случайных свойств материала. Сниженная познавательная мотивация и быстрая истощаемость резко усиливают тенденцию к немедленному переходу от замысла (если он вообще возникает) к манипуляциям с деталями, минуя стадию

внутреннего моделирования и планирования. Словесно-логическое мышление, которое в норме активно развивается в старшем дошкольном возрасте и начинает опосредовать конструктивные задачи, у детей с ЗПР формируется значительно позже, с большим количеством пробелов и в условиях выраженного дефицита речевого планирования. В результате задания, требующие опосредованных форм ориентировки (по схеме, чертежу, модели, сложному условию), вызывают катастрофические трудности, тогда как конструирование по реальному, объёмному образцу или по собственному, слабо оформленному замыслу остаётся относительно более сохранным [25].

Ещё более глубокий уровень нарушений связан с недостаточной сформированностью базовых операций мышления – анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, а также пространственного анализа и синтеза. Дети с ЗПР с большим трудом подсчитывают количество деталей, не могут точно соотнести их число и качество с образцом, путают последовательность расположения элементов, не различают существенные и несущественные признаки. Задания, выполняемые на плоскости (сборка разрезных картинок, мозаики, конструирование по схеме или чертежу), оказываются существенно сложнее, чем работа в трёхмерном пространстве, поскольку плоскостное моделирование требует более высокого уровня абстрагирования, произвольного внимания и контроля [50].

Существенное влияние оказывает недоразвитие речи, особенно её планирующей, регулирующей и контролирующей функций. Ограниченный активный и пассивный словарь, грубые нарушения звукопроизношения, несформированность грамматического строя и связной речи лишают ребёнка важнейшего инструмента внутреннего плана действий. Без возможности словесно фиксировать замысел, проговаривать последовательность шагов, вербально контролировать себя и объяснять свои решения конструктивная деятельность остаётся на уровне внешних проб и ошибок, лишённой осмысленной регуляции [36].

Не менее важным фактором выступает нарушение межанализаторного взаимодействия и выраженный дефицит зрительно-моторной координации. Недостаточная интеграция зрительной, слуховой, кинестетической и двигательной афферентации приводит к тому, что ребёнок плохо соотносит видимый образ с двигательным действием: он видит нужное место для детали, но рука «не попадает» с необходимой точностью; слышит инструкцию, но не может воплотить её в координированных движениях. Это проявляется в моторной неловкости, треморе пальцев, неточности захвата, позиционирования и соединения деталей, частом разрушении постройки из-за неловких движений [19].

Наконец, сниженный объём оперативной и долговременной памяти, выраженная недостаточность познавательной активности и мотивационный дефицит действуют как системообразующие факторы, усугубляющие все предыдущие нарушения. Ребёнок быстро забывает показанный образец, инструкцию, собственные промежуточные результаты; не испытывает устойчивого интереса к достижению качественного результата; быстро истощается и переключается на случайные, непродуктивные манипуляции. Всё это делает деятельность импульсивной, фрагментарной и чаще всего незавершённой [30].

Таким образом, трудности формирования конструктивных умений у старших дошкольников с ЗПР носят глубоко системный, полифакторный характер. Они обусловлены каскадом взаимосвязанных нарушений, начиная от базового сенсомоторного уровня (пространственная ориентировка, целостное восприятие, зрительно-моторная координация, межанализаторная интеграция) и заканчивая высшими уровнями психической регуляции (наглядно-образное и словесно-логическое мышление, планирующая функция речи, произвольная мотивация, самоконтроль). В стремлении как можно быстрее «что-то построить» ребёнок систематически пропускает стадию внутреннего моделирования и планирования, из-за чего конечный продукт почти никогда не соответствует изначальному (если он вообще был) замыслу. Особенно отчётливо это проявляется в заданиях, требующих опосредованных форм ориентировки (по схеме, чертежу, модели, сложному условию), тогда как конструирование по реальному образцу или

свободное, слабо структурированное творчество остаётся относительно более доступным. Именно эта выраженная диспропорция между разными видами конструктивной деятельности подтверждает ведущую роль недоразвития высших форм ориентировочно-познавательной и регуляторной деятельности в структуре дефекта при ЗПР и определяет направления коррекционной работы.

1.4. Обзор диагностических и коррекционных методик по формированию конструктивных умений у дошкольников с задержкой психического развития в трудах отечественных ученых

В отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике проблема диагностики и целенаправленного формирования конструктивных умений у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) рассматривается как ключевая для компенсации когнитивных, моторных и регуляторных дефицитов. Основной методологический принцип – единство диагностики и коррекции – предполагает, что любое обследование должно сразу выявлять не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития, степень обучаемости, характер помощи, необходимой для перехода к более высокому уровню, и потенциал переноса сформированных навыков в другие виды деятельности. Это особенно важно при ЗПР, где наблюдается выраженная неравномерность развития: сохранность отдельных наглядно-действенных операций может сочетаться с глубоким дефицитом опосредованных форм ориентировки, планирования и самоконтроля.

Большинство методик строятся по принципу ступенчатого усложнения: от максимально наглядных и совместных действий к самостоятельным, опосредованным (по памяти, по схеме, по условию, по замыслу). Такой подход позволяет не только количественно оценить сформированность конструктивных умений, но и качественно проанализировать структуру дефекта: замедленность темпа деятельности, фрагментарность восприятия, импульсивность, низкую

устойчивость замысла, слабую зрительно-моторную координацию, недостаточность межанализаторных связей и мотивационный дефицит.

Методика «Конструктивные способности» А.Л. Венгер, направленное на сформированность конструктивных способностей, умения работать по памяти и по образцу, способности к преобразованию пространственного образца. Стимульный материал предельно прост 20 палочек одного цвета, экран. Процедура проведения заключается в том, что ребенку демонстрируется образец конструкции «заборчик» и дают 10-15 секунд на запоминание, образец закрывают экраном. Задача ребенка – построить аналогичную конструкцию по памяти. При затруднениях образец открывают, и ребенок выполняет задание по образцу. Оценивание осуществляется по четырехбальной шкале, которая фиксирует принятие задания, понимание условий, способы выполнения (по памяти, по образцу, после обучения), отношение к результату и качество конечного продукта [10].

Качественный анализ методики позволяет выявить трудности в пространственном восприятии и планировании действий. Дети с ЗПР часто строят хаотично, не учитывая пропорции или последовательность элементов, что приводит к низким баллам. Обучаемость здесь особенно информативна: быстрое усвоение после 1-2 показов может указывать на потенциал для коррекции, тогда как многократная демонстрация и необходимость тактильной помощи на более глубокие нарушения.

Методика «Перцептивное моделирование» В.В. Холмовской. Задание направлено на определение уровня сформированности перцептивных действий моделирующего типа, зрительного синтеза и способности к целостному восприятию формы. Стимульный материал – тетрадь с контурными фигурами (круги, квадраты, сложные геометрические формы), разбитыми на части и набор вырезанных деталей. Процедура выполнения заключается в том, что ребенку показывают контурную фигуру, разделенную на 4-6 частей. Его задача-мысленно или практически собрать фигуру из предложенных деталей (выбрать нужные и разместить). Задание усложняется от простых форм к фигурам с поворотами и наложениями. Оценивание осуществляется по трехбальной шкале, которая

фиксирует принятие задания, способы выполнения, обучаемость и качество результата [52].

Качественный анализ показывает, что методика чувствительна к нарушениям зрительного восприятия и пространственных представлений. Дети с ЗПР часто ориентируются на отдельные элементы, а не на целостный образ, что приводит к ошибкам в сборке. Обучаемость помогает дифференцировать степень нарушения: быстрое освоение после демонстрации может указывать на легкую степень задержки, тогда как необходимость многократных повторов – на более глубокие проблемы.

Одной из наиболее апробированных и информативных методик является «Построй из палочек» («Лесенка») Е.А. Стребелевой. Задание направлено на комплексную оценку конструктивной деятельности, способности к воспроизведению по памяти, по образцу и по показу, а также обучаемости в условиях поэтапной помощи. Стимульный материал предельно прост и унифицирован – 20 плоских одноцветных палочек и экран для закрытия образца, что минимизирует перцептивную перегрузку и позволяет сосредоточиться именно на пространственно-логических отношениях и последовательности действий. Процедура включает три последовательных уровня сложности:

- самостоятельное воспроизведение по памяти после демонстрации и закрытия образца;
- воспроизведение по открытому образцу при первичных затруднениях;
- обучение путём совместного выполнения (взрослый строит лесенку, проговаривая каждое действие, ребёнок повторяет).

Четырехбалльная шкала оценивания учитывает не только конечный продукт, но и принятие задания, понимание инструкции, стратегию выполнения (самостоятельно / с опорой на образец / только по показу), характер ошибок и степень обучаемости.

Качественный анализ показывает высокую дифференцирующую силу методики при ЗПР. Дети чаще всего получают 1–2 балла: они либо не принимают задачу, либо выполняют её хаотично, без учёта образца, с грубыми моторными

ошибками и быстрой истощаемостью. Возможен выход на 3 балла при эмоциональной поддержке и повторных показах. Методика особенно ценна для оценки внутренней ориентировки и способности к переносу: переход от 2 к 3–4 баллам свидетельствует о хорошем потенциале компенсации. Результаты напрямую используются для построения коррекционной работы: низкий балл по памяти → акцент на совместное конструирование по образцу; низкий балл по образцу → тренировка зрительно-моторной координации и устойчивости внимания [49].

Сходной логикой ступенчатости обладает методика «Сложи разрезную картинку» (4 части) Е.А. Стребелевой, ориентированная на диагностику целостного восприятия, способности к синтезу и переносу навыка. Стимульный материал – две идентичные сюжетные картинки (например, «домик с деревом и машиной»), одна из которых разрезана по диагонали на четыре части. Процедура начинается с самостоятельного собирания, затем вводится обучение: сначала части накладываются на целую картинку (максимальная опора), затем собирание без наложения. Четырёхбалльная шкала фиксирует принятие задания, понимание условий, обучаемость, отношение к результату и качество конечного продукта.

Качественный анализ демонстрирует, что методика чувствительна к ведущему нарушению при ЗПР – фрагментарности восприятия. Дети часто ориентируются только на цвет или отдельный элемент, игнорируя сюжетную логику и пространственные отношения, что приводит к 1–2 баллам. Обучаемость здесь особенно информативна: дети с ЗПР быстро переходят к самостоятельному выполнению после 1–2 наложений; при низкой обучаемости требуется многократная демонстрация, вербализация и тактильная помощь. Это позволяет дифференцировать степень выраженности перцептивного дефицита, прогнозировать успешность коррекции целостного восприятия и планировать переход от плоскостного синтеза к объёмному конструированию [49].

С.Д. Забрамная и О.В. Боровик разработали комплекс диагностических проб для оценки зрительно-моторной координации и способности к копированию узоров. Одна из ключевых методик «Раскладывание палочек и брусочков».

Стимульный материал палочки двух цветов (красные и белые) по 6 штук. Задания даются на усложнение. Сначала простое чередование (К-Б-К-Б), затем усложненный узор (К-Б-Б-К-Б-Б). Оценивание осуществляется по трехбальной шкале, которая фиксирует принятие задания, способы выполнения, обучаемость и качество результата.

Качественный анализ методики выявляет нарушения в зрительно-моторной координации и способности к последовательному воспроизведению. Дети с ЗПР часто путают последовательность элементов, не учитывают цвет или строят хаотично. Обучаемость помогает оценить потенциал для корректировки: быстрое освоение после демонстрации может указывать на легкую степень задержки, тогда как необходимость многократных повторов – на более глубокие проблемы [27].

Методика «Помоги зайчику» В.П. Дубровой направлено на сформированность элементарного конструирования по условиям, способности к планированию практических действий, формированию устойчивых пространственных конструкций. Стимульный материал включает в себя: набор строительного материала (блочный или напольный конструктор: кубы, бруски пластины стандартных размеров), сюжетная игрушка (зайчик), элемент «река» (синяя пластина, лента или нарисованная на картоне полоса). Процедура проведения: педагог создаёт игровую ситуацию: «Зайчику нужно перейти через реку, но мостик сломался. Построй ему крепкий мостик, чтобы он не упал». Ребёнок самостоятельно планирует и строит. При затруднениях – уточняющие вопросы и минимальная помощь. Оценивание осуществляется по трехбальной шкале, которая фиксирует принятие задания, способы выполнения, обучаемость и качество результата.

Анализ показывает, что методика выявляет фрагментарность планирования – ребенок начинает строить без общего замысла, что приводит к неустойчивости. Несформированность пространственных представлений, ребенок допускает ошибки в пропорциях и неверный подбор деталей. Обучаемость помогает оценить потенциал для корректировки: быстрое освоение после 1-2 подсказок может указывать на легкую степень задержки, тогда как необходимость многократных

демонстраций, вербальных инструкций или потребность в совместном конструировании – на более глубокие нарушения конструктивной деятельности [23].

Методика Л.Ф. Фатиховой объединяет диагностику восприятия формы, конструктивного праксиса и мелкой моторики в двух взаимосвязанных сериях. Первая серия – вербальное опознавание и называние схематичных изображений (дом, дерево, кошка); вторая – конструирование из плоскостных геометрических фигур по образцу «девочка с воздушными шариками» с последующим называнием использованных фигур. Оценивание раздельное (1–3 балла за серию, максимум 6), с вычетом 0,5 балла за каждый вид помощи (показ, наведение, совместное действие) [50].

Анализ показывает, что методика эффективно выявляет разрыв между восприятием формы и её конструктивным воплощением: дети с ЗПР часто правильно называют фигуры в первой серии, но во второй не могут их соотнести в целостную композицию из-за слабой зрительно-моторной координации, неустойчивого образа и моторной неловкости. Это позволяет оценить готовность к переходу от плоскостного к объёмному конструированию, выявить моторный компонент дефицита и спланировать упражнения на развитие координации «глаз – рука» [50].

Помимо конкретных заданий, в литературе систематизированы пять основных видов конструирования, каждый из которых выполняет одновременно диагностическую и коррекционную функцию:

– Конструирование по образцу (Ф. Фребель) – базовый уровень, где ребёнок воспроизводит показанную постройку. Диагностирует подражательность, зрительно-моторную координацию и устойчивость внимания; в коррекции служит стартовой ступенью для формирования точности и последовательности действий.

– Конструирование по модели (А.Н. Миренова, А.Р. Лурия) – модель частично скрыта, что требует аналитического вычленения элементов и их воспроизведения из другого материала. Выявляет уровень анализа-синтеза и

переноса; в обучении развивает способность к абстрагированию и преодолению перцептивной зависимости от конкретного образца.

— Конструирование по условиям (Н.Н. Поддьяков) – без образца, только по функциональным требованиям («гараж для большой машины», «мостик, по которому проедет поезд»). Диагностирует творческий замысел, планирование и словесную регуляцию; в коррекции формирует внутреннюю ориентировку и способность к самостоятельному программированию действий.

— Конструирование по простейшим чертежам и схемам (С. Леон Лоренсо, В.В. Холмовская) – постепенное усложнение графических моделей (от контурных до детализированных). Оценивает развитие наглядного моделирования и переход к опосредованной регуляции; в обучении является ключевым этапом подготовки к школьному обучению (работа со схемами, чертежами, алгоритмами).

— Конструирование по замыслу – максимальная свобода, но часто с неустойчивостью и многократной перестройкой идеи. Диагностирует творческий потенциал, мотивацию и саморегуляцию; в коррекции используется для развития устойчивого замысла, познавательного интереса и способности доводить деятельность до завершения.

Качественный анализ показывает, что последовательность этих видов (от наглядно-действенного к опосредованному и творческому) строго соответствует как онтогенезу нормы, так и коррекционной логике при ЗПР: сначала максимальная опора на реальный образец и совместные действия взрослого, затем постепенное снятие внешних подсказок и переход к внутреннему плану действий.

Таким образом, рассмотренные диагностические и коррекционные методики и виды конструирования образуют целостную, научно обоснованную систему диагностико-коррекционной работы с дошкольниками с ЗПР. Они позволяют не только количественно измерить уровень сформированности конструктивных умений (от сенсомоторного праксиса до планирующей функции речи), но и провести глубокий качественный анализ структуры дефекта, определить индивидуальную траекторию обучения и прогнозировать динамику развития.

Каждая методика учитывает специфические особенности ЗПР – обучаемость, истощаемость, мотивационный дефицит, неравномерность темпа – и ориентирована на максимальную реализацию зоны ближайшего развития, что делает их незаменимым инструментом гармоничного психофизического и личностного становления детей данной категории.

Выводы по главе 1

Конструирование представляет собой один из важнейших продуктивных видов деятельности дошкольного возраста, направленный на создание материального продукта с осмысленным замыслом и функциональным назначением. В норме оно проходит длительный путь развития: от нерасчленённых манипуляций в раннем возрасте через простые постройки по образцу в младшем и среднем дошкольном возрасте к творческому, самостоятельному и осознанному конструированию в старшем дошкольном возрасте. Конструктивная деятельность интенсивно способствует формированию сенсорных эталонов, наглядно-образного и словесно-логического мышления, пространственных представлений, зрительно-моторной координации, речи, коммуникативных навыков и волевой регуляции. Она тесно взаимосвязана со сюжетно-ролевой игрой и играет значительную роль в подготовке детей к школьному обучению.

У детей с задержкой психического развития формирование конструктивных умений носит замедленный, неравномерный и качественно своеобразный характер. Отмечается системный дефицит на всех уровнях – от зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, целостности восприятия и наглядно-образного мышления до нарушений внимания, памяти, зрительно-моторной координации, мотивации и планирующей функции речи. Наиболее сохранным остаётся конструирование по открытому образцу и прямому показу взрослого, тогда как задания по памяти, схеме, словесным условиям и собственному замыслу вызывают наибольшие трудности. Успешность деятельности в значительной степени зависит от характера и объёма помощи взрослого.

Трудности формирования конструктивных умений у старших дошкольников с ЗПР имеют глубоко системный и полифакторный характер. Ведущей причиной выступает несформированность пространственной ориентировки, которая усугубляется фрагментарностью восприятия, недоразвитием мышления, речи, моторики и мотивационно-волевой сферы. Дети демонстрируют выраженную диспропорцию между относительно доступным конструированием по реальному

образцу и практически недоступными опосредованными формами деятельности. Это подтверждает ведущую роль недоразвития высших форм ориентировочно-познавательной и регуляторной деятельности в структуре дефекта и определяет основные направления коррекционной работы.

Отечественными учёными разработан широкий спектр диагностических и коррекционных методик, построенных по принципу ступенчатого усложнения и единства диагностики и коррекции. Эти методики позволяют не только количественно оценить уровень сформированности конструктивных умений, но и провести глубокий качественный анализ структуры дефекта, выявить зону ближайшего развития, степень обучаемости и потенциал переноса навыков. Рассмотренные подходы и пять основных видов конструирования образуют целостную систему, ориентированную на индивидуальные особенности детей с ЗПР и максимальную реализацию их развивающего потенциала.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента

Для определения уровня сформированности конструктивных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития был проведён констатирующий эксперимент. Исследование осуществлялось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому развитию детей №44 «Дюймовочка» (г. Канск). В эксперименте принимали участие 12 детей 5–6 лет с ЗПР (по заключению ПМПК) – экспериментальная группа.

Методика констатирующего эксперимента ориентирована на обследование конструктивных умений старших дошкольников (5–6 лет) с задержкой психического развития. Для диагностики были выбраны пять апробированных методик А.Л. Венгер, В.В. Холмовская, Е.А. Стребелева, С.Д. Забрамная, О.В. Боровик, В.П. Дуброва, позволяющих оценить разные компоненты конструктивной деятельности: от зрительно-моторной координации и восприятия формы до пространственного анализа, памяти и способности к преобразованию образца.

Диагностика включает следующие задания:

1. Конструктивные способности (А.Л. Венгер) [10].
2. Перцептивное моделирование (В.В. Холмовская) [52].
3. Лестница (Е.А. Стребелева) [49].
4. Раскладывание палочек и брусочков (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик) [27].
5. Помоги зайчику (В.П. Дуброва) [23].

Более подробно рассмотрим каждое задание, стимульные материалы находятся в Приложении А.

Задание 1. Конструктивные способности (А.Л. Венгер) [10].

Цель исследования: исследование уровня сформированности конструктивных способностей, способности к преобразованию пространственного образца.

Стимульный материал: 20 палочек одного цвета и экран.

Ход исследования: Педагог демонстрирует ребёнку образец конструкции (заборчик), даёт возможность рассмотреть 10–15 секунд, затем закрывает экраном. Ребёнку предлагается построить аналогичную конструкцию по памяти. При затруднениях образец открывают и предлагают выполнить по образцу. При необходимости проводится обучение – взрослый строит вместе с ребёнком, проговаривая действия.

Инструкция: «Посмотри внимательно на мою постройку. Запомни её. Теперь я закрою, а ты построй точно такую же».

Оценочные критерии выполнения (4-балльная шкала):

1 балл (низкий уровень) – ребёнок не понимает цель задания; в условиях обучения действует хаотично, не учитывает образец.

2 балла (ниже среднего) – принимает задание, но не понимает условий; раскладывает палочки без ориентации на образец; воспроизводит только отдельные элементы или требует постоянного показа.

3 балла (средний уровень) – принимает и понимает задание, но самостоятельно не справляется; после повторного показа строит по открытому образцу.

4 балла (высокий уровень) – самостоятельно воспроизводит конструкцию по памяти, действия последовательны, ошибки самостоятельно исправляет.

Оценка выполнения задания осуществлялась по 4-балльной шкале. Для анализа результатов баллы были переведены в три уровня успешности выполнения заданий.

Задание 2. Перцептивное моделирование (В.В. Холмовская) [52].

Цель исследования: определение уровня сформированности перцептивных действий моделирующего типа, зрительного синтеза и способности к целостному восприятию формы.

Стимульный материал: тетрадь с контурными фигурами (круги, квадраты, сложные геометрические формы), разбитыми на части; набор вырезанных деталей.

Ход исследования: Ребёнку показывают контурную фигуру, разделённую на 4–6 частей. Задача – мысленно или практически собрать фигуру из предложенных деталей (выбрать нужные и разместить). Усложнение идёт от простых форм к фигурам с поворотами и наложениями. При затруднениях проводится обучение – взрослый показывает последовательность сборки.

Инструкция: «Посмотри на эту фигуру. Она разрезана на части. Собери её из этих деталей так, чтобы получилась целая».

Оценочные критерии выполнения (3-балльная шкала):

1 балл – действия хаотичные, фигура не собрана даже с помощью; не понимает задачу.

2 балла – собирает с существенными ошибками, требуется многократная помощь; частично учитывает образец.

3 балла – самостоятельно собирает фигуру (возможно, с единичными подсказками), действия последовательны, результат соответствует образцу.

Задание 3. Лестница (Е.А. Стребелева) [49].

Цель исследования: определение уровня сформированности конструирования по памяти и по образцу.

Стимульный материал: 15 палочек одного цвета и экран.

Ход исследования: Педагог показывает образец лестницы, даёт запомнить, закрывает экраном. Ребёнок строит по памяти. При затруднениях образец открывают. При необходимости – совместное выполнение (обучение).

Инструкция: «Запомни эту лестницу. Я спрячу, а ты построй точно такую же».

Оценочные критерии выполнения (4-балльная шкала):

1 балл – не понимает цель; в обучении действует неадекватно.

2 балла – принимает задание, но не понимает условий; воспроизводит только элементы или требует постоянного показа.

3 балла – понимает задание, но самостоятельно не справляется; после показа строит по образцу.

4 балла – воспроизводит лестницу по памяти, действия точны и последовательны.

Задание 4. Раскладывание палочек и брусочков (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик) [27].

Цель исследования: исследование уровня сформированности зрительно-моторной координации, восприятия последовательности и цвета, умения копировать узор.

Стимульный материал: палочки или брусочки двух цветов (красные и белые), по 6 штук.

Ход исследования: Педагог показывает готовый узор (например, К-Б-К-Б-К-Б), ребёнок копирует. Затем даются более сложные чередования (К-Б-Б-К-Б-Б и т.д.). При затруднениях – совместное выполнение с проговариванием, где «К» – красный, «Б» – белый.

Инструкция: «Посмотри на мой заборчик. Построй точно такой же из этих палочек».

Оценочные критерии выполнения (3-балльная шкала):

1 балл – не воспроизводит чередование даже с помощью; действия хаотичные.

2 балла – копирует с ошибками в последовательности или цвете; требуется повторная демонстрация.

3 балла – точно воспроизводит узор самостоятельно, ошибки отсутствуют или самостоятельно исправляются.

Задание 5. Помоги зайчику (В.П. Дуброва) [23].

Цель исследования: определение уровня сформированности элементарного творческого конструирования по условиям, умения планировать действия и создавать устойчивые конструкции.

Стимульный материал: блочный или напольный конструктор, сюжетные игрушки (зайчик, река).

Ход исследования: Педагог создаёт игровую ситуацию: «Зайчику нужно перейти через реку, но мостик сломался. Построй ему крепкий мостик, чтобы он не упал». Ребёнок самостоятельно планирует и строит. При затруднениях – уточняющие вопросы и минимальная помощь.

Инструкция: «Помоги зайчику! Построй мостик, по которому он сможет перейти на другой берег. Он должен быть высоким и крепким».

Оценочные критерии выполнения (3-балльная шкала):

1 балл – постройка отсутствует или неустойчива; ребёнок не принимает задачу, помощь игнорируется.

2 балла – постройка частично соответствует условию, но неустойчива или не функциональна; помощь принимается.

3 балла – построен устойчивый мостик, соответствующий условиям; действия самостоятельны, план продуман.

По окончании констатирующего эксперимента проводится итоговый подсчёт баллов по всем пяти заданиям. Каждое задание оценивается от 1 до 3–4 баллов (в зависимости от шкалы методики).

После анализа результатов выделены три уровня сформированности конструктивных умений у старших дошкольников с ЗПР:

Высокий уровень (14–18 баллов). Дошкольник полностью понимает инструкции, сохраняет интерес и мотивацию на протяжении всего обследования. Самостоятельно выполняет задания по образцу, по памяти, по схеме и по условиям. Способен анализировать результат, исправлять ошибки, планировать действия. Помощь взрослого не требуется.

Средний уровень (8–13 баллов). Ребёнок частично воспринимает инструкцию, выполняет задания с единичными ошибками. Конструирование по образцу и по памяти даётся легче, чем по схеме или условию. Отмечается непоследовательность, но помощь взрослого принимается адекватно, происходит перенос навыков.

Низкий уровень (0–7 баллов). Отсутствует или крайне низкая учебная мотивация. Задания по памяти, по схеме и по условиям практически недоступны.

Действия хаотичны, помощь взрослого не воспринимается или вызывает негативную реакцию.

Эта система заданий позволяет комплексно оценить разные аспекты конструктивной деятельности и выявить специфические трудности у детей с ЗПР.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

После проведения констатирующего эксперимента был осуществлён количественно-качественный анализ полученных данных по всем пяти диагностическим заданиям. Обработка результатов включала подсчёт индивидуальных баллов по каждой методике, суммирование итогового показателя для каждого ребёнка.

Суммарные баллы по пяти заданиям варьировались в диапазоне от 0 до 18 баллов (максимум с учётом разных шкал – 17–18 баллов). Высокий уровень сформированности конструктивных умений не зафиксирован ни у одного ребёнка; преобладает низкий уровень (66,7 %), что свидетельствует о выраженном отставании в развитии конструктивной деятельности. Подробнее рассмотрим на рисунке 1.

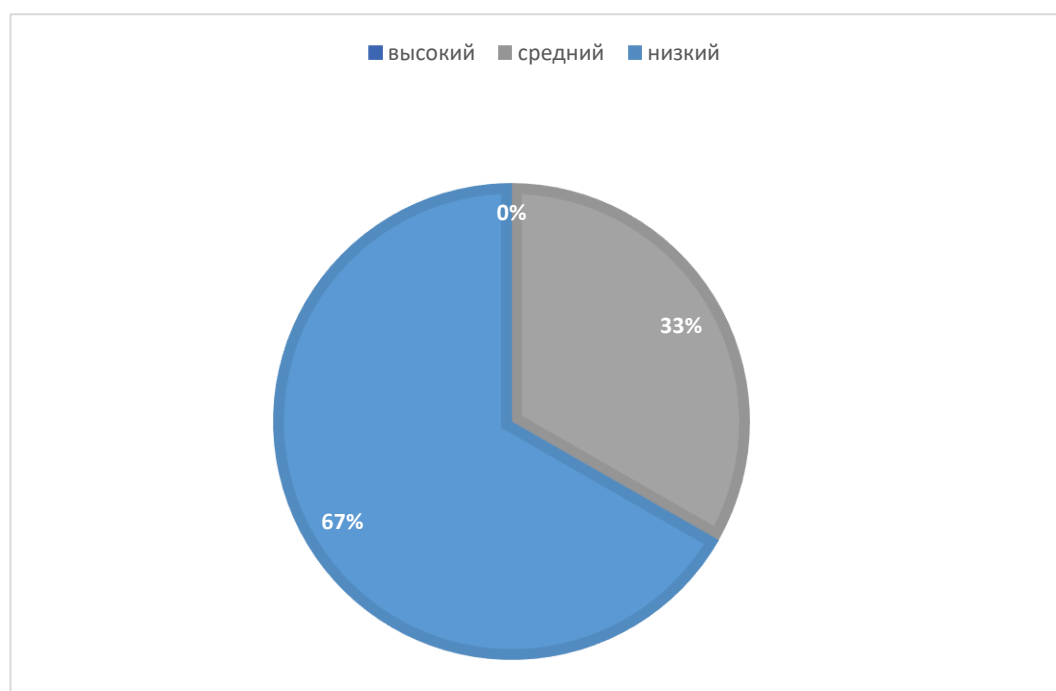


Рисунок 1. Распределение уровней сформированности конструктивных умений

Ниже приведён анализ результатов по каждому заданию с индивидуальными диаграммами и развёрнутым качественным анализом.

Задание 1. Диагностика конструктивных способностей (А.Л. Венгер)

При выполнении первого задания, целью которого было исследование уровня сформированности конструктивных способностей, умения работать по памяти и по образцу, способности к преобразованию пространственного образца, получены следующие результаты. Высокий уровень отсутствует. На среднем уровне – 33 % самостоятельное выполнение по памяти отсутствует полностью. На низком уровне большинство детей - 66,7 % ограничились 1–2 баллами: действия носили хаотичный характер, палочки располагались без учёта пространственных отношений, образец игнорировался даже при открытом предъявлении. Дети с ЗПР проявляли выраженную импульсивность: хватали палочки случайным образом, не анализируя последовательность. Обучаемость была низкой: даже при совместном выполнении последовательность действий не удерживалась, отмечалась быстрая истощаемость внимания.

У детей с ЗПР отмечались следующие трудности: хаотичность движений, игнорирование образца, нарушение пространственных отношений при размещении элементов, импульсивность (случайный выбор действий без анализа), низкая обучаемость (даже с помощью взрослого), быстрая утомляемость внимания, дефицит оперативной памяти (не могут удержать последовательность действий), проблемы с мысленным представлением расположения элементов, что является типичным для ЗПР церебрально-органического генеза. Подробнее рассмотрим на рисунке 2.

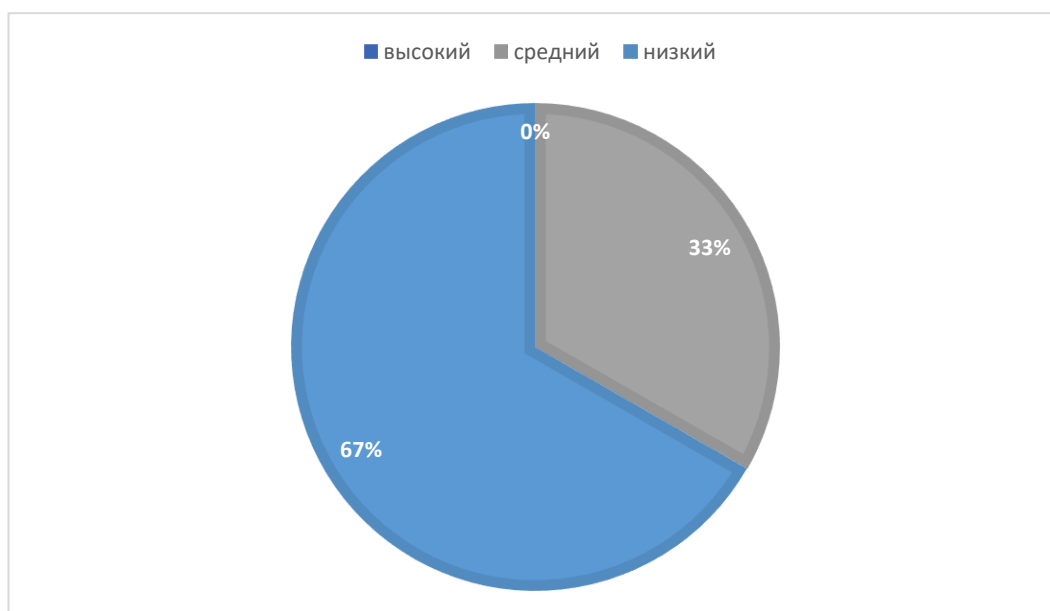


Рисунок 2. Распределение уровней конструктивных способностей (А.Л. Венгер)

Задание 2. Перцептивное моделирование (В.В. Холмовская)

При выполнении второго задания, целью которого было определение уровня сформированности перцептивных действий моделирующего типа, зрительного синтеза и способности к целостному восприятию формы, получены следующие результаты. Высокий уровень отсутствует. На среднем уровне – 33 % самостоятельное выполнение отсутствует. На низком уровне 66,7 % детей получили 1 балл – фигуры не собирались даже при максимальной помощи, действия носили фрагментарный характер (ребёнок фиксировал одну-две детали, игнорируя остальные). Даже при обучении синтез не происходил: дети пытались наложить детали случайно, без ориентации на контур.

У детей с ЗПР отмечались следующие трудности: дефицит перцептивных действий моделирующего типа и зрительного анализа-синтеза – ключевых механизмов, нарушенных при ЗПР. Фрагментарность восприятия препятствует переходу от частей к целому, что резко снижает успешность любых конструктивных задач, требующих целостного образа. Подробнее рассмотрим на рисунке 3.

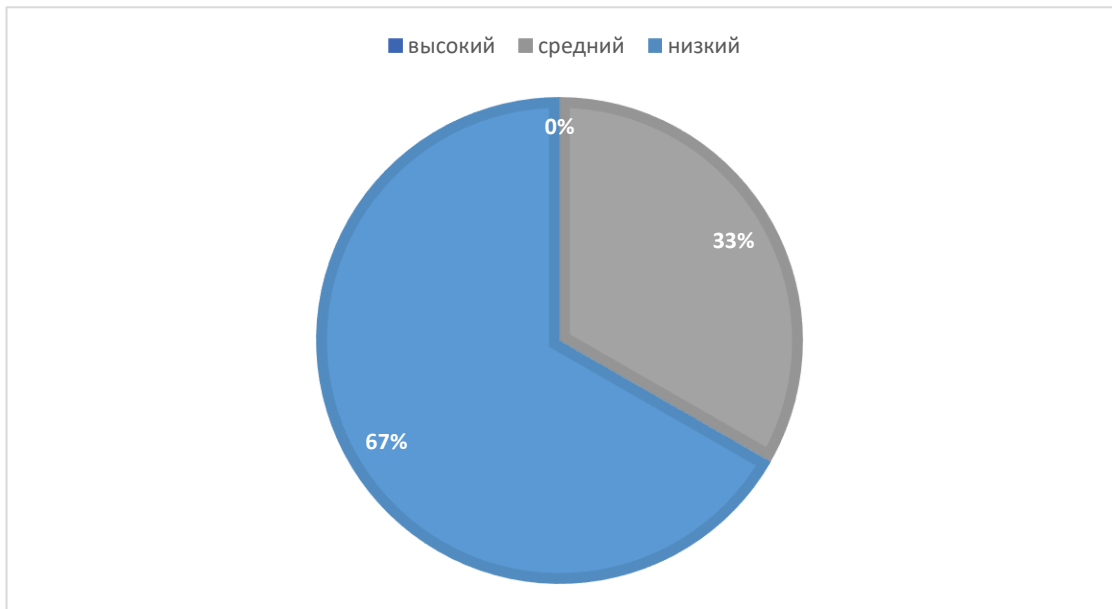


Рисунок 3. Распределение уровней перцептивного моделирование
(В.В. Холмовская)

Задание 3. Лестница (Е.А. Стребелева)

При выполнении третьего задания, целью которого было определение уровня сформированности конструирования по памяти и по образцу, получены следующие результаты. Высокий уровень отсутствует. На среднем уровне – 16,7 % детей. На низком уровне - 83,3 % детей получили 1–2 балла, демонстрируя те же проблемы – хаотичное расположение палочек, игнорирование последовательности, быструю потерю интереса. Даже при открытом образце дети не удерживали порядок действий.

У детей с ЗПР отмечались трудности: выраженный дефицит кратковременной памяти и способности к внутреннему программированию действий, что является одним из наиболее стойких нарушений при ЗПР. Подробнее рассмотрим на рисунке 4.

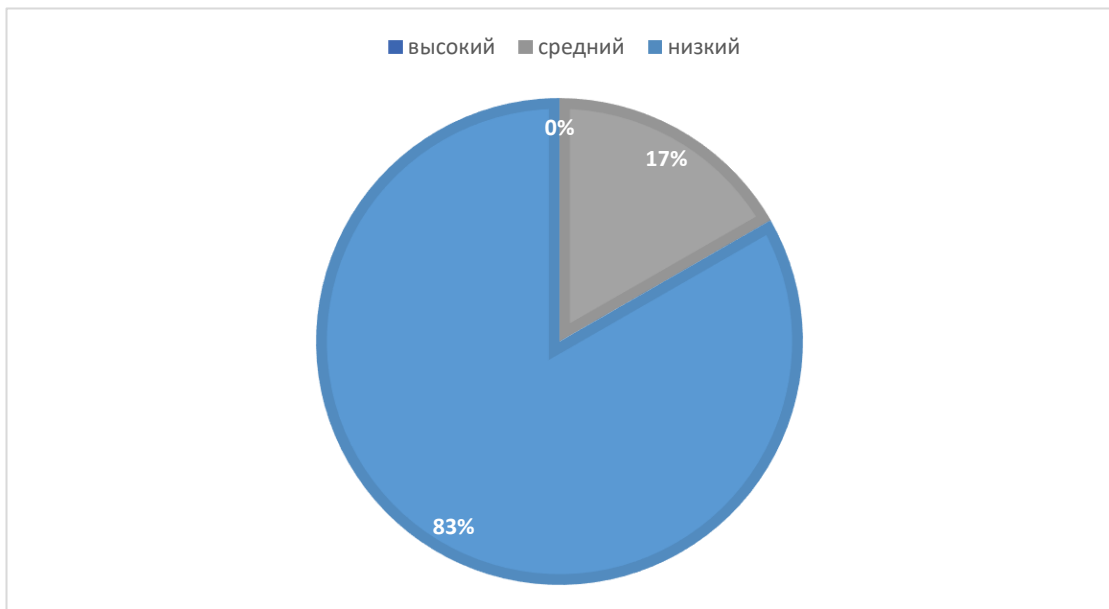


Рисунок 4. Лестница (Е.А. Стребелева)

Задание 4. Раскладывание палочек и брусочков (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик)

При выполнении четвертого задания, целью которого было исследование уровня сформированности зрительно-моторной координации, восприятия последовательности и цвета, умения копировать узор, получены следующие результаты. На высоком уровне - 16,7 % детей достигли 3 баллов на простом узоре. На среднем уровне – 50 % детей. На низком уровне - 33,3 % детей получили 1 балл. Типичные ошибки: нарушение чередования, игнорирование цвета, хаотичное расположение элементов. Даже при повторной демонстрации дети не удерживали последовательность.

У детей с ЗПР отмечались трудности: дефицит восприятия ритма и последовательности, слабая зрительно-моторная координация и низкая способность к произвольному контролю действий – нарушения, характерные для ЗПР и препятствующие формированию устойчивых конструктивных навыков. Подробнее рассмотрим на рисунке 5.

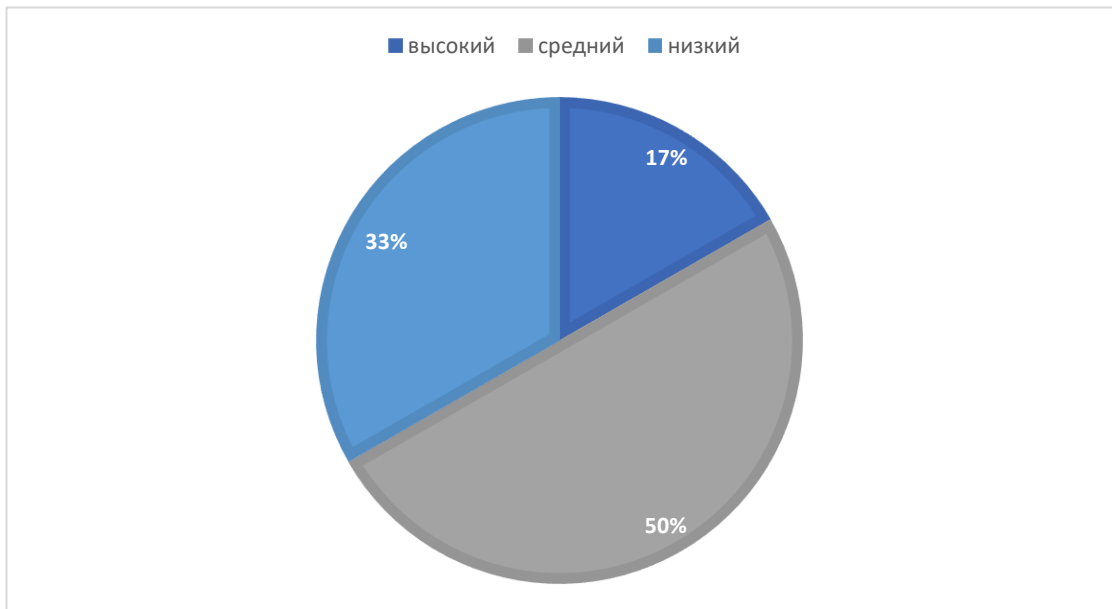


Рисунок 5. Раскладывание палочек и брусочков (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик)

Задание 5. Помоги зайчику (В.П. Дуброва)

При выполнении пятого задания, целью которого было определение уровня сформированности элементарного конструирования по условиям, умения планировать действия и создавать устойчивые конструкции, получены следующие результаты. Высокий уровень отсутствует. На среднем уровне 16,7 % детей. На низком уровне 83,3 % детей. Задание по условиям оказалось наиболее трудным: дети получили 1 балл – постройки отсутствовали или были полностью неустойчивыми, замысел не формировался, игровая ситуация игнорировалась. Даже при направляющих вопросах дети действовали импульсивно, без плана.

У детей с ЗПР отмечались трудности: отсутствие планирующей функции мышления, слабость мотивации и неспособность к самостоятельному программированию деятельности. Творческое конструирование по условиям оказалось практически недоступным, что подтверждает необходимость начинать коррекцию именно с внешне опосредованных форм (по образцу, по показу). Подробнее рассмотрим на рисунке 6.

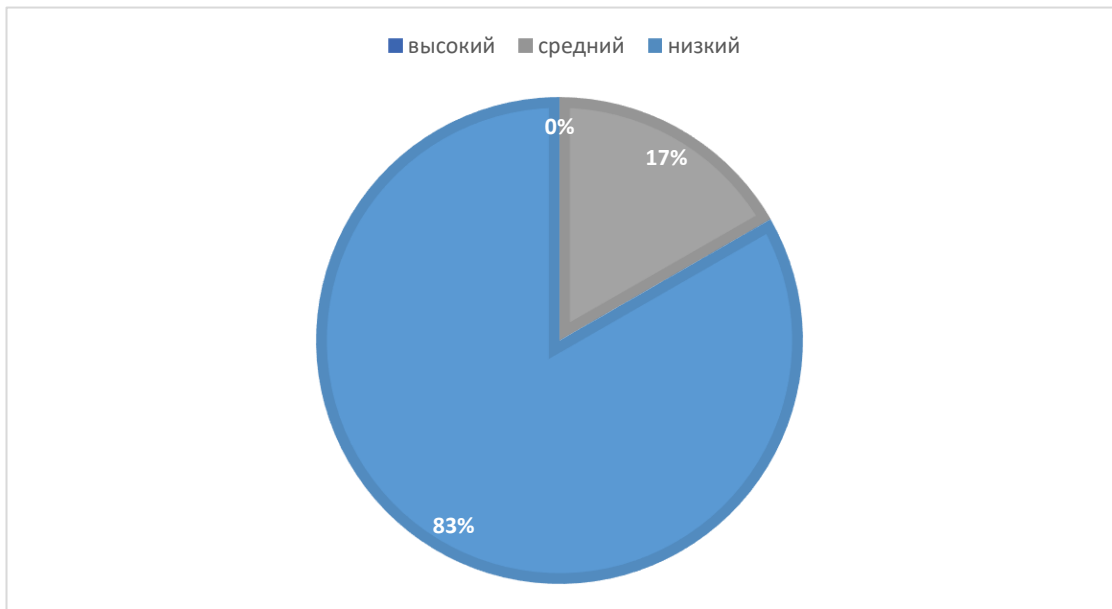


Рисунок 6. Помогите зайчику (В.П. Дуброва)

Количественно-качественный анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сформулировать следующие выводы:

У всех обследованных детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) выявлен низкий или средний уровень сформированности конструктивных умений. Высокий уровень не зафиксирован ни у одного ребёнка (0 %), средний уровень отмечен лишь у 33,3 % (4 ребёнка), а низкий уровень преобладает у 66,7 % детей (8 детей). Общий средний суммарный балл группы составил 10,4 балла при возможном максимуме 17–18 баллов, что свидетельствует о выраженном отставании от возрастной нормы.

Наиболее сохранными оказались элементарные репродуктивные действия по открытому образцу (задания 1, 3, 4). Наиболее нарушенными – процессы, требующие внутреннего программирования: воспроизведение конструкции по памяти (задание 1), перцептивное моделирование (задание 2) и творческое конструирование по условиям (задание 5), где низкий уровень зафиксирован у 66,7–83,3 % детей.

Качественный анализ показал типичную для структуры дефекта при ЗПР картину: хаотичность и импульсивность действий, фрагментарность зрительного восприятия, выраженный дефицит оперативной и кратковременной памяти, слабость внутреннего плана действий, низкую обучаемость и быструю

истощаемость внимания. Дети демонстрировали неспособность к самостоятельному синтезу образа и переходу от внешне опосредованных форм деятельности к внутренне опосредованным.

Полученные данные подтверждают системный характер нарушений конструктивной деятельности при ЗПР, обусловленный недоразвитием высших психических функций (зрительного анализа-синтеза, памяти, мышления и произвольной регуляции), а также слабостью межанализаторных связей и мотивационно-волевой сферы.

Результаты констатирующего этапа определяют основные направления коррекционно-развивающей работы: поэтапное формирование конструктивных умений от совместных действий по образцу и показу к самостоятельному планированию и творческому конструированию с постепенным снижением внешней опоры и развитием внутреннего контроля.

Таким образом, у старших дошкольников с ЗПР наблюдается не просто количественное отставание, а качественно иной характер выполнения конструктивных заданий, что обосновывает необходимость разработки и апробации специализированной коррекционной программы, направленной на преодоление выявленных дефицитов.

По результатам исследования нами были выделены различные группы обучающихся, характеризующиеся качественно неоднородными возможностями в конструировании.

В 1 группу (низкий уровень) были включены обучающиеся, которые испытывали трудности при необходимости самостоятельного планирования последовательности действий, целостном восприятии образца постройки, при координации движений и точностью манипулирования мелкими деталями, дефицит оперативной памяти. Часто наблюдался переход к хаотичному манипулированию предметами без попыток соотнести их с исходной задачей.

Во 2 группу (средний уровень) были включены обучающиеся, которые испытывали трудности при работе с образцом, наличие пространственных нарушений, способности к внутреннему программированию действий. Дети часто

игнорировали мелкие детали, ограничиваясь воспроизведением лишь общей формы объекта.

2.3. Содержание дифференцированных методических рекомендаций по формированию конструктивных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития

По результатам констатирующего эксперимента все 12 обследованных детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) были разделены на две группы в зависимости от уровня сформированности конструктивных умений

1-я группа (низкий уровень) – 8 детей (66,7 %). Для них характерны хаотичные действия без понимания цели задания, отсутствие планирования последовательности действий, фрагментарность восприятия образца, выраженная моторная неловкость, дефицит оперативной памяти, низкая обучаемость и быстрая истощаемость внимания.

2-я группа (средний уровень) – 4 ребёнка (33,3 %). У них отмечаются трудности с пространственной ориентацией, внутренним программированием действий, неустойчивость внимания и частичное игнорирование мелких деталей, однако дети способны принимать помощь взрослого, переносить навыки и проявлять большую самостоятельность при повторных показах.

Цель общая

Формирование конструктивных умений у старших дошкольников с ЗПР с переходом от внешних опор к внутреннему плану действий.

Диагностическое основание

Дети разделены на 2 группы: 1-я группа (низкий уровень) – 8 детей (66,7 %): хаотичные действия, отсутствие планирования, моторная неловкость, дефицит внимания и памяти. 2-я группа (средний уровень) – 4 ребёнка (33,3 %): трудности пространственной ориентации, но способны принимать помощь.

Принципы коррекционной работы

1. Доступности
2. Наглядности
3. Системности
4. Систематичности
5. Развивающего характера
6. Целостности
7. Деятельностного подхода
8. Единства диагностики и коррекции

Основные направления коррекционной работы

1. Развитие зрительно-моторной координации
2. Формирование целостного восприятия
3. Развитие пространственной ориентировки
4. Работа по памяти и образцу
5. Планирование действий
6. Переход к разным видам ориентировки
7. Творческое конструирование по замыслу

Дифференциация по группам

Для 1-й группы: крупные детали, совместные действия, максимальная помощь, высокая повторяемость. Для 2-й группы: мелкие элементы, самостоятельная работа, схемы, проблемные ситуации.

Содержательные блоки

1. Выбор деталей
2. Соединение деталей
3. Пространственное расположение
4. Сенсорные навыки
5. Анализ образца
6. Пространственные представления
- 7.

Мелкая моторика

Формы и методы

Виды конструирования: строительный материал, бумага, природный и бросовый материал. Структура занятия: разминка, 2–3 этапа (5–10 мин), обсуждение и обыгрывание. Игры по уровням (Вялых, Поддъяков).

Ожидаемый результат

Повышение уровня конструктивных умений, компенсация дефицитов, подготовка к школьному обучению.

Дифференцированные методические рекомендации разработаны с учётом специфики нарушений и потенциальных возможностей каждой группы. Коррекционная работа по формированию конструктивных умений у старших дошкольников с ЗПР основывается на следующих принципах [8, с. 496–497]:

— Принцип доступности – задания соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям детей, даются поэтапно от простого к сложному с опорой на уже освоенные навыки.

— Принцип наглядности – широкое использование образцов, схем, иллюстраций и реальных предметов для компенсации недостатков восприятия и образного мышления.

— Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач – работа направлена не только на устранение имеющихся нарушений, но и на предупреждение вторичных отклонений и общее психическое развитие.

— Принцип систематичности – все педагогические воздействия подчинены чёткой цели и логически выстроены.

— Принцип развивающего характера – ориентация на зону ближайшего развития, опережающий характер коррекции.

— Принцип целостности – охват всех сторон личности ребёнка (когнитивной, моторной, эмоционально-волевой).

— Принцип деятельностного подхода – освоение умений происходит через активную самостоятельную деятельность ребёнка.

— Принцип единства диагностики и коррекции – постоянный мониторинг результатов для своевременной корректировки методов.

Основные направления коррекционной работы выстроены в логической последовательности: каждое последующее направление опирается на результаты предыдущего и обеспечивает постепенный переход от внешних опор (совместные

действия, крупные детали, максимальная наглядность) к внутреннему плану действий. Рекомендации строго дифференцированы по группам.

Направление 1. Развитие зрительно-моторной координации и точности манипулирования деталями (соответствует Заданию 4 – Забрамная, Боровик и моторному компоненту остальных методик)

Цель: сформировать точность захвата, удержания и позиционирования деталей, преодолеть моторную неловкость.

Для 1-й группы – работа с крупными деталями, совместные действия «рука в руке», пальчиковые игры, короткие серии повторений.

Для 2-й группы – самостоятельная работа с мелкими элементами, прищепки, шнуровки, мозаика после разминки. Приёмы: лепка, аппликация, работа с крупным конструктором. Материалы: крупный строительный материал, шаблоны.

Направление 2. Формирование целостного восприятия и зрительного синтеза (соответствует Заданию 2 – Холмовская и перцептивному компоненту Задания 3)

Цель: научить воспринимать конструкцию как единое целое, осуществлять зрительный анализ-синтез и переход от частей к целому.

Для 1-й группы – метод наложения деталей на расчленённый образец, тактильное обследование.

Для 2-й группы – самостоятельный подбор деталей по контуру, мысленное наложение. Приёмы: пазлы, сенсорные коробки, игры «Найди пару», «Что лишнее». Материалы: разрезные картинки, бумага, картон, природный материал.

Направление 3. Развитие пространственной ориентировки и представлений (соответствует Заданию 1 – Венгер, Заданию 3 – Стребелева)

Цель: сформировать умение анализировать и воспроизводить пространственные отношения между элементами («над – под», «справа – слева» и др.).

Для 1-й группы – упражнения на собственном теле, диктовка с тактильной помощью, цветная маркировка.

Для 2-й группы – работа по словесной инструкции и простым схемам, игры «Зеркало». Приёмы: физкультминутки, совместное проговаривание действий. Материалы: строительный и природный материал.

Направление 4. Формирование умения работать по памяти и по образцу (прямо соответствует Заданию 1 – Венгер и Заданию 3 – Стребелева)

Цель: развивать способность удерживать и воспроизводить конструкцию по памяти, а также точно копировать образец.

Для 1-й группы – совместное построение с проговариванием каждого шага, многократное повторение.

Для 2-й группы – постепенное сокращение времени показа образца, переход к кратковременной памяти. Приёмы: «Лесенка», «Заборчик», карточки-алгоритмы. Материалы: палочки, одноцветный строительный материал.

Направление 5. Развитие планирования действий и конструирования по условиям (соответствует Заданию 5 – Дуброва)

Цель: сформировать элементарное планирование, умение создавать устойчивые конструкции по функциональным условиям.

Для 1-й группы – совместное обсуждение плана, пошаговое выполнение с опорой на образец.

Для 2-й группы – самостоятельное планирование с использованием наводящих вопросов и проверки результата. Приёмы: сюжетно-игровые ситуации («Помоги зайчику», «Построй гараж», «Построй мостик»). Материалы: блочный конструктор, сюжетные игрушки.

Направление 6. Переход к разным видам ориентировки (по образцу, модели, схеме, условию)

Цель: обеспечить гибкость конструктивной деятельности и постепенный переход от внешних опор к внутреннему плану действий.

Для 1-й группы – преимущественно по открытому образцу и показу.

Для 2-й группы – постепенное введение схем, моделей и сложных условий. Приёмы: сочетание всех диагностических заданий в усложнённом виде.

Направление 7. Развитие творческого конструирования по замыслу (завершающий этап)

Цель: сформировать устойчивый замысел, способность самостоятельно планировать и доводить работу до конца.

Для 1-й группы – простые постройки по собственному замыслу с опорой на образцы.

Для 2-й группы – свободное конструирование с предварительным эскизом и вербализацией плана. Приёмы: создание «сценографии» для игры, ситуации успеха. Материалы: природный и бросовый материал.

Для 1-й группы преобладают крупные детали, совместные действия и высокая повторяемость.

Для 2-й группы – усложнение задач, проблемные ситуации и самостоятельное использование схем. Каждое занятие начинается с разминки, включает 2–3 этапа продолжительностью 5–10 минут и заканчивается обсуждением и обыгрыванием постройки.

Предложенная система обеспечивает системное, поэтапное формирование конструктивных умений, учитывает неравномерность развития детей с ЗПР и способствует переходу от внешне опосредованных форм деятельности к внутреннему плану действий. Регулярное применение рекомендаций позволит повысить уровень конструктивных умений, компенсировать выявленные дефициты и подготовить детей к успешному школьному обучению.

Содержательные блоки коррекционной работы:

1. Обучение предварительному выбору деталей для сооружения постройки

Цель: сформировать умение целенаправленно отбирать необходимые элементы конструктора до начала постройки, развивать ориентировку в свойствах деталей и способность к предварительному планированию. Содержание и методы:

– последовательное выделение элементов конструктора из общего набора (по цвету, форме, размеру).

- подбор деталей по готовому образцу (сначала наложением, затем без наложения).
- выделение нужных деталей из целого набора по словесной инструкции («возьми большие кубики для основания»).
- сравнение элементов по величине (больше – меньше), форме (куб – цилиндр – призма), цвету и другим свойствам. Приёмы: использование лотков с сортировкой, игры «Найди пару», «Что лишнее», «Подбери по образцу». Особенности при ЗПР: задания начинаются с 2–3 видов деталей, постепенно увеличивая их количество; обязательна вербализация («Это большой кубик, он нужен для низа»); частая смена деятельности для предотвращения истощаемости. Ожидаемый результат: ребёнок может отобрать 80–90 % нужных деталей без хаотичного перебора.

2. Обучение способам соединения деталей

Цель: сформировать устойчивые навыки надёжного и функционального соединения элементов, развивать точность движений и понимание физических свойств соединений. Содержание и методы:

- Соединение способом «столбик» (вертикальное нанизывание) и «стенка» (горизонтальное примыкание).
- Закрепление крыши способом придавливания (надавить сверху, чтобы деталь села плотно).
- Соединение через придавливание (вставление в пазы, насаживание на шипы). Приёмы: совместное выполнение с проговариванием («Берём кирпичик и ставим на другой, прижимаем крепко»), использование конструкторов с крупными и магнитными соединениями на старте, постепенный переход к мелким деталям. Особенности при ЗПР: максимальная тактильная помощь (педагог направляет руку ребёнка), акцент на кинестетические ощущения («чувствуешь, как плотно село?»), короткие серии повторений (3–5 соединений за раз). Ожидаемый результат: ребёнок уверенно соединяет детали без разрушения конструкции в 4–5-элементных постройках.

3. Обучение пространственному расположению деталей

Цель: сформировать ориентировку в пространстве постройки, умение располагать элементы относительно друг друга и называть их положение.

Содержание и методы:

- Построение завершённой постройки по образцу с акцентом на пространственные отношения.
 - Расположение элементов по заданному образцу (вид спереди, сбоку, сверху).
 - Называние положения деталей в готовой постройке («кубик лежит справа от кирпичика», «крыша находится сверху»). Приёмы: диктовка («поставь кубик над кирпичиком», «слева от башни положи призму»), использование цветной маркировки сторон, игры «Где лежит?», совместное называние расположения.
- Особенности при ЗПР: начинать с простых отношений («над – под», «справа – слева»), постепенно добавлять «впереди – сзади», «внутри – снаружи»; обязательное проговаривание вслух для развития речевой регуляции. Ожидаемый результат: ребёнок правильно располагает 5–7 деталей по словесной инструкции и называет их положение.

4. Развитие сенсорных навыков

Цель: обогатить сенсорный опыт, сформировать эталоны формы, величины, цвета, способствовать переходу от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Содержание и методы:

- Узнавание плоскостных форм с обведением пальцем (контуры квадрата, круга, треугольника).
 - Самостоятельный подбор деталей по образцу (по форме, величине, цвету).
 - Мысленная группировка (назвать, какие детали похожи по форме/размеру без показа). Приёмы: сенсорные коробки, игры «Найди такой же», «Разложи по группам», обведение контуров пальцем с закрытыми глазами.
- Особенности при ЗПР: задания начинаются с тактильного обследования, затем – зрительное; обязательна вербализация («это круглый, гладкий, большой»).

Ожидаемый результат: ребёнок различает и группирует 8–10 основных форм и размеров без ошибок.

5. Формирование умения анализировать образец

Цель: научить целостному восприятию конструкции, выделению основных и второстепенных частей, пониманию их пространственного расположения.

Содержание и методы:

- Целостное восприятие готовой постройки (что это? для чего?).
- Выделение основных частей (основание, стены, крыша).
- Определение пространственного расположения деталей относительно друг друга. Приёмы: совместный разбор образца («сначала посмотрим снизу – что держит всю постройку?»), обведение контуров пальцем, словесное описание («это высокая башня с флагом наверху»). Особенности при ЗПР: начинать с 3–4 частей, постепенно усложнять; использовать тактильное обследование и вербальную поддержку. Ожидаемый результат: ребёнок выделяет 4–5 основных частей и правильно описывает их расположение.

6. Развитие пространственных представлений

Цель: сформировать дифференцированные представления о пространственных отношениях (право – лево, верх – низ, спереди – сзади, внутри – снаружи и др.). Содержание и методы:

- Упражнения на различение сторон тела (право – лево).
- Ориентировка в пространстве постройки («поставь деталь справа от башни»).
- Игры «Зеркало», «Где спрятано?», «Построй по слову». Приёмы: физкультминутки с указанием сторон тела, использование зеркала, игры с куклами и игрушками. Особенности при ЗПР: начинать с собственного тела, затем переходить к постройке; обязательное проговаривание («это моя правая рука»). Ожидаемый результат: ребёнок правильно ориентируется в 6–8 основных пространственных отношениях.

7. Развитие мелкой моторики

Цель: повысить точность, координацию и силу движений кисти и пальцев, необходимых для конструктивной деятельности. Содержание и методы:

- Пальчиковые игры и гимнастика.
- Лепка (пластилин, солёное тесто).
- Аппликация, мозаика, оригами.
- Складывание, разрезание по линии, склеивание. Приёмы: ежедневные

разминки для рук, работа с мелкими деталями (бусины, пуговицы), использование прищепок, шнуровок. Особенности при ЗПР: начинать с крупных движений, постепенно переходить к мелким; сочетать с конструктивной деятельностью (лепка деталей для постройки). Ожидаемый результат: ребёнок уверенно захватывает, удерживает и манипулирует мелкими деталями без тремора.

Для более эффективной коррекционной работы по формированию конструктивных умений у детей с ЗПР целесообразно использовать специально адаптированные игры и упражнения, ориентированные на уровни действий при решении конструктивных задач (по О.А. Вялых и Н.Н. Поддъякову). Эти игры учитывают специфику нарушений, начиная от базового уровня (где преобладают внешние опоры и совместные действия) и постепенно переходя к более самостоятельным и внутренним формам ориентировки. Игры дифференцированы по уровням, с учетом особенностей 1-й и 2-й групп детей с ЗПР: для 1-й группы акцент на простоте и повторяемости, для 2-й – на структурированности и контроле внимания. Ниже приведена таблица с примерами игр для каждого уровня.

Таблица 1. Игры и упражнения по формированию конструктивных умений в зависимости от уровня действий

Особенности детей с ЗПР при выполнении заданий	Задания для 1-й группы детей с ЗПР (низкий уровень)	Задания для 2-й группы (средний уровень)
Отсутствие ориентировки в условиях задачи; хаотичные действия без понимания цели	«Тактильная куча кубиков» (из строительного материала). Цель – формирование первичной ориентировки в деятельности, развитие тактильного восприятия	«Повтори движение с кубиком» (из строительного материала). Цель – формирование подражательных действий, развитие произвольного внимания и

	<p>и установление совместного действия со взрослым.</p> <p>Стимульный материал: крупные деревянные кубики, пространство для складывания кубиков (стол или коврик).</p> <p>Ход задания: Взрослый вместе с ребёнком складывает крупные деревянные кубики в одну кучу, проговаривая каждое действие («Берём кубик... кладём сюда»). Предлагает ребёнку повторить действие взять один кубик и положить его рядом с уже сложенными, постепенно увеличивая объём задачи.</p>	<p>элементарного понимания инструкции.</p> <p>Стимульный материал: крупные детали строительного материала (кубики), ограниченное пространство для манипуляций (поднос, стол с разметкой)</p> <p>Ход задания: Взрослый показывает простое движение «взять и положить» проговаривает инструкцию четко и медленно: «Смотри, я беру кубик и кладу его сюда, теперь ты попробуй сделать так же». Ребёнок повторяет под постоянным словесным контролем. Используются крупные детали, короткие серии по 3–4 повторения. Постепенно усложняя задание.</p>
<p>Действия методом наложения элементов на расчленённый образец; полная зависимость от внешней опоры</p>	<p>«Пазл-домик» (из бумаги и картона).</p> <p>Цель – формирование соотношения части и целого, развитие зрительно-пространственного восприятия и действий по образцу.</p> <p>Стимульный материал: готовые части картонного домика (2,3 элемента, вырезанные по шаблону), расчленённая картинка-фон (основа, на которую ребёнок будет накладывать детали), бумага, картон, ножницы, указательные стрелки на картинке-фоне, показывающие места для деталей.</p> <p>Ход задания: Взрослый показывает расчленённую картинку-фон «Нужно собрать домик, как на картинке. Давай положим детали на свои места». Ребёнок накладывает 2–3 готовые части картонного домика на расчленённую картинку. Взрослый направляет руку ребёнка.</p> <p>повторите задание 2-3 раза, меняя порядок деталей или слегка изменяя фон.</p>	<p>«Наложи по шагам» (из бумаги и картона).</p> <p>Цель – развитие поэтапного выполнения действий, формирование понимания последовательности и закрепление навыков работы по инструкции.</p> <p>Стимульный материал: крупные детали (вырезанные фигуры: квадраты, круги, треугольники) карточки с номерами шагов, фон-основа для наложения деталей (лист бумаги с разметкой или контурами), простые схемы, иллюстрирующие порядок действий</p> <p>Ход задания: Взрослый раскладывает перед ребёнком детали и карточки с номерами шагов. Взрослый даёт инструкцию по одному элементу «Положи синий квадрат сюда», использует карточки с номерами шагов, после выполнения – перейти к шагу 2 использовать визуальные подсказки при необходимости.</p>
<p>Самостоятельная деятельность на основе расчленённого образца;</p>	<p>«Собери поезд по частям» (из строительного материала).</p> <p>Цель – развитие самостоятельности при выполнении действий по образцу,</p>	<p>«Собери с цветными метками» (из строительного материала).</p> <p>Цель – формирование зрительно-цветового соотношения, развитие</p>

<p>минимальная самостоятельность</p>	<p>формирование навыков анализа структуры объекта. Стимульный материал: Детали строительного материала (кубики, бруски, цилиндры) разложенные на столе, образец собранного поезда, карточки с поэтапным изображением сборки. Ход задания: Взрослый показывает ребенку образец поезда. Ребёнок собирает поезд из заранее разложенных деталей, следуя по образцу. Повторите 2-3 раза меняя порядок деталей.</p>	<p>самоконтроля и поддержание устойчивости внимания. Стимульный материал: детали строительного материала с цветными метками (точки, полоски), схема постройки с обозначением цветов, цветные карточки -ориентиры для сопоставления Ход задания: Взрослый показывает схему постройки, раскладывает перед ребенком детали с цветными метками. Предложите собрать конструкцию, следуя цветным ориентирам.</p>
<p>Самостоятельная деятельность на основе нерасчленённого образца с практическими пробами; переход к методу проб и ошибок</p>	<p>«Построй заборчик как на картинке» (из природного материала). Цель – развитие практического мышления, формирование умения действовать методом проб и ошибок. Стимульный материал: природный материал (веточки, шишки, палочки, камешки), картинка с изображением заборчика, дополнительные элементы для вариативности (ленты, кусочки ткани) Ход задания: Взрослый показывает ребенку картинку с заборчиком, раскладывает перед ребенком природный материал. Ребёнок пробует разные варианты.</p>	<p>«Пробуй и проверяй мостик» (из бросового материала). Цель – развитие самоконтроля, формирование причинно-следственных связей и навыков проверки результата. Стимульный материал: бросовый материал (коробочки, крышечки, палочки, пластилин, ленточки), небольшой предмет для проверки устойчивости (игрушечная машинка, кубик), схема с примером мостика. Ход задания: Взрослый просит ребенка построить мостик из бросового материала, который выдержит «игрушечную машинку». При этом взрослый задает наводящие вопросы «Как сделать мостик крепким?», «Какая здесь деталь не нужна?», «Что произойдет, если добавить еще одну опору?». Взрослый побуждает проверить устойчивость мостика.</p>
<p>Самостоятельная деятельность с использованием перцептивного промеривания и возможной вербализации</p>	<p>«Измерь и построй домик» (из строительного материала). Цель – развитие перцептивных действий (сравнение, измерение), формирование речевого сопровождения деятельности. Стимульный материал: строительный материал (кубики, бруски, пластины), измерительные материал (линейка), схема домика с указанием размеров. Ход задания: Взрослый показывает схему домика с размерами. Ребенок измеряет</p>	<p>«Опиши и собери гараж» (из бумаги и картона). Цель – развитие планирующей функции речи, формирование связной речи и произвольной регуляции деятельности. Стимульный материал: Детали строительного материала, описание гаража (гараж из 5 кубиков, с треугольной крышей, вход с левой стороны). Ход задания: Ребёнок сначала описывает гараж, затем выполняет по описанию.</p>

	детали строительного материала. Ребёнок соотносит детали по размеру. Строит вместе со взрослым обсуждая каждый шаг.	
Самостоятельная деятельность с внутренним планом действий	<p>«Придумай свою башню» (из природного материала). Цель – развитие творческого мышления, воображения и самостоятельного планирования деятельности.</p> <p>Стимульный материал: природные материалы (шишки, ракушки, веточки, камушки, листья, кора, семена), поднос или коврик для конструирования, картинки с примерами башен, набор карточек с элементами башен.</p> <p>Ход задания: Ребёнок действует по собственному замыслу.</p>	<p>«План в уме – построй гараж» (из бросового материала).</p> <p>Цель – формирование внутреннего плана действий, развитие целеполагания, саморегуляции и произвольного внимания.</p> <p>Стимульный материал: бросовый материал (коробочки, крышечки, пластиковые трубочки, пенопласт, проволока, скотч, цветная бумага), игрушечные машинки 2-3 шт. (для проверки «функциональности гаража»), карточки с изображением гаражей, лист бумаги и карандаши для предварительного эскиза.</p> <p>Ход задания: Взрослый ставит перед ребенком задачу, построить гараж для игрушечных машинок, гараж должен быть устойчивый и удобный для парковки. Взрослый предлагает придумать план гаража. Ребёнок планирует и реализует постройку.</p>

Предложенные игры способствуют постепенному переходу от внешних опор к внутреннему планированию, учитывая снижение мотивации и истощаемость у детей с ЗПР. Они интегрируются в занятия, начиная с 5–10 минут, с обязательным эмоциональным подкреплением (похвала, игровые элементы). Регулярное использование этих игр позволяет повысить уровень конструктивных умений, способствуя компенсации дефицитов и подготовке к школьному обучению. Работа ведётся по всем видам конструирования (строительный материал, бумага и картон, природный и бросовый материал).

Обучение конструированию из строительного материала детей 1-й группы и 2-й группы осуществляется пошагово, поэтапно с максимальной опорой на наглядность и практические действия. Для конструирования из строительного материала педагог использует: строительные наборы с правильными геометрическими телами (кубы, цилиндры, бруски и т.д.), конструкторы с различными соединениями деталей, игрушки для обыгрывания постройки

(например ворота или гараж для машинки), графические модели (вид перед собой, вид сбоку, вид сверху). Перед началом обучения конструированию, детей необходимо ознакомить с темой, рассмотреть фотографии, картинки, провести экскурсию для того, чтобы ребенок понял и выделил основные части объекта. Педагогом используется готовый образец постройки. Постройка выполняется вместе с ребенком, при этом каждое действие проговаривается. Акцентируется внимание на том, как и куда прикладывать детали (например, «Ставим кубик вот так, ровно, чтобы он не упал»). При необходимости педагог помогает руками ребенка. Используются простые, условные схемы с четким выделением деталей и их расположением. По завершении работы готовая постройка сравнивается с образцом, создается ситуация успеха, похвала за усилия, а не только за идеальный результат. Задания начинаются с простейших конструкций (дорожка из кирпичиков, башенка из кубиков), постепенно усложняясь до строительства простых домов с крышей или мостов.

Обучение конструированию из бумаги и картона детей 1-й группы реализуется с использованием методов наглядного показа, совместного действия и поэтапного контроля. Ежедневно проводятся разминки для рук, подготовка мышц к работе с бумагой и инструментами. Дети изучают свойства бумаги (мнется, рвется, режется, клеится). Педагог демонстрирует каждый этап работы (как согнуть лист, как провести линию отреза). Дети выполняют действия одновременно с педагогом, копируя его. При этом работа проводится с готовыми, заранее вырезанными шаблонами для аппликаций. Работа завершается обсуждением того, что получилось, и как это соотносится с изначальной задумкой или образцом. Ребенка хвалят за приложенные усилия, аккуратность, а не только за конечный результат. На начальном этапе изготавливается простейшая аппликация из готовых геометрических фигур, затем элементарное складывание бумаги (самолетик, лодочка), работа с развертками простых форм (кубик, коробочка) [42, с. 76]

Обучение 2-й группы детей строится на подражательной основе - используются образцы, показ и подробное объяснение процесса изготовления каждой поделки. Перед детьми ставили задачи проблемного характера, требующие

соотнесения усвоенных способов с новыми условиями и их переноса в новую ситуацию либо прямого, либо трансформированного, что обеспечивало их обобщение [42, с. 129].

Обучение конструированию из природного материала детей 1-й группы реализуется с использованием методов наглядного показа, совместного действия и поэтапного контроля. При обучении конструированию из природного материала у детей осуществляется формирование умения анализировать природный материал как основу будущей поделки, формирование трех основных приемов построения образов способом «опредмечивания»: а) достраивание; б) убирание лишнего; в) изменение пространственного расположения. На первых двух занятиях дети рассматривают природный материал и на основе выделения его конфигурации пытаются увидеть в нем всевозможные образы. С этой целью воспитатель заранее готовит (по числу детей) средней величины корни, ветки, сучки разной конфигурации, похожие на что-то конкретное. В ходе экскурсий, наблюдений осуществляется сбор материала, обсуждение его свойств, формы, цвета, запаха. С детьми проводятся игровые упражнения, игры с сортировкой и классификацией материалов. Дети выполняют простейшие композиции, требующих минимального количества деталей и простых способов соединения. В первую очередь демонстрируется готовая поделка с подробным разбором ее структуры. Педагог поэтапно демонстрирует каждый шаг (как «примазать» пластилин, как вставить веточку). Дети выполняют действия одновременно с педагогом, копируя его. Акцент делается на старании, аккуратности, усидчивости ребенка, а не только на идеальном конечном результате. Готовые поделки используются в играх.

Для 2-й группы используются методы, направленные на строгую организацию процесса конструирования. Предварительно осуществляется анализ – детальное изучение образца с акцентом на пространственные отношения («голова над туловищем», «лапки под туловищем»). Педагог дает инструкцию и контролирует правильность выполнения каждым ребенком. Используются визуальные карточки, демонстрирующие последовательность сборки. Ребенок проговаривает свои действия вслух для лучшего самоконтроля. Педагогом

осуществляется тактильная и физическая помощь при затруднениях с соединением деталей. Дети соотносят готовую поделку с оригиналом для выявления и исправления ошибок, особенно пространственных. Дети поощряются за усилия, соблюдение инструкции, аккуратность [42, с. 82].

Обучение конструированию из бросового материала детей 1-й группы реализуется с использованием методов наглядного показа, совместного действия и поэтапного выполнения заданий. Педагог показывает готовые поделки из бросового материала, обсуждает с детьми, из чего они сделаны. Осуществляется сбор материала детьми, обсуждение его свойств и возможного применения. Процесс работы разбивается на простые, понятные шаги. Используются простые визуальные инструкции по сборке. Педагог оказывает детям помощь в сложных манипуляциях (например, прорезание отверстий в плотном картоне, если это необходимо). По завершении происходит совместное обсуждение: что получилось, как можно использовать поделку. Работы размещаются на видном месте для поддержания интереса и гордости за результат. Педагог хвалит за приложенные усилия и достигнутый результат. Задания включают создание простых поделок [42, с. 84].

Для 2-й группы используются приемы, направленные на компенсацию познавательных нарушений и строгую организацию процесса конструирования. Предварительно проводится детальный разбор образца с акцентом на пространственные отношения и последовательность сборки. Педагог дает инструкцию по одному шагу и контролирует выполнение каждым ребенком. Используются визуальные карточки, демонстрирующие последовательность сборки. Ребенок проговаривает свои действия вслух для лучшего самоконтроля («Беру коробку, ставлю колесо справа»). По завершении происходит соотнесение готовой поделки с оригиналом для выявления и исправления ошибок, особенно пространственных. Педагог хвалит детей за усилия, соблюдение инструкции, аккуратность, создает ситуации успеха.

Таким образом, конструирование детей с задержкой психического развития развивается по одним и тем же законам, что и в нормотипии, проходит в своем

развитии те же этапы и в той же последовательности. Отличие заключается в различной возрастной динамике, обусловленной нарушениями в эмоционально-волевой и личностной сферах, трудностями ориентировки в пространстве, нарушением мелкой моторики и др. Поскольку группа дошкольников с задержкой психического развития неоднородна (ЗПР конституционального или соматогенного генеза и ЗПР церебрально-органического генеза), то и предлагаемые им задания по формированию конструктивных умений также должны быть дифференцированными.

Выводы по главе 2

В ходе констатирующего эксперимента, проведённого на базе МАДОУ № 44 «Дюймовочка» (г. Канск), было обследовано 12 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с заключением ПМПК задержка психического развития.

По результатам пяти диагностических методик (А.Л. Венгер, В.В. Холмовская, Е.А. Стребелева, С.Д. Забрамная и О.В. Боровик, В.П. Дуброва) высокий уровень сформированности конструктивных умений не выявлен ни у одного ребёнка. Средний уровень отмечен у 4 детей (33,3 %), низкий уровень — у 8 детей (66,7 %). Средний суммарный балл по группе составил 10,4 при максимуме 17–18 баллов.

Анализ показал, что наиболее сохранными у детей с ЗПР являются элементарные репродуктивные действия по открытому образцу. Наиболее нарушенными оказались процессы, требующие внутреннего программирования: конструирование по памяти, перцептивное моделирование, зрительный анализ-синтез и творческое конструирование по условиям.

Качественный анализ выявил типичную для ЗПР картину нарушений: хаотичность и импульсивность действий, фрагментарность восприятия, дефицит оперативной и кратковременной памяти, слабость пространственных представлений, низкую зрительно-моторную координацию, трудности планирования и низкую обучаемость.

По результатам эксперимента дети были разделены на две группы (низкий и средний уровень), что позволило разработать дифференцированные методические рекомендации. Они основаны на принципах доступности, наглядности, системности и деятельностного подхода и предусматривают поэтапный переход от внешних опор (совместные действия, крупные детали, максимальная помощь) к внутреннему плану действий.

Полученные данные подтвердили актуальность и необходимость специальной коррекционно-развивающей работы по формированию

конструктивных умений у старших дошкольников с ЗПР и определили содержание формирующего этапа исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Конструктивная деятельность является одним из важнейших продуктивных видов деятельности дошкольного возраста, оказывающим комплексное воздействие на развитие ребёнка. В процессе конструирования формируются сенсорные эталоны, пространственные представления, наглядно-образное мышление, зрительно-моторная координация, планирующая функция речи и коммуникативные навыки. Актуальность исследования определяется необходимостью своевременной коррекции конструктивных умений у детей с задержкой психического развития для обеспечения их гармоничного развития, социальной адаптации и успешной подготовки к школьному обучению.

Конструирование рассмотрено как продуктивный вид деятельности, направленный на создание материального продукта с осмысленным замыслом и функциональным назначением. Проанализированы возрастные этапы его формирования в норме – от манипулятивных действий в раннем возрасте до творческого самостоятельного конструирования в старшем дошкольном возрасте. Подчёркнуто большое значение конструктивной деятельности для комплексного психического развития дошкольников и её тесная взаимосвязь со сюжетно-ролевой игрой.

У детей с задержкой психического развития формирование конструктивных умений носит замедленный, неравномерный и качественно своеобразный характер. Отмечается системный дефицит на всех уровнях – от зрительно-пространственного гнозиса и целостности восприятия до нарушений внимания, памяти, зрительно-моторной координации, мотивации и планирующей функции речи. Наиболее сохранным остаётся конструирование по образцу и показу, тогда как задания по памяти, схеме, условиям и замыслу вызывают наибольшие трудности.

Трудности формирования конструктивных умений у старших дошкольников с ЗПР имеют глубоко системный и полифакторный характер. Ведущей причиной выступает несформированность пространственной ориентировки, которая усугубляется фрагментарностью восприятия, недоразвитием мышления, речи,

моторики и мотивационно-волевой сферы. Дети демонстрируют выраженную диспропорцию между относительно доступным конструированием по реальному образцу и практически недоступными опосредованными формами деятельности.

Отечественными учёными разработан широкий спектр диагностических и коррекционных методик, построенных по принципу ступенчатого усложнения и единства диагностики и коррекции. Эти методики позволяют количественно и качественно оценить уровень сформированности конструктивных умений, выявить зону ближайшего развития, степень обучаемости и определить индивидуальную траекторию коррекционной работы. Рассмотренные подходы образуют целостную систему, ориентированную на особенности детей с ЗПР.

В ходе констатирующего эксперимента с участием 12 старших дошкольников с ЗПР выявлен преимущественно низкий (66,7 %) и средний (33,3 %) уровень сформированности конструктивных умений. Качественный анализ показал типичные трудности: хаотичность и импульсивность действий, фрагментарность восприятия, слабость оперативной памяти, планирования и зрительно-моторной координации. На основе результатов диагностики разработаны дифференцированные методические рекомендации, соотнесённые с целями использованных методик и учитывающие две группы детей.

Выявлены особенности сформированности конструктивных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития и определено содержание дифференцированных методических рекомендаций по их коррекции. Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу и имеют практическую значимость для специалистов дошкольных образовательных организаций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ажиев А. В. Продуктивная деятельность как средство сенсорного развития дошкольников / А. В. Ажиев, З. И. Гадаборшева // Искусство - диалог культур: сборник материалов iv международной научно-практической конференции, Грозный, 15 октября 2018 года. – Грозный: АЛЕФ, 2018. – С. 13-19.
2. Амет-уста З. Р. Специфика конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста [Текст] / З. Р. Амет-уста, Ш. Ф. Бекташева // Форум молодых ученых. – М., 2019. – С. 161 – 166.
3. Андриевская С.В. Психология: Метод. указания / С.В. Андриевская / Под. ред. Ю.Д. Шабуня. - Беларусь: Полоцкий гос. ун-т, 2021. - 79 с.
4. Бабкина Н.В., Коробейников, И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики // Клиническая и специальная психология. - 2019. - № 3. - Т. 8. - С. 125-142.
5. Барон Ф. Личность и творчество. – М.: Свет, 2014. – 386 с.
6. Баряева Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002. – 479 с.
7. Блонский П. П. Память и мышление / под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 208 с.
8. Валеева В. М. Конструирование в системе комплексного сопровождения детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / В. М. Валеева // Молодой ученый. – 2019. – № 20 (258). – С. 495-497.
9. Брофман В.В. Психологические особенности формирования модельных представлений в конструктивной деятельности старших дошкольников // Возрастные особенности развития познавательных особенностей в дошкольном детстве / Под ред. Л.А. Венгера, М., 1986 – С. 68 – 78.

10. Венгер Л. А. «Путь к развитию творчества» // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 11. – С. 32–38.
11. Власова Т.А. Дети с задержкой психического развития / Т.А. Власова.– М.: Педагогика,.– 51 с.
12. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1982. – Т. 2. – 460 с.
13. Выготский Л. С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 92 с.
14. Выготский Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : АСТ, 2023. – 576 с.
15. Вялых О.А. Диагностика и коррекция конструктивной деятельности у детей в норме и при интеллектуальной недостаточности // Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов. – С.-Пб. – 2003. – Т. 2. – С. 236-239.
16. Вялых О.А. Функционально-уровневый подход в диагностике и коррекции конструктивной деятельности / Сборник материалов Российской научно-практической конференции: Образовательная среда и здоровье. - Красноярск, 2001. – С. 52-53.
17. Вялых О. А. Современное состояние проблемы дифференциальной диагностики в практике работы специального психолога [Текст] / О. А. Вялых // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2021. – № 2. – С. 40-45.
18. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991.–94 с.
19. Гайдук Ф.М. Задержки психического развития церебрально-органического генеза у детей: автореф. дис.д-ра мед. наук.– М., 1988. – 8 с.
20. Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы: Коллективная монография / Баряева Л.Б., Вечканова И.Г., Галлямова Ю.С. и др. – М.: УМЦ «Добрый мир», 2018. – 331 с.

21. Домишкевич С.А. Функционально-уровневый подход в психодиагностике, коррекционно-развивающей работе и консультировании / Часть I: Функционально-уровневый подход в психолого-педагогической диагностике. Иркутск, 2002. – 41 с.

22. Домишкевич С.А. Продуктивность и динамические особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития [Текст]: Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: (19.00.10) / Науч.-исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. - Москва: [б. и.], 1977. - 23 с.

23. Дуброва В.П., Милашевич Е. П. Организация методической работы в дошкольном учреждении. / М: Новая шк., 1995 – 123 с.

24. Екжанова Е. А., Назарова Л. Л. Организация коррекционно-развивающей работы по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях изобразительной деятельностью и конструированием // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – Т. 17. – №. 4. – С. 207-222.

25. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Конструирование // Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта: Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. – М.: Просвещение, 2003. - с. 184-195

26. Екжанова Е. А., Назарова, Л. Л. Особенности восприятия величины предметов детьми младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Специальное образование, 2021, - 3(63), 53–64.

27. Забрамная С. Д., Боровик О.В. «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей». – Гуманитарно издательский центр ВЛАДОС, 2002. – С. 28

28. Злоказова М.В. Задержка психического развития (клинико-психологические, сравнительно-возрастные и реабилитационные аспекты): дис. д-ра мед. наук.–Спб., 2004.– 327 с.

29. Клиническая характеристика задержки психического развития // Обзорный бюллетень Министерства просвещения и АПН СССР. М., 1976.
30. Коваджи О. А., Микляева Н. В. Строительное конструирование как средство развития познавательного взаимодействия у детей пяти-шести лет с задержкой психического развития // Инклюзия в образовании. – 2024. – С. 149.
31. Колосова Н. В. Развитие познавательных способностей у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Н. В. Колосова, Ю. А. Афонькина. – М. : АРКТИ, 2022. – 96 с.
32. Куцакова Л. В. Конструирование и художественный труд в детском саду. / Л. В. Куцакова. – М. : Сфера, 2014. – 240 с.
33. Лашкова Л. Л. Современные подходы к формированию конструктивных умений у детей дошкольного возраста в детском саду [Текст] / Л. Л. Лашкова // Концепт. Научно-методический журнал. – 2018. – №7. – С. 517-527.
34. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. М.: Педагогика, 1982. 127 с.
35. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей.–М.: МГУ, 1985.– 54 с.
36. Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии. Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Под ред. Н.В.Микляевой. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 600 с.
37. Лиштван З. В. Конструирование [Текст] / З. В. Лиштван. – М. : Мозаика – Синтез, 2012. – 194 с.
38. Лубовский В.И., Переслени Л.И. Дети с задержкой психического развития. М.: Логос, 2013. 63 с.
39. Лурия А. Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольников: вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста [Текст] / А. Р. Лурия ; под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1948. – 230 с.
40. Микляева Н.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: учебник и практикум для вузов / Н. В. Микляева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 328 с.

– (Высшее образование). – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/530333> (дата обращения: 23.02.2025).

41. Нагметуллаева А. Н., Микляева Н. В. Особенности обучения конструированию дошкольников с задержкой психического развития // Инклюзия в образовании. – 2021. – С. 163.

42. Неретина Т. Г. Коррекционно-воспитательная работа с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / Т. Г. Неретина. – М.: ИНФРА-М, 2023. – 308 с.

43. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. / Л. А. Парамонова. – М. : Академия, 2002. – 192 с.

44. Поддьяков Н. Н. Конструирование и художественный труд в детском саду. / Н. Н. Поддьяков Программа и конспекты занятий М: ТЦ Сфера, 2009. – 407 с.

45. Поддьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты [Текст] / Н. Н. Поддьяков. – М. : Образовательные проекты, 2021. – 224 с.

46. Семаго Н.Я. Задержка психического развития: основные современные показатели / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго // Издательский дом «Первое сентября»; «Школьный психолог», 1999. – №32. – С. 3-8.

47. Сиволапов С.К. Особенности образной сферы у школьников с задержкой психического развития // Дефектология. – 1988.- №2. – С. 3-10.

48. Соколова Н. В. Творческое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе изобразительной деятельности / Н. В. Соколова // Стратегии развития дошкольного и начального образования в эпоху модернизации : Материалы Национальной (Всероссийской) научно-практической конференции, Нижний Тагил, 18 февраля 2022 года / Ответственный редактор Ю.В. Скоробогатова. – Нижний Тагил - Екатеринбург: [б.и.], 2023. – С. 265-269.

49. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд.

материал для обследования детей» / под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.

50. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями / Л.Ф. Фатихова. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. – 80 с.; 65 карт.

51. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО: Пособие для педагогов-дефектологов / Авт.-сост. Т.В. Лусс. / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. - М.: РУДН, 2007.

52. Холмовская В.В. Методика «Перцептивное моделирование» // Диагностика умственного развития дошкольников /под ред. Л.А. Венгера и В.В. Холмовской. М. 1978 г.

53. Чернова Г.Р. Психология общения: Учебное пос. / Г.Р. Чернова, Т.В. Слотина. - СПб.: Питер, 2019. - 240 с.

54. Шнайдер А. Е., Чумакова И. В. Конструирование как средство развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Инклюзия образования. – 2023. – С. 119.

55. Экспериментально-психологические исследования личности детей с задержкой психического развития: Монография / Н.Л. Белопольская. - М.: Когито-Центр, 2004.

56. Эпидемиология нарушений психического развития в детском возраст / Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник, Е.В. Бачило, А.С. Исмаилова.–Текст: непосредственный // Российский психиатрический журнал.– 2015.– № 6.–С. 45–51.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Стимульный материал к методикам

Рисунок 7. Задание 1.

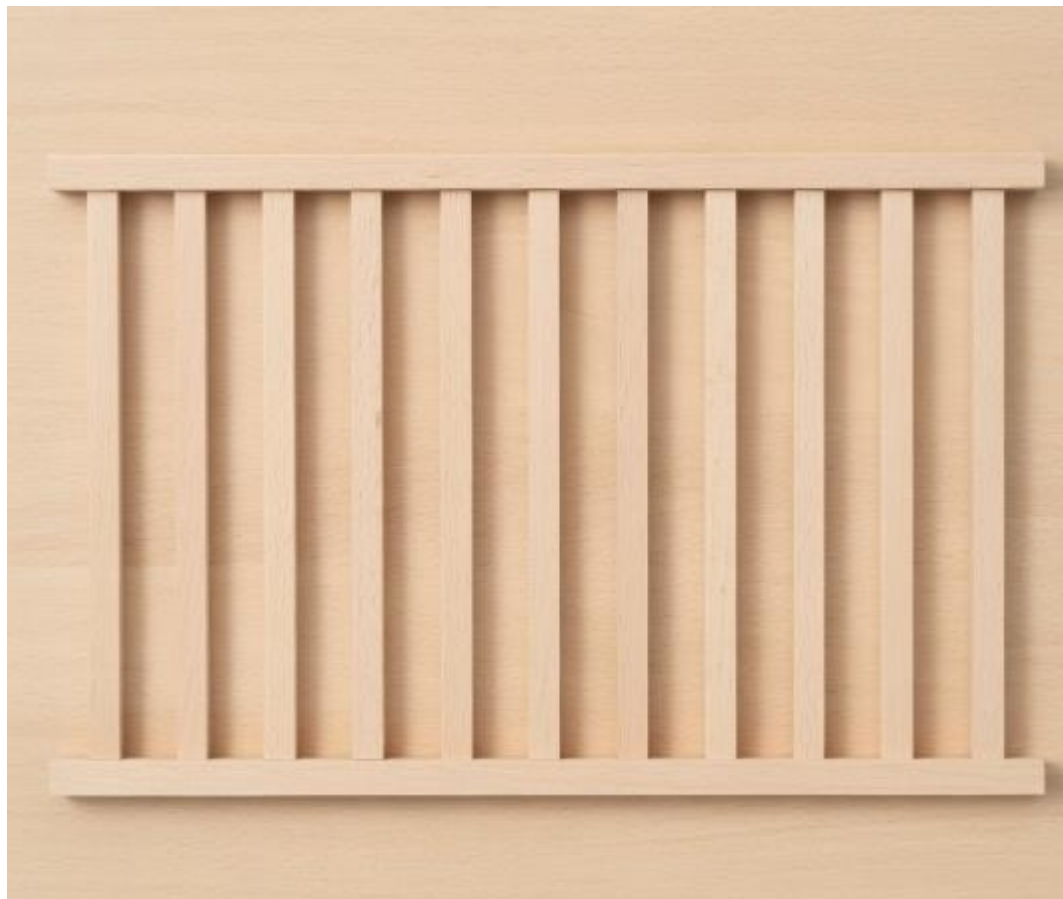


Рисунок 8. Задание 2

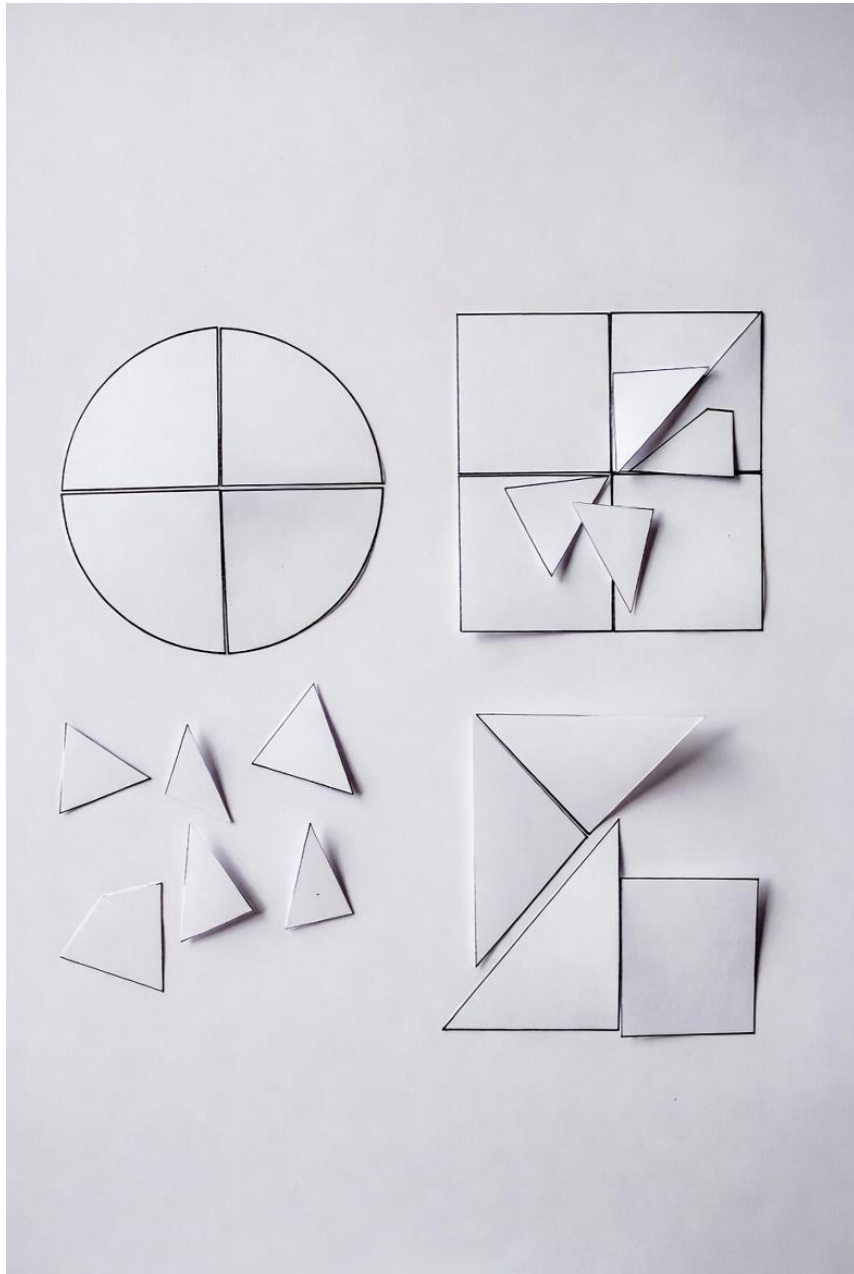


Рисунок 9. Задание 3



Рисунок 10. Задание 4

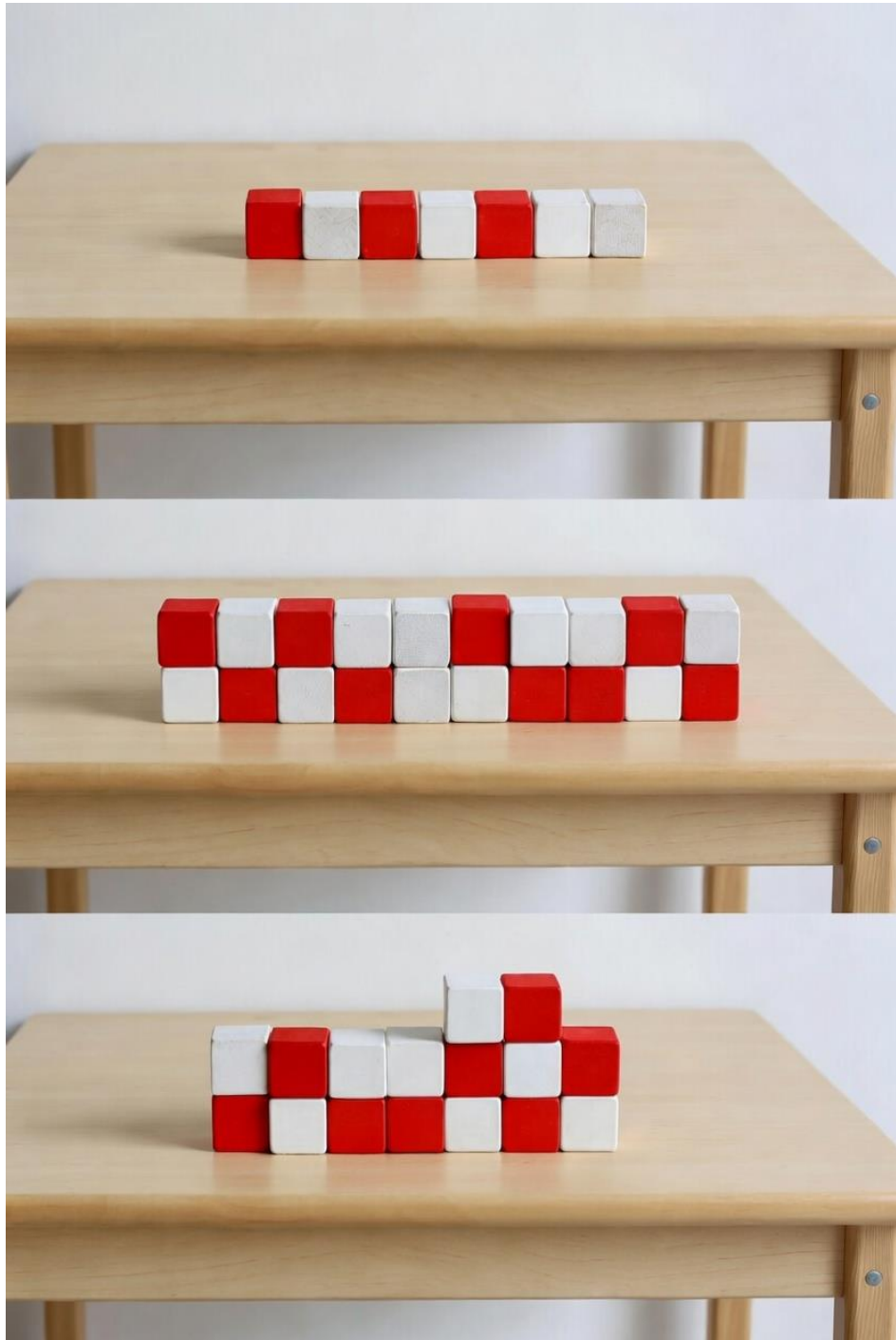


Рисунок 11. Задание 5



Рисунок 12. Задание 6



Таблица 2. Список детей дошкольного возраста (5-6 лет) вошедших в состав экспериментальной группы

№	Список детей	Заключение ПМПК
1.	Ребенок 1	ЗПР
2.	Ребенок 2	ЗПР
3.	Ребенок 3	ЗПР
4.	Ребенок 4	ЗПР
5.	Ребенок 5	ЗПР
6.	Ребенок 6	ЗПР
7.	Ребенок 7	ЗПР
8.	Ребенок 8	ЗПР
9.	Ребенок 9	ЗПР
10.	Ребенок 10	ЗПР
11.	Ребенок 11	ЗПР
12.	Ребенок 12	ЗПР

Таблица 3. Результаты выполнения заданий старшими дошкольниками
экспериментальной группы

№	Задание 1 (Венгер)	Задание 2 (Холмовская)	Задание 3 (Стребелева)	Задание 4 (Забрамная, Боровик)	Задание 5 (Дуброва)	Итоговый результат (баллы)
Экспериментальная группа (ЭГ)						
1	3 б.	1 б.	3 б.	2 б.	1 б.	10 б.
2	2 б.	2 б.	1 б.	1 б.	1 б.	7 б.
3	3 б.	1 б.	1 б.	1 б.	1 б.	7 б.
4	2 б.	1 б.	3 б.	2 б.	2 б.	10 б.
5	3 б.	2 б.	2 б.	3 б.	1 б.	11 б.
6	1 б.	1 б.	3 б.	1 б.	1 б.	7 б.
7	1 б.	1 б.	1 б.	2 б.	1 б.	6 б.
8	2 б.	2 б.	1 б.	1 б.	1 б.	7 б.
9	1 б.	1 б.	1 б.	2 б.	1 б.	6 б.
10	1 б.	1 б.	1 б.	3 б.	2 б.	7 б.
11	3 б.	2 б.	1 б.	2 б.	1 б.	9 б.
12	1 б.	1 б.	1 б.	2 б.	1 б.	6 б.