**СХЕМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация.** В статье рассматривается схематизация как педагогико-психологическое средство коррекции познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития в условиях начального обучения. Исходной точкой анализа выступают требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, согласно которому адаптированные программы должны обеспечивать коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию обучающихся. Показано, что для детей с задержкой психического развития характерна выраженная неоднородность, а также трудности произвольной регуляции деятельности, удержания цели, планирования и контроля, что требует специальных приемов организации учебной работы. Схематизация рассматривается как способ внешнего предъявления ориентиров и отношений учебного действия, позволяющий сделать ход решения задачи наблюдаемым, управляемым и воспроизводимым.

**Ключевые слова:** задержка психического развития; младший школьник; познавательная деятельность; коррекция.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья фиксирует принципиальную для практики позицию: адаптированные основные общеобразовательные программы разрабатываются с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей обучающихся и должны обеспечивать коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию [1].

Тем самым коррекционная направленность перестает быть «дополнительной» опцией образовательной организации и становится нормативно заданной характеристикой проектирования обучения. В перечне групп обучающихся, на которых распространяется предмет регулирования стандарта, прямо названы дети с задержкой психического развития [1]. Это важно не только в административном смысле: стандарт задает рамку, в пределах которой педагог обязан технологически описывать, какими средствами он обеспечивает доступность учебных действий и устойчивость продвижения ребенка. В условиях начальной школы это особенно значимо, поскольку именно здесь формируется учебная деятельность как особый тип активности, предполагающий принятие учебной задачи, ориентировку в способе действия, контроль и оценку результата. Если эти звенья оказываются недостаточно сформированными, то ребенок не столько «не знает», сколько не может организовать собственное познавательное усилие.

Проблема организации обучения детей с задержкой психического развития имеет выраженное социально-педагогическое измерение. В научных работах подчеркивается, что данная категория является одной из наиболее многочисленных среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и широко представлена в практике совместного обучения со сверстниками без ограничений здоровья; при этом отмечается, что статистика не охватывает всех детей со стойкими трудностями обучения, не получивших своевременной диагностики [2].

Существенно и другое: неоднородность детей с задержкой психического развития не является второстепенной деталью — она определяет логику коррекционной помощи. В статье Н. В. Бабкиной показано, что степень нарушений и мера компенсируемости могут существенно различаться; на этом основании автор выделяет группы детей, отличающиеся ведущими трудностями и ресурсами обучаемости, и конкретизирует особые образовательные потребности для каждой группы [3].

Для целей данной статьи особенно значимы положения о том, что у части детей на первый план выходят трудности произвольной регуляции деятельности и поведения, определяющие неравномерную либо недостаточную продуктивность познавательной деятельности, а при более выраженных нарушениях проблема саморегуляции проявляется в трудностях удержания цели, планирования и контроля и в необходимости увеличения организующей и контролирующей помощи даже при поэтапном выполнении заданий [3]. Эти факты задают прямой вывод для педагогической технологии: чтобы коррекция познавательной деятельности была содержательной, она должна быть направлена не только на «тренировку функций», но и на перестройку самого способа выполнения учебных действий — на обеспечение устойчивой ориентировки, ясных шагов и понятных критериев контроля.

Именно в этой логике схематизация может быть рассмотрена как одно из ключевых средств коррекции. В психологической науке модель и схема описываются не как «наглядность вообще», а как способ фиксации отношений и общего способа действий, которые не даны в непосредственном чувственном опыте. С. Ф. Горбов и Е. В. Чудинова показывают, что исторически ранняя функция модели в учебной деятельности состоит в фиксации выделенных отношений между объектами и действий с ними; на этом этапе модель фактически неотличима от схемы общего способа действий или структуры объекта, а знаковые формы модели могут быть различными (схемы, графики, чертежи и другие формы) [6].

Важная для практики деталь заключается в том, что схема в учебной деятельности выполняет работу «отрыва» способа действия от единичной ситуации: она позволяет представить способ как общий и, следовательно, подлежащий переносу. Для ребенка с задержкой психического развития это означает снижение зависимости от ситуативной привлекательности задания и снижение вероятности «рассыпания» действия на несвязанные пробы. Схема не решает задачу за ребенка, но задает рамку, в которой решение становится обозримым: что делаю сначала, что проверяю, где могу ошибиться, по какому признаку понимаю, что шаг выполнен верно.

Теоретическое обоснование того, почему внешняя форма (в том числе схема) может выступать опорой внутреннего развития, традиционно связывается с идеей опосредствования и с анализом механизмов формирования умственных действий. П. Я. Гальперин в докладе «Опыт изучения формирования умственных действий» описывает путь становления умственного действия как последовательный переход от освоения действий с предметами через действие в плане слышимой речи к перенесению действия в умственный план и выделяет этапы этого процесса, начиная с предварительного представления о задании и заканчивая окончательным становлением умственного действия [4].

Для педагогической работы это принципиально: если действие формируется поэтапно, то помощь должна быть организована так, чтобы у ребенка возникала и удерживалась ориентировка, а затем постепенно менялся характер опоры — от внешней к внутренней. Схема в этой логике выступает не «украшением урока», а средством предъявления ориентировочной основы действия: ребенок видит структуру задания, видит отношения (например, между условием и вопросом задачи), видит алгоритм проверки. Когда схема используется систематически, она позволяет организовать переход от развернутого действия к свернутому: сначала ребенок действует «по схеме», затем — «с опорой на схему», далее — «удерживая схему мысленно». Эта линия согласуется с анализом, приведенным Н. Г. Салминой при описании программы формирования начальных математических понятий, разработанной под руководством П. Я. Гальперина: автор подчеркивает роль начальной ориентировки и обобщенных схем и указывает, что реализация программы в массовом эксперименте обеспечила высокие результаты усвоения и дала психологические выводы о принципах построения учебных предметов и организации деятельности на основе теории поэтапного формирования умственных действий [5]. Здесь важно удержать именно методический смысл: обобщенная схема ценна тем, что задает ребенку общий способ, а не набор частных подсказок; она делает возможным контроль и перенос, потому что фиксирует существенные отношения.

С учетом обозначенных теоретических оснований схематизацию целесообразно трактовать как целенаправленное построение и использование схем (в том числе условно-графических и словесно-графических), которые выполняют три взаимосвязанные функции в коррекционной работе: ориентировочную, организующую и контролирующую. Ориентировочная функция проявляется в том, что схема «собирает» задачу: ребенок видит, что является данными, что требуется получить, какие отношения существенны. Организующая функция заключается в том, что схема задает порядок действий и тем самым поддерживает произвольность: действие перестает зависеть от случайных импульсов, оно подчиняется принятой последовательности. Контролирующая функция обеспечивается тем, что схема содержит явные критерии проверки или «узлы контроля»: ребенок не просто получает результат, а соотносит его с условиями и шагами. Для детей, у которых, по данным Н. В. Бабкиной, трудности саморегуляции выражаются в проблемах удержания цели, планирования и контроля и в потребности в увеличении организующей и контролирующей помощи [3], такая структура помощи соответствует не внешнему «надзору», а реконструкции самого механизма учебного действия: ребенок учится контролировать не потому, что ему напоминают «проверь», а потому, что контроль включен в схему как обязательный шаг.

Практическое проектирование схем для коррекционной работы в начальной школе должно учитывать два условия: соответствие образовательным потребностям конкретной группы детей и связь схемы с формированием приемов умственной деятельности. В коррекционно-педагогических исследованиях подчеркивается необходимость специального формирования приемов мыслительной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития и разработки системы коррекционно-развивающих заданий; при этом показана организационная возможность и методическая результативность такой работы в условиях общеобразовательной школы при участии учителя-дефектолога [7]. В частности, А. Д. Вильшанская описывает исследование, охватившее 167 учащихся начальных классов, из которых 122 — дети с задержкой психического развития различной этиологии; работа направлена на формирование приемов мыслительной деятельности и включает разработку системы коррекционно-развивающих заданий [7]. Для темы схематизации это важно потому, что схема становится не единичным приемом, а элементом системы заданий: она задает общий способ мыслительной операции (сравнение, классификация, установление причинно-следственных связей) и обеспечивает постепенный переход от репродуктивного к продуктивному уровню выполнения действий, о чем говорится в логике коррекционно-развивающей работы [7].

Содержательно схемы в начальной школе могут быть выстроены вокруг типичных учебных действий и типичных «точек срыва» познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. Это не требует множества разрозненных схем; напротив, принципиально важно ограниченное число «сквозных» схем, которые ребенок встречает на разном учебном материале и тем самым переносит способ действия. Наиболее методически оправданными оказываются следующие типы (перечень приводится как пример технологического решения, а не как исчерпывающая классификация):

- Схема анализа учебной задачи: «что дано — что требуется — что известно про отношения между данными и искомым». Эта схема особенно важна для текстовых задач и заданий на понимание инструкции, поскольку поддерживает удержание цели [3].

- Схема планирования действия: «шаг 1 — шаг 2 — шаг 3» с обязательным включением шага проверки. Здесь важно, что план не навязан извне как текст учителя, а представлен как объект, с которым ребенок действует: отмечает выполненные шаги, возвращается к пропущенным, сравнивает план и результат.

- Схема контроля и самопроверки: перечень конкретных контрольных вопросов, связанных с типом задания (например, для задачи: «все ли данные использовал», «правильно ли выбрал действие», «соответствует ли ответ вопросу»). Такая схема переводит контроль из общего призыва в операционально понятное действие, что соответствует требованию увеличения контролирующей помощи при выраженных трудностях саморегуляции [3].

- Схема обобщения и вывода: опора для построения обобщающего суждения («сравнил — выделил общее — сформулировал правило/вывод — проверил на примере»). Эта схема поддерживает переход от частного примера к правилу и может использоваться в разных предметных областях.

- Схема речевого оформления рассуждения (как словесно-графическая): опора для последовательного объяснения хода решения. Она связана с тем, что в модели поэтапного формирования действие проходит через этап речи и лишь затем становится умственным [4]; поэтому организованное речевое сопровождение не является «лишней нагрузкой», а выступает механизмом формирования.

Результативность схематизации определяется не только формой схемы, но и тем, как она включена в учебное взаимодействие. Если схема существует отдельно от действия (как плакат на стене), она превращается в фон. Если же ребенок действует со схемой как с инструментом ориентировки и контроля, схема становится средством обучения и коррекции: учитель предъявляет схему при разборе нового типа задач, затем организует работу «по схеме» в совместном действии, после чего постепенно сокращает внешнюю поддержку, предлагая ребенку сначала достраивать схему, затем воспроизводить ее по памяти и, наконец, применять без материального носителя. Эта траектория соответствует представлению о последовательном переходе от предметного действия к умственному и о сохранении поэтапной логики как действительного содержания усвоения новых умений [4]. Принципиально и то, что схема должна фиксировать именно существенные отношения и общий способ действия, а не частные подсказки; тогда она выполняет функцию модели как схемы общего способа действий, о чем прямо говорится в анализе функций модели в учебной деятельности [6]. В таком варианте схематизация становится не «упрощением» обучения, а его рационализацией: ребенок получает возможность увидеть структуру и управлять собственной познавательной деятельностью.

Таким образом, схематизация может быть научно обоснована как средство коррекции познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития, поскольку она адресует ключевое звено трудностей — недостаточность произвольной регуляции учебного действия — и реализует нормативное требование обеспечения коррекции нарушений развития в рамках адаптированных программ начального обучения [1]. Теоретическая состоятельность подхода обеспечивается совпадением логики схемы с логикой формирования умственных действий (от ориентировки к свертыванию и внутреннему плану) [4; 5], а практическая применимость — возможностью включить схемы в систему коррекционно-развивающих заданий, направленных на формирование приемов мыслительной деятельности и повышение продуктивности учебной работы [7]. Для дальнейшей исследовательской и практической работы в рамках выпускной квалификационной работы особенно перспективно технологическое описание пакета «сквозных» схем и критериев их педагогической эффективности: насколько устойчиво ребенок удерживает цель, как меняется характер ошибок (от хаотичных к диагностируемым), повышается ли самостоятельность выполнения задания и перенос способа действия на новый учебный материал.

**Список литературы**

1. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 35847) [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/ (дата обращения: 25.12.2025).

2. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук [Электронный ресурс]. URL: https://ikp-rao.ru/txt/1519128520858.pdf (дата обращения: 03.12.2025).

3. Бабкина Н. В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 44–58 [Электронный ресурс]. URL: https://ikp-rao.ru/txt/1524139170430.pdf (дата обращения: 18.12.2025).

4. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 4. С. 3–20 [Электронный ресурс]. URL: https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=7322 (дата обращения: 12.12.2025).

5. Салмина Н. Г. Программа формирования начальных математических понятий и опыт ее реализации в практике обучения // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 4. С. 101–112 [Электронный ресурс]. URL: https://msupsyj.ru/pdf/vestnik\_2012\_4/vestnik\_2012-4\_101-112.Pdf (дата обращения: 07.12.2025).

6. Горбов С. Ф., Чудинова Е. В. Действие моделирования в учебной деятельности школьников (к постановке проблемы) // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 96–110 [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2000\_n2/pse\_2000\_n2\_Gorbov.pdf (дата обращения: 05.12.2025).

7. Вильшанская А. Д. Коррекционно-педагогическая работа с младшими школьниками с задержкой психического развития церебрально-органического генеза в общеобразовательной школе // Альманах. № 12. Новые исследования в приоритетных направлениях развития отечественной дефектологии. 2008 [Электронный ресурс]. URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-12/korrekczionno-pedagogicheskaya-rabota-s-mladshimi-shkolnikami-s-zaderzhkoj-psixicheskogo-razvitiya-czerebralno-organicheskogo-geneza-v-obshheobrazovatelnoj-shkole (дата обращения: 21.12.2025).

8. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с. (фрагмент электронного издания) [Электронный ресурс]. URL: https://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc\_razv\_chel-7-myshlenie\_i\_rech.pdf (дата обращения: 01.12.2025).