



Департамент
образования
Томской области



Областное государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Томский областной институт повышения
квалификации и переподготовки работников образования»



КОРРЕКЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: традиции и современность

Томск - 2026

Коррекционное образование: традиции и современность. Сборник материалов Всероссийской конференции (30 апреля 2026 г., г. Томск) // Сост. Макаревич Н.Ю., Иванова В.А. – Томск: ТОИПКРО, 2026. – 131 с.

Всероссийская конференция «Коррекционное образование: традиции и современность» (далее – Конференция) состоялась 30 апреля 2026 года в целях укрепления профессионального диалога о современном векторе развития коррекционного образования в Томской области, переосмысления регионального опыта и анализа эффективности внедрения инновационных методик и практик.

Учредителем Конференции выступил Департамент образования Томской области, организатором – Областное государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» (ТОИПКРО).

Конференция стала диалоговой площадкой для обсуждения ключевых вызовов системы коррекционного образования Томской области, где были представлены и проанализированы успешные практики применения инновационных методик, технологий и программ в коррекционном образовании, разработаны рекомендации и предложения по повышению качества и результативности коррекционного образования в Томской области с учетом выявленных проблем и существующих ресурсов.

Участие в Конференции приняли руководители, заместители руководителя, методисты, педагогические работники организаций, реализующих программы дошкольного и начального общего образования; представители некоммерческих организаций; представители профессиональных образовательных организаций (в том числе дополнительного профессионального образования) и учреждений высшего образования, реализующие подготовку педагогических кадров; студенты; родители (законные представители) и иные заинтересованные лица.

По результатам работы Конференции подготовлен сборник публикаций с включением успешного педагогического опыта в области коррекционного образования.

Материалы Конференции представлены в авторской редакции. Ответственность за достоверность фактов, цитат, заимствований, собственных имен и других сведений несут авторы.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Арцимович А.А.</i> Инструменты и ресурсы удаленной работы учителя с детьми с интеллектуальными нарушениями при смешанном типе дистанционного взаимодействия	5
<i>Аскарова Н.Х.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи	11
<i>Баранова Т.И., Шуткина А.А.</i> Формирование базовых дочисловых математических представлений у детей дошкольного возраста с РАС	14
<i>Бичель Н.Г.</i> Развитие критического мышления в работе учителя-дефектолога с обучающимися с задержкой психического развития	20
<i>Богомолова И.С.</i> Развитие связной речи обучающихся с задержкой психического развития посредством проектной деятельности	26
<i>Булкина В.В.</i> Использование технологий ортобиотики и РИТМОС в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда с детьми с ОВЗ	30
<i>Бякова Т.А., Солонина И.Е., Митрофанова В.Э.</i> Эффективные технологии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации	34
<i>Ватолина О.Ю.</i> Дифференциальная диагностика, коррекция и профилактика речевых нарушений в поликультурном пространстве	37
<i>Викторова Н.А.</i> Особенности воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в современной школе	42
<i>Виниченко Д.О., Степная Ю.В.</i> Интеграция традиционных и цифровых методов в психолого-педагогическом сопровождении адаптации студентов колледжа	47
<i>Вторушина И.И., Стремлина Л.П.</i> Логопедическая работа с детьми раннего возраста по преодолению задержки речевого развития	52
<i>Галковская Т.Б.</i> Адаптированные приемы в коррекционной логопедической работе при формировании навыка чтения для обучающихся с нарушением интеллекта	57
<i>Горбун А.П.</i> Развитие эмоциональной отзывчивости дошкольников посредством музыкальной деятельности в условиях инклюзивного образования	61
<i>Горенкова О.В.</i> Роль проектной деятельности в трудовом воспитании и развитии творческих способностей у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития	66

<i>Епихина К.П., Быкова А.В.</i> Использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации в обучении детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития	70
<i>Жиронкина Е.В.</i> Особенности социальной адаптации подростков с нарушениями интеллекта	75
<i>Кормина Н.В.</i> Метафорические ассоциативные карты в работе педагога-психолога в школе	79
<i>Кромина А.И.</i> Развитие тактильных ощущений у детей с расстройством аутистического спектра средствами сенсорной интеграции	84
<i>Машурова Е.Д.</i> Развитие коммуникативной деятельности дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата	88
<i>Михеева А.Д.</i> Формирование познавательного интереса к математике у обучающихся с интеллектуальными нарушениями	92
<i>Михеева Л.П.</i> Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста в деятельности педагога-психолога дошкольной образовательной организации	96
<i>Сартакова М.А., Ядрова Л.А.</i> Совместная деятельность учителя и воспитателя по формированию навыков письма у обучающихся 6 класса с тяжелыми и множественными нарушениями развития	100
<i>Суворова М.В.</i> Роль экологического воспитания как средства нравственного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	105
<i>Тарасова К.Е.</i> Психологическая готовность ребенка как успешный фактор адаптации к школьному обучению	109
<i>Терентьева Г.В.</i> Внедрение альтернативной и дополнительной коммуникации в учреждениях, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями: результаты проекта «Услышу без слов!»	113
<i>Тихонова А.А., Березовская А.С.</i> Развитие познавательных процессов и речи у детей старшего дошкольного возраста, в том числе с ограниченными возможностями, посредством анимационных интерактивных сказок	118
<i>Халиуллина А.Р.</i> Формирование финансовой грамотности обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, на основе адаптированной триз-технологии при интеграции в смежные учебные дисциплины	122
<i>Шаблеева М.В., Полосухина Е.Л.</i> Коррекционный педагог будущего: ценности, знания, статус в эпоху цифровой трансформации	127

ИНСТРУМЕНТЫ И РЕСУРСЫ УДАЛЁННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПРИ СМЕШАННОМ ТИПЕ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

*Арцимович Анна Андреевна
(МАОУ ООШ № 45 г. Томска)*

Аннотация. В данной статье автор представляет обобщенный опыт использования технологий для дистанционного взаимодействия с обучающимися с нарушениями интеллекта. В условиях интерактивного телекоммуникационного взаимодействия преподавателей и школьников формируется ряд препятствий, актуализация которых поможет преодолеть и организовать непрерывный процесс коррекции для детей с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: дистанционное взаимодействие, дети с нарушениями интеллекта, коррекционный процесс, телекоммуникационное взаимодействие.

TOOLS AND RESOURCES FOR REMOTE TEACHING OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN MIXED-TYPE REMOTE INTERACTION

Abstract. In this article, the author presents a generalized experience of using technologies for remote interaction of children with intellectual disabilities. In the conditions of interactive telecommunication interaction between teachers and students, a number of obstacles are formed, the actualization of which will help to overcome and organize a continuous correction process for children with intellectual disabilities.

Keywords: remote work, remote interaction, children with intellectual disabilities, correctional process, telecommunication interaction.

Введение. В последние годы происходят значительные изменения в системе отечественного образования. Особое значение имеет принятие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые гарантируют каждому ребёнку с нарушением интеллектуального развития равенство возможностей в получении качественного образования [1, 2].

Дети с интеллектуальными нарушениями представляют довольно значительную категорию среди детей с ограниченными возможностями здоровья. К ним относят детей со

стойкими необратимыми нарушениями преимущественно познавательной сферы, возникшими вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный характер [3].

По данным клинических, педагогических и психологических исследований, младшие школьники с интеллектуальными нарушениями с большим трудом осваивают образовательную программу. Особые образовательные потребности обучающихся с интеллектуальными нарушениями развития обусловлены спецификой психофизического развития [4].

Для обучающихся с нарушениями интеллекта характерна обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы, что может обеспечить включение дистанционного взаимодействия. Для этой категории детей большое значение имеет формирование адаптивного игрового образовательного материала для домашнего и самостоятельного изучения (в рамках учебных программ). Современные дистанционные образовательные технологии способны качественно улучшить процесс обучения детей с нарушениями интеллекта [5].

Однако есть ряд факторов, которые препятствуют распространению этих технологий в отношении детей с интеллектуальными нарушениями. Так, многие педагоги и, что особенно важно, родители не знакомы с возможностями и преимуществами таких технологий в образовании, а также не имеют методических навыков использования дистанционного обучения в отношении детей с интеллектуальными нарушениями. Общеобразовательные школы могут быть недостаточно наполнены качественным образовательным контентом, который может быть использован для работы с обучающимися, имеющими интеллектуальные нарушения.

Цель статьи — обобщить инструменты и ресурсы удалённой работы учителя с детьми с интеллектуальными нарушениями при смешанном типе дистанционного взаимодействия и определить условия их эффективного применения.

Задачи исследования:

- 1) выявить особенности применения дистанционного взаимодействия в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями;
- 2) определить преимущества включения элементов дистанционного обучения в коррекционный процесс;
- 3) систематизировать препятствия, возникающие у педагогов при планировании дистанционной работы;

4) обозначить проблемы, требующие решения для эффективной организации смешанного дистанционного взаимодействия.

Основные особенности применения дистанционного взаимодействия в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями состоят в следующем:

- индивидуальный подход — обеспечивает направленное педагогическое воздействие на обучающегося, основанное на знании и учёте особенностей его развития, физических нарушений и его личности;

- дозирование учебных нагрузок — естественным образом реализуется в системе дистанционного взаимодействия, когда обучающийся с помощью педагога, родителя или самостоятельно получает возможность регулировать темп изучения материала, время и продолжительность занятий;

- применение специальных приёмов обучения — реализуется при подготовке учебных материалов для электронного обучения и состоит в более чётком и детальном планировании самостоятельных действий обучающегося [6].

Включение элементов дистанционного обучения обладает рядом качеств, которые делают его достаточно эффективным при работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями. Главным образом, это достигается за счёт индивидуализации обучения: каждый обучающийся занимается по удобному для него расписанию и в удобном для него темпе; каждый может учиться столько, сколько ему необходимо для освоения той или иной дисциплины. Дистанционное обучение позволяет свести до минимума непродуктивное использование времени обучающегося. Ребёнок не ждёт, пока учитель запишет на доске предложения для разбора; электронный лабораторный эксперимент всегда пройдёт чётко по заданному сценарию; поисковые системы позволят быстро найти нужные материалы. Это позволяет освоить учебный материал в более сжатые сроки по сравнению с классно-урочной системой.

При включении дистанционной формы взаимодействия учитель ведёт каждого своего обучающегося по индивидуальному образовательному маршруту. Специальная учебная среда позволяет прокомментировать каждую работу, дать рекомендации по исправлению ошибки — работать с каждым обучающимся до полного решения учебной задачи. Важной особенностью такой специальной учебной среды является то, что она создаёт и хранит отчёты о деятельности (портфолио) каждого обучающегося: все сданные им работы, все оценки и комментарии учителя к работам. Учитель может использовать в рамках курса любую систему оценивания. Все результаты по каждому курсу хранятся в сводной электронной ведомости. Специальная учебная среда позволяет контролировать активность обучающегося, время его учебной работы [6].

В условиях интерактивного телекоммуникационного взаимодействия педагогов с обучающимися естественным образом формируются компетенции, необходимые для организации деятельности в современном обществе.

Важным преимуществом использования дистанционных взаимодействия является также повышение прозрачности и управляемости образовательного процесса по индивидуальному маршруту, переход к новым формам управления: информационная система школы сможет предоставлять руководителям и специалистам динамичное информационное сопровождение для проведения анализа складывающихся ситуаций, моделирования прогнозируемых процессов для принятия обоснованных как оперативных, так и тактических решений на среднесрочную и долгосрочную перспективу [6].

Но стоит отметить, что, планируя свою педагогическую деятельность с учётом применения дистанционных образовательных технологий, учитель сталкивается со следующими препятствиями:

- методические материалы по предметным дисциплинам не систематизированы и не адаптированы под задачи ФГОС образования детей с интеллектуальными нарушениями;
- многие из онлайн школ и образовательных сетевых сервисов имеют условно бесплатный характер, что ограничивает возможность полноценного использования их ресурсов;
- у самого учителя наблюдается дефицит времени и возможностей самостоятельного создания электронного учебного комплекса в соответствии с требованиями ФГОС.

Это приводит к тому, что учителя используют элементы дистанционного взаимодействия по своим предметам фрагментарно, не систематично и нередко без должного учебно-методического обоснования.

Анализируя опыт организации образовательного процесса в отношении использования дистанционного взаимодействия, можно отметить противоречие между современными возможностями применения средств дистанционного взаимодействия и реальной практикой образовательных учреждений. Более детальное углубление в ситуацию обнажило ряд конкретных проблем, которые требуют решений.

1. Недостаточная разработанность нормативно-правовой и методической основы для реализации образовательных программ в дистанционном формате (или применением элементов дистанционного обучения).

2. Недостаточность методической грамотности родителей в вопросах дистанционного обучения детей. Стоит отметить, что именно на родителей ложится оказание помощи в организации работы обучающегося с образовательным контентом.

3. Учителя не всегда обладают систематизированной базой ресурсов дистанционного

взаимодействия, адаптированного под требования реализуемого образовательного стандарта.

Решение обозначенных проблем и ряда других, возникающих в условиях общеобразовательной школы, приведёт к преодолению барьеров в образовательной, профессиональной и бытовых сферах при самореализации обучающихся с нарушениями интеллекта.

Несмотря на указанные трудности, включение дистанционного взаимодействия или его элементов в образовательный процесс приобретает массовый характер в работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями. Деятельность учителя при дистанционном взаимодействии отличается от работы педагога традиционной школы. Иначе распределяются функциональные обязанности, обучающиеся включаются в практически непрерывный коррекционный процесс.

Учитель, подчиняясь реалиям сегодняшнего дня, стремясь отвечать требованиям времени, старается применять наиболее эффективные инструменты образования обучающихся, в связи с чем дистанционное взаимодействие является перспективным и ресурсным направлением развития инклюзивного образования детей с интеллектуальными нарушениями.

Проведённый анализ позволяет зафиксировать следующие результаты. Во-первых, определены ключевые особенности дистанционного взаимодействия с детьми с интеллектуальными нарушениями: индивидуальный подход, дозирование учебных нагрузок, применение специальных приёмов обучения. Во-вторых, обоснованы преимущества включения элементов дистанционного обучения: индивидуализация темпа и расписания, минимизация непродуктивного времени, ведение индивидуального образовательного маршрута, формирование портфолио и электронной ведомости, повышение прозрачности и управляемости образовательного процесса. В-третьих, систематизированы препятствия: отсутствие адаптированных под ФГОС методических материалов, условно бесплатный характер сетевых сервисов, дефицит времени и ресурсов у педагога. В-четвёртых, выявлены проблемы, требующие решения: недостаточная нормативно-правовая и методическая база, низкая методическая грамотность родителей, отсутствие у учителей систематизированной базы ресурсов.

Таким образом, дистанционное взаимодействие и его элементы являются перспективным и ресурсным направлением развития инклюзивного образования детей с интеллектуальными нарушениями. Эффективность их применения обеспечивается систематизацией инструментов и ресурсов, адаптацией учебных материалов под требования ФГОС, методической подготовкой педагогов и родителей, а также непрерывностью коррекционно-развивающего процесса. Решение обозначенных проблем будет способствовать

преодолению барьеров в образовательной, профессиональной и бытовой сферах самореализации, обучающихся с нарушениями интеллекта.

Список использованных источников

1. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 35850).

2. 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 № 123847).

3. Буковцова, Н. И. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы / Н. И. Буковцова. – Текст электронный // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: [сайт]. – 2011. – URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/inclusive_edu/contents/44147.

4. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова – Текст электронный // Альманах института коррекционной педагогики: [сайт]. – 2009. – № 13. – URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo>.

5. Перевозникова, И. В. Специальное образование в России: история, современность и правовые основы // Вестник Томского государственного педагогического университета: [сайт]. – 2012. – Выпуск 5. – С. 103-109. – URL: https://vestnik.tspu.ru/archive.html?year=2012&issue=5&article_id=3451.

6. Шкатова, Е. А. Интегрированное обучение детей с интеллектуальными недостатками в условиях общеобразовательной школы с использованием средств индивидуализации: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Шкатова Евгения Анатольевна; Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 18 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Аскарова Назира Хайдаровна
(МАДОУ № 133 г. Томска)*

Аннотация. Статья посвящена вопросам применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с нарушениями речи. Актуальность темы обусловлена растущей компьютеризацией общества и важностью ИКТ в образовательном процессе. Использование интерактивных досок на занятиях способствует индивидуализации обучения и повышает эффективность педагогической работы, создавая положительную атмосферу для детей. Обсуждаются преимущества ИКТ в коррекционном процессе, что подчеркивает значимость их внедрения в дошкольное образование для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; эффективность коррекционного процесса; дети с нарушениями речи; тяжелые нарушения речи.

USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES WITH PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Annotation. The article is devoted to the issues of using information and communication technologies (ICT) in teaching children with disabilities, in particular those with speech disorders. The relevance of the topic is due to the growing computerization of society and the importance of ICT in the educational process. The use of interactive whiteboards in classes contributes to the individualization of learning and increases the effectiveness of teaching, creating a positive atmosphere for children. The advantages of ICT in the correctional process are discussed, which underscores the significance of their implementation in preschool education for children with severe speech disorders.

Keywords: information and communication technologies; effectiveness of the correctional process; children with speech disorders; severe speech disorders.

В условиях повсеместной цифровизации информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) стали неотъемлемой частью жизни как взрослых, так и детей, что делает их

интеграцию в образовательный процесс, в том числе на дошкольном уровне, предметом активного обсуждения. В контексте обеспечения качества раннего обучения ключевую роль играют современные инструменты, среди которых особое место занимает интерактивная доска. Её применение на занятиях позволяет педагогам оптимизировать и индивидуализировать учебный процесс, способствует поддержанию положительного психоэмоционального состояния воспитанников и значительно повышает общую эффективность педагогической деятельности.

Дети с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) – это категория детей, обладающая сохранным слухом и интеллектом, характеризуется системным недоразвитием всех компонентов речи (фонетики, лексики, грамматики), что вторично негативно сказывается на формировании у них психических процессов. В связи с этим поиск эффективных стратегий коррекционно-педагогической работы с данной группой воспитанников является одной из приоритетных задач в дошкольной организации. Одним из перспективных инструментов в решении данной проблемы выступает интерактивная доска. Её интеграция в образовательный процесс дошкольников с ТНР позволяет:

- повысить мотивацию и вовлечённость: сделать занятия динамичными и визуально насыщенными, что важно для данной категории детей;
- оптимизировать коррекционную работу: обеспечить полисенсорное воздействие (аудиальное, визуальное, кинестетическое), способствующее более прочному усвоению материала;
- получать оперативную обратную связь: мгновенно оценивать реакцию и ответы воспитанников, гибко корректируя ход занятия;
- профилировать утомление: чередование различных видов деятельности и использование нетрадиционных приёмов, поддерживаемых доской, предотвращает переутомление и сохраняет познавательную активность.

Ключевые преимущества применения ИКТ в работе с дошкольниками заключаются в возможности перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, где ребенок становится активным субъектом, а не пассивным объектом педагогического воздействия.

Особо хочется отметить принцип объективной оценки результатов деятельности ребенка, которые представляются визуально на экране в виде мультипликационных образов и символов, исключающих субъективную оценку, ребенок видит результаты своей деятельности, что добавляет положительную эмоциональную окраску в такие занятия.

Широкие возможности интерактивного оборудования (дети могут не только видеть картинку, но и прикасаться к ней, двигать, менять размер, форму, манипулировать объектами)

позволяют сделать занятия более интересными, динамичными, обычные занятия превращаются в интересную и увлекательную игру. Именно в игре ребенок обладает свободой творчества, а игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Компьютерные программы в игровой форме дают возможность посетить виртуальные музеи, галереи, очутиться с любимыми персонажами в самых удивительных уголках на планете.

Использование ИКТ активизирует и расширяет систему анализаторов (зрительных, слуховых, тактильных), задействованных в процессе обучения, что, в свою очередь, способствует более прочному и осознанному усвоению знаний детьми с ТНР.

Применение ИКТ возможно практически на всех видах занятий (фронтальных, подгрупповых, индивидуальных) – от развития речи и формирования элементарных математических представлений до ознакомления с окружающим миром, - с использованием анимации, видеофрагментов, звуковых эффектов и музыкального сопровождения.

Учитывая все указанные преимущества ИКТ, нами были разработаны следующие дидактические игры для занятий с воспитанниками с ТНР с использованием интерактивной доски:

- Игра «Путешествие в страну математики»: «Покажи и назови», «Составь картинку», «Какого цвета?», «Собери по образцу», «По порядку становись», «Дорисуй», «Самый большой» и «Самый маленький», «По росту становись», «Знакомые фигуры», «Знакомый цвет», «Сосчитай».

- Игра «Путешествие по сказкам»: «Что сначала, что потом?», «По порядку становись», «Собери картинку», «Моя тень».

- Игра «Настроение осени»: «Пазл», «Какое время года?», «Падают листья», «Два одинаковых листа», «Сосчитай и убери», «Правильная тень», «Загадки, одним словом», «Кто следующий?».

- Игра «Мои любимые животные»: «Отгадай», «Кто следующий?», «Правильная тень», «Подходящее изображение», «Мамы и детеныши».

- Игра «Незнайкины задания»: «Назови», «Слоги в слове», «Сосчитай», «Чья тень?», «Чей домик?».

- Игра «Азбука безопасности»: «Отгадай», «Третий лишний», «Назови картинки», «Чей транспорт?», «Собери картинку», «Назови» и многие другие.

Каждая игра разработана под определенный возраст с учетом возможностей и особых образовательных потребностей воспитанников. К каждой игре прилагаются методические рекомендации.

Интеграция интерактивных досок и другого мультимедийного оборудования в образовательную среду открывает значительные дидактические возможности, однако требует

от педагогов пересмотра устоявшихся методических подходов. Эффективное использование информационно-коммуникационных технологий в непосредственной образовательной деятельности предполагает наличие у педагога уверенных пользовательских навыков.

Работая с детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимо постоянно помнить, что каждый ребенок должен иметь возможность получить такое образование, которое позволит ему достичь максимально возможного для него уровня развития. В результате использования ИКТ в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с ТНР, дети меньше устают, лучше концентрируются, а качество коррекционной работы заметно возрастает.

Список использованных источников

1. Аксюхин, А. А. Информационные технологии в образовании и науке / А. А. Аксюхин, А. А. Вицен, Ж. В. Мекшенева // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 11. – С. 50-52. URL: <https://top-technologies.ru/article/view?id=25948>
2. Королевская, Т. К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски / Т. К. Королевская // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 47–55.
3. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 61-66.
4. Кукушкина, О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблема, поиски, подходы / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1994. – № 5.

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ ДОЧИСЛОВЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС

*Баранова Татьяна Игоревна, Шуткина Анна Андреевна
(МБДОУ «Детский сад №40», г. Северск, Томская область)*

Аннотация. В статье представлен анализ специфики формирования дочисловых математических представлений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Обосновывается необходимость создания специальных психолого-педагогических условий обучения с учетом когнитивных дефицитов данной категории детей. Определены ключевые направления коррекционной работы и предложен универсальный алгоритм поэтапного перехода от предметных действий к наглядно-образным заданиям. Описаны

результаты апробации алгоритма на примере формирования понятия «размер», подтверждающие эффективность структурированного подхода.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, дошкольный возраст, элементарные математические представления, дочисловые представления, символизация, перенос навыков.

FORMATION OF BASIC PRENUMERICAL MATHEMATICAL CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH PAC

Abstract. The article analyzes the specifics of forming pre-numerical mathematical concepts in preschool children with autism spectrum disorders (ASD). It substantiates the need for specialized psychological and pedagogical conditions considering the cognitive deficits of this group. Key intervention areas are identified, and a universal algorithm for transitioning from object-based to visual-figurative tasks is proposed. Results of testing the algorithm using the concept of 'size' confirm the effectiveness of a structured approach.

Keywords: autism spectrum disorders, preschool age, elementary mathematical concepts, pre-numerical concepts, symbolization, skill transfer.

По данным официальной статистики, количество детей с установленным диагнозом «РАС» ежегодно растет, что обостряет проблему поиска эффективных методик их обучения. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФАОП ДО) ставит перед педагогами задачи освоения детьми с РАС базовых математических компетенций, однако до сих пор не существует единого методического руководства, учитывающего гетерогенность проявлений данной категории воспитанников.

Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически проверить эффективность алгоритма формирования дочисловых математических представлений у дошкольников с РАС через развитие базовых когнитивных предпосылок.

Задачи исследования:

1. Проанализировать особенности когнитивного профиля детей с РАС, препятствующие формированию математических понятий.
2. Разработать комплексную систему направлений коррекционно-развивающей работы.
3. Создать и апробировать пошаговый алгоритм формирования дочисловых понятий на материале сенсорной характеристики «размер».

4. Оценить динамику переноса сформированных навыков в новые условия деятельности.

Формирование элементарных математических представлений (ФЭМП) у детей дошкольного возраста проходит поэтапно, и исследователи выделяют несколько ключевых периодов в этом процессе: дочисловой и числовой. Дочисловой период является приоритетным у детей с РАС дошкольного возраста. Он включает в себя формирование таких понятий, как размер, форма, цвет, длина, ширина, высота и т.п.

Для формирования понятия о математических явлениях, неизбежно приходится прибегать к абстрактности, которая зачастую недоступна детям данной категории [5]. Н. В. Зверева и А. А. Коваль-Зайцев обращали внимание на то, что для детей с синдромом Аспергера характерно преобладание вербально-логического мышления над наглядно-действенным [3]. О. С. Никольская относит к особенностям мышления при расстройствах аутистического спектра: не целенаправленность, затруднения при символизации, сложности произвольного обучения, невозможность переноса навыков с одной ситуации на другую, трудности обобщения [4]. О. В. Никольская вместе с М. Ю. Ведениной отмечают, что дети с РАС имеют специфические трудности переработки и организации информации, ведущие к нарушению формирования картины мира ребенка.

Выявленный особый «когнитивный стиль» является устойчивой специфической характеристикой, сохраняющейся и во взрослой жизни человека с аутизмом. В поисках первопричины проблем в когнитивной сфере, а, возможно, и причины всего нарушения психического развития при аутизме рассматриваются особенности организации познавательных процессов, проблемы гибкости и произвольности поведения, дисфункция процессов сенсорного восприятия. Выдвигаются и обсуждаются гипотезы, напрямую связывающие детский аутизм с трудностями символизации и выстраивания целостной картины окружающего (фрагментарная картина мира) [2].

Мышление имеет ведущую роль в интеллектуальном развитии. Проблема развития мышления у детей актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемой частью их познавательной сферы [1]. Особенности мышления детей с РАС требуют разработки специальных учебных материалов и учебных программ, которые будут понятны, полезны и эффективны.

Из представленного анализа видно, что трудности обучения математике у детей с РАС обусловлены спецификой их когнитивного развития: особенностями мышления, символизации, обобщения, произвольной регуляции и переработки информации. Следовательно, формирование математических представлений невозможно без

целенаправленной работы над базовыми предпосылками, обеспечивающими успешное усвоение математических понятий в дальнейшем.

На основании рассмотренных особенностей можно выделить несколько ключевых направлений психолого-педагогической работы с детьми с РАС:

1. Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

С учетом трудностей абстрагирования и символизации особое значение приобретает опора на конкретный опыт ребенка: практические действия с предметами. Это создает основу для постепенного перехода от конкретного к абстрактному, от предметов к изображениям, что необходимо для усвоения математических понятий.

2. На начальных этапах формирования дочисловых математических понятий нередко используются жестовые подсказки. С помощью жестов ребенок фокусируется на ключевых понятиях вербальной инструкции взрослого. Например, инструкция «Найди большой дом» сопровождается жестом, при котором педагог разводит руки в стороны, акцентируя жестом и интонацией слово «большой». Важно при использовании жестовых подсказок соблюдать топографию (логичность): жест должен быть по смыслу понятен ребенку и иметь только одно значение.

3. Развитие способности к обобщению и переносу усвоенных способов действия. Трудности переноса навыков и обобщения требуют специально организованных условий обучения, в которых один и тот же способ действия отрабатывается в разных ситуациях, с разным материалом, но с сохранением структуры задания. Например, когда мы закрепляем новое понятия «одинаковые» и «разные», то выполняем задания на разнообразном материале: с предметами (счетный материал, игрушки-киндеры и пр.) за столом, при помощи игры «Мемо», когда говорим: «Найди такой же», а когда все фишки перевернуты, даем обратное задание: «Закрой одинаковые», «Закрой такую же», «Закрой разные». На бумаге предлагаем выполнить задание «Обведи все одинаковые фигуры», «Зачеркни разные цифры».

После этих действий с предметами и на бумаге можно перейти в пространство, давая задания по типу «Принеси два одинаковых карандаша», «Найди три одинаковых мяча», «Принеси 5 разных фломастеров». Пространство должно постепенно увеличиваться: на начальном этапе ставим в помещении стол со стимульным материалом на расстоянии 2-3 метров от ребенка, даем инструкцию «Найди все треугольной формы» и ребенок повторяет инструкцию и идет к столу, находит заданные игрушки или карточки, возвращается к взрослому и отдает их. Постепенно переходим к увеличению расстояния между ребенком и стимульным материалом до перехода дошкольника при выполнении инструкции из одного помещения в другое.

4. Формирование произвольности и целенаправленности познавательной деятельности.

Учитывая сложности произвольного обучения и регуляции поведения, необходимо целенаправленно развивать умение следовать инструкции, удерживать цель деятельности, завершать задание, контролировать свои действия. Эти навыки лежат в основе успешного выполнения математических заданий. Обучаем ребенка проговаривать каждую инструкцию взрослого. Это позволяет удерживать цель деятельности и сфокусировать внимание дошкольника. Большое значение имеют сами инструкции – они должны быть четкими, короткими, без лишних слов, доступными для понимания и проговаривания ребенком.

5. Учет и коррекция особенностей сенсорного восприятия и переработки информации.

Сенсорные особенности и специфический способ организации информации влияют на формирование целостной картины мира. Использование структурированных, предсказуемых, адаптированных учебных материалов способствует снижению перегрузки и повышает доступность математического содержания. При работе с детьми с РАС необходимо упрощать, снижать визуальный шум на рабочем материале: рабочие листы должны быть с четкой конкретной инструкцией по типу «раскрась», «обведи бананы», «закрась большие пустые предметы», «соедини точки», не должно быть лишних изображений, не относящихся к заданиям.

Наш значительный практический опыт с детьми с РАС позволил выработать эффективный алгоритм формирования у данной категории дошкольников дочисловых математических представлений. Данный алгоритм учитывает ключевые направления работы, представленные выше, и когнитивные особенности детей с РАС. Представим его на примере дочислового понятия «Размер».

Этапы работы:

1. Начинаем обучение с работы на предметах. Взрослый предъявляет ребенку кубики разного размера по одному, словесно обозначая их как «кубик большого размера», «кубик среднего размера», «кубик маленького размера», дополнительно обозначая каждый размер жестом, и просит ребенка повторять инструкцию после демонстрации каждого кубика. Далее следует инструкция взрослого «Дай кубик маленького размера», и дошкольнику необходимо выбрать правильный предмет из трех. На этом этапе эффективно включать сортировку предметов с проговариванием: взрослый выкладывает на стол предметы разного размера и задает образец с помощью вербальной инструкции «Гриб маленького размера, машина среднего размера, кубик большого размера». Затем предъявляет ребенку контейнер с предметами разного размера и дает инструкцию «Разложи». Ребенок должен рассортировать все предметы по размерам с обязательным проговариванием.

2. После освоения действий с предметами переходим к обучению работе с карточками. По аналогии работы с предметами взрослый предъявляет те же задания и инструкции, но вместо предметов предлагаются карточки с изображениями. Таким образом осуществляется плавный переход от наглядно-действенного к наглядно-образному типу мышления.

3. Следующим этапом является выполнение заданий на бумаге. Приступать к ним можно, только если ребенок понимает и умеет выполнять инструкции «закрась», «обведи», «зачеркни», «подчеркни», «соедини», «нарисуй», «дорисуй» и т.п. Начинать работу следует с выполнения простых заданий. Например, на листе бумаги изображены кошки трех размеров, взрослый дает инструкцию «Обведи кошку большого размера». Ребенок повторяет инструкцию, находит и обводит кошку нужного размера. Постепенно задания на бумаге усложняются: увеличивается количество объектов, изображенных на листе, усложняется инструкция «Обведи все среднего размера», «Обведи все квадратное и маленькое», «Закрась всё квадратное маленькое и красное».

4. Последним этапом обучения дочисловым понятиям является работа в пространстве с постепенным усложнением: увеличение расстояния, увеличение сложности инструкции.

Данный алгоритм является инвариантным и может применяться для формирования любых других дочисловых понятий (цвет, форма, длина, ширина, высота).

Апробация описанного алгоритма в условиях Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 40» г. Северска показала положительную динамику. Дети экспериментальной группы продемонстрировали способность не только дифференцировать признаки величины на конкретном материале, но и удерживать многоступенчатую инструкцию, а также выполнять задания на уровне наглядных образов без физической опоры на предмет. Ключевым фактором успеха стало строгое соблюдение последовательности этапов и обязательное включение этапа речевого опосредования (проговаривания).

Формирование дочисловых математических представлений у детей с РАС невозможно изолированно от развития базовых когнитивных функций. Предложенный четырехэтапный алгоритм позволяет выстроить логичную траекторию обучения, минимизирующую фрустрацию ребенка за счет опоры на сильные стороны его восприятия (конкретность, предсказуемость структуры). Реализация данного подхода в дошкольном возрасте обеспечивает формирование фундамента для дальнейшего успешного освоения числового ряда и арифметических действий в начальной школе.

Список использованных источников

1. Баранов, П. В. Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности / П. В. Баранов, Б. В. Сазонов. – Москва: МНИИПУ, 2012. – 23 с.
2. Веденина, М. Ю. Особенности психического развития детей с аутизмом / М. Ю. Веденина, О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – № 18.
3. Коваль-Зайцев, А. А. Виды когнитивного дизонтогенеза у детей, больных эндогенными психическими заболеваниями, протекающими с аутистическими расстройствами: автореф. дис. канд. психол. наук / А. А. Коваль-Зайцев. – Санкт-Петербург, 2010. – 26 с.
4. Никольская, О. С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2014. – № 18.
5. Симашкова, Н. В. Клинико-биологические подходы к диагностике / Н. В. Симашкова, Т. П. Ключник, А. А. Коваль-Зайцев, Л. П. Якупова // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Том 14, № 4. – С. 51–67. – URL: http://psyjournals.ru/autism/2016/n4/simashkova_klushnik.shtml (дата обращения: 25.02.2026).
6. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики (Росстат). – URL: <https://rosstat.gov.ru/>.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Бичель Наталия Геннадьевна

(Школа-интернат для обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи)

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития критического мышления у младших школьников с задержкой психического развития в коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога. Обосновывается необходимость формирования когнитивных стратегий анализа, синтеза, сравнения, обобщения и рефлексии с учётом специфических трудностей данной категории детей: инертности психических процессов, недостаточной сформированности самоконтроля и логических операций. Раскрываются

адаптированные методы и приёмы технологии развития критического мышления в условиях коррекционного образования.

Ключевые слова: критическое мышление, когнитивные стратегии, задержка психического развития, коррекционное образование.

DEVELOPING CRITICAL THINKING IN WORK A TEACHER - A SPECIAL EDUCATION THERAPIST WITH STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article examines the issue of developing critical thinking in primary school children with mental retardation within the context of correctional and pedagogical activities of a teacher-defectologist. The author substantiates the need to develop cognitive strategies of analysis, synthesis, comparison, generalization, and reflection in this category of children, taking into account their specific challenges: mental inertia, insufficient self-control, and insufficient logical operations. The article reveals adapted methods and techniques for developing critical thinking in special education settings.

Key words: critical thinking, cognitive strategies, mental retardation, special education.

Современные требования к коррекционному образованию ориентированы не только на усвоение академических знаний, но и на формирование у обучающихся с особыми образовательными потребностями способности самостоятельно мыслить, анализировать информацию и принимать обоснованные решения. В этом контексте развитие критического мышления у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) становится одной из приоритетных задач учителя-дефектолога.

Цель статьи – обоснование необходимости и определение эффективных методов развития критического мышления у младших школьников с ЗПР в коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога.

Задачи:

1. Охарактеризовать особенности мышления младших школьников с ЗПР, затрудняющие формирование критического мышления.
2. Определить структурные компоненты критического мышления, доступные для развития у данной категории обучающихся.
3. Описать адаптированные приёмы технологии развития критического мышления и оценить их эффективность в собственной практике.

Эффективность коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками, имеющими задержку психического развития, напрямую зависит от учёта их специфических особенностей познавательной деятельности. Ключевые характеристики, которые необходимо принимать во внимание при планировании и проведении занятий:

- Ригидность мыслительных процессов. Обучающиеся с ЗПР склонны «застывать» на единой усвоенной схеме решения задачи. Им требуется целенаправленная помощь и дополнительное время для переключения на новые алгоритмы и мыслительные операции.

- Несформированность функций самоконтроля. Дети часто действуют импульсивно, не умеют самостоятельно сверять полученный результат с инструкцией или образцом, что приводит к многочисленным ошибкам, которые они сами не замечают.

- Преобладание наглядно-образного мышления. Абстрактно-логические операции вызывают значительные трудности. Мышление остаётся конкретным, поэтому для усвоения материала необходимо активно использовать наглядные пособия, схемы, алгоритмы и предметную деятельность.

- Замедленный темп психической деятельности. Обучающимся требуется значительно больше времени на восприятие, осмысление информации и формулирование ответа. Важно создавать «зону ожидания», не торопить и не подгонять ребёнка.

- Трудности в становлении базовых логических операций. Наблюдаются недостаточная сформированность анализа, синтеза, сравнения, обобщения и умения устанавливать причинно-следственные связи. Эти навыки необходимо целенаправленно развивать через специальные упражнения.

Указанные особенности обуславливают необходимость специальной адаптации методов и приёмов развития критического мышления, направленных на коррекцию выявленных трудностей обучающихся с ЗПР.

Структурные компоненты критического мышления

Опираясь на исследования отечественных и зарубежных авторов [1; 2; 3; 4; 5], в структуре критического мышления младших школьников с ЗПР целесообразно выделить следующие компоненты.

Когнитивный компонент включает развитие познавательных способностей: восприятие учебного материала, знание предмета, когнитивные знания, что увеличивает вероятность получения желаемого результата – развитого критического мышления.

Аналитический компонент объединяет такие формы мышления, как:

- логичность – развитие последовательности мыслительного процесса, строгость доказательства, умение делать обобщающие выводы;

– рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, связанный со способностью человека к саморазвитию;

– проверка точности утверждений (оценка) – установление абсолютной или сравнительной ценности объекта или проблемы. Многие исследователи называют критическое мышление оценочным и включают оценку в качестве одного из основных признаков критического мышления.

Личностный компонент раскрывает качества личности, способной к критическому мышлению. Ресурсы личности обучающегося рассматриваются как совокупность его потенциальных возможностей для самореализации в деятельности и в социуме.

В работе учителя-дефектолога целенаправленное развитие критического мышления у школьников с задержкой психического развития (ЗПР) является не самоцелью, а мощным инструментом коррекции их познавательной деятельности. Эта работа решает следующие ключевые задачи:

1. Преодоление ригидности мыслительных процессов: уход от шаблонности и инертности мышления, обучение видению нескольких вариантов решения задачи, анализу различных способов достижения цели.

2. Формирование регуляторных функций: развитие навыка предварительного обдумывания и самоконтроля, остановка импульсивных реакций, формирование привычки «сначала думаю — потом говорю/делаю» через введение паузы перед ответом, обучение элементарным алгоритмам проверки результатов своей работы (сверка с образцом, проговаривание выполненных действий).

3. Развитие абстрактно-логического мышления: преодоление конкретности и однолинейности мышления, обучение «переводу» информации из одной знаковой системы в другую. Например, преобразование текста в схему, рисунка – в словесное описание, условия задачи — в математическую модель.

4. Становление аналитических способностей: научить видеть нестыковки и анализировать информацию, целенаправленный поиск и анализ ошибок в текстах, на картинках или в устных рассуждениях; задания на нахождение противоречий в знакомых и смоделированных ситуациях.

5. Развитие аргументации: переход от констатации факта к его простейшему обоснованию, обучение ответам на вопросы «почему ты так думаешь?», «докажи», «объясни свой выбор» с опорой на наглядный материал или личный опыт.

6. Интеграция учебных навыков в жизненный контекст: обеспечить перенос освоенных умственных операций за пределы класса, моделирование бытовых ситуаций (например,

планирование покупок, выбор безопасного маршрута), где требуется применить полученные навыки анализа, планирования и оценки.

7. Учёт эмоционально-волевой сферы: создать безопасную среду для интеллектуальных проб и ошибок, дозирование нагрузки, использование игровых форм, создание ситуации успеха, обучение конструктивному отношению к ошибкам как к части учебного процесса.

На основе анализа литературы [2; 3; 4] и собственного педагогического опыта нами выделены и адаптированы для обучающихся с ЗПР следующие приёмы технологии развития критического мышления.

Приём «Верные и неверные утверждения». Суть приёма: определение достоверности знаний до и после изучения темы. Адаптация для детей с ЗПР: формулировка вопросов должна быть предельно ясной и конкретной. Используются карточки «Да» и «Нет», что позволяет снизить речевую нагрузку и опереться на наглядность.

Приём «Плюс – Минус – Интересно». Суть приёма: систематизация информации по трём колонкам: положительные стороны, отрицательные стороны и то, что узнали интересного. Адаптация для детей с ЗПР: развитие диалога или коллективного обсуждения, постановка вопросов по темам: «Почему ты так думаешь?», «Приведи пример из жизни». Обсуждение бытовых ситуаций, близких опыту ребёнка.

Приём «Ромашка Блума». Суть приёма: шесть лепестков – шесть типов вопросов (простые, уточняющие, объясняющие, творческие, оценочные, практические). Адаптация для детей с ЗПР: на начальном этапе используются только простые типы вопросов: «Что?», «Почему?», «Сравни», «Придумай ассоциацию», «Назови причину», «Как ты оцениваешь?». Темы берутся из повседневной жизни (дежурство, любой предмет, общественное место).

Приём «Синквейн». Суть приёма: составление пятистрочной стихотворной формы, позволяющей обобщить и систематизировать информацию. Адаптация для детей с ЗПР: очень постепенное введение. Ученику предлагается закончить предложение или фразу. Даются готовые слова для выбора, используются карточки-подсказки или слова-картинки. Работа выполняется коллективно, классом или группой.

Рефлексия (осмысление, обобщение). Суть приёма: помочь ребёнку с ЗПР сформировать целостное понимание темы, выразить своё мнение и отношение. Адаптация для детей с ЗПР: регулярный рефлексивный анализ уроков, систематизация опыта наблюдения за поведением учеников, фиксация изменений в восприятии и усвоении материала.

В течение учебного года нами проводилась целенаправленная работа по развитию критического мышления у обучающихся с ЗПР с использованием описанных выше адаптированных приёмов. Анализ результатов показал следующее.

Наиболее эффективными оказались приёмы «Верные и неверные утверждения» и «Плюс – Минус – Интересно», поскольку они опираются на наглядность и не требуют развёрнутого речевого высказывания. Обучающиеся постепенно научились:

- замечать несоответствия в знакомых ситуациях;
- формулировать простые оценочные суждения;
- проверять результаты своей работы по образцу;
- переносить усвоенные способы действия в новые условия.

Приём «Ромашка Блума» и «Синквейн» требуют более длительной подготовительной работы и могут быть рекомендованы к использованию со второго полугодия первого класса или со второго класса.

Для эффективной работы по развитию критического мышления у обучающихся с ЗПР рекомендуется:

- создать благоприятную среду, наладить эмоциональный контакт в классе, использовать игровые моменты для снятия напряжения и повышения мотивации;
- использовать чёткую структуру урока (понятный алгоритм действий), давать доступные инструкции, применять схемы, презентации, сложные понятия объяснять на конкретных примерах;
- давать время на обдумывание, так как детям с ЗПР требуется больше времени для обработки и осмысления информации и формулировки ответа;
- обеспечивать тесное взаимодействие с психологами и родителями, что значительно улучшает конечный результат и обеспечивает всестороннюю поддержку детям с ЗПР.

Развитие критического мышления является необходимым условием успешной работы учителя-дефектолога с обучающимися с задержкой психического развития. Регулярное и системное применение адаптированных приёмов помогает целенаправленно развивать навыки анализа, оценки и самостоятельного мышления у младших школьников с ЗПР. Перспективы дальнейшей работы связаны с разработкой диагностического инструментария для оценки уровня сформированности критического мышления у данной категории обучающихся.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С. И. Заир-Бек. – Москва: Просвещение, 2004. – 175 с.
3. Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – Санкт-Петербург: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.

4. Загашев, И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 192 с.

5. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Критическое мышление и новые виды грамотности. – Москва: ЦГЛ, 2005. – С. 5–13.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Богомолова Ирина Сергеевна
(МАОУ СОШ № 19, г. Томск)*

Аннотация. Статья посвящена развитию связной речи обучающихся с задержкой психического развития посредством проектной деятельности. В статье рассматриваются технологии, методы и приемы работы с обучающимися с задержкой психического развития, позволяющие формировать связную речь, учитывая психические особенности детей. Описывается поэтапная работа и полученные результаты при реализации проектов.

Ключевые слова: связная речь, обучающиеся, задержка психического развития, проектная деятельность, мнемотаблицы.

DEVELOPMENT OF COHESIVE SPEECH OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION THROUGH PROJECT ACTIVITIES

Abstract. The article is devoted to the development of coherent speech in students with mental retardation through project activities. The article discusses technologies, methods, and techniques for working with students with mental retardation, which allow for the development of coherent speech, taking into account the mental characteristics of children. The article describes the step-by-step work involved in project implementation and the results achieved, including intermediate results.

Keywords: coherent speech, students, mental retardation, project activities, and mnemonic tables.

Наиболее многочисленная группа детей с ограниченными возможностями здоровья в нашей школе – это дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Обучающиеся с ЗПР требуют особого подхода в обучении вообще, и в логопедической работе, в частности [1,

с. 34]. Под задержкой психического развития понимается замедленный темп формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [3, с. 3]. Количество обучающихся с ЗПР в школе с каждым годом увеличивается. На начальной ступени обучения насчитывается порядка 30% детей с ЗПР.

Одна из основных проблем обучающихся с ЗПР – несформированность у них связной речи, что значительно затрудняет процесс обучения в целом [11, с. 30]. Главная функция связной речи – коммуникативная, и проявляется она в двух формах: диалог и монолог [5, с. 5]. В связи с чем перед нами стояла задача – подобрать такие технологии, методы и приемы работы, которые позволили бы эффективнее формировать связную речь у детей с ЗПР, учитывая их психические особенности.

Одной из самых эффективных технологий в данном направлении мы можем выделить проектную деятельность [6, с. 19], в процессе которой открываются дополнительные возможности: совершенствуется диалогическая и монологическая речь, у обучающихся формируются и развиваются универсальные учебные действия, дети отрабатывают навыки общения с окружающими людьми.

При работе над проектами с обучающимися с ЗПР особое внимание уделяется использованию направляющей помощи: разнообразная наглядность, простые инструкции, анализ допущенных детьми в ходе выполнения задания ошибок, эмоционально-положительный фон совместной деятельности, тесное взаимодействие с родителями и специалистами школы [8, с. 21].

Первый реализованный с обучающимися проект – «Сказка в коробке». Русские народные сказки в качестве речевого материала были выбраны не случайно. Тексты сказок содержат замечательные примеры художественно-изобразительных средств русского языка, расширяют словарный запас, способствуют формированию интонационной выразительности речи, учат детей оценивать не только поведение персонажей, но и своё собственное [2, с. 60].

Мы начали с пересказа коротких сказок с опорой на мнемотаблицы, затем – по заранее составленному плану, далее дети рисовали мнемотаблицы сами, учились слушать собеседника, задавать вопросы.

В результате работы над данным проектом дети стали развернуто отвечать на вопросы по содержанию, пересказ стал более полным, в нем появились не только имена главных героев, а место и время происходящих событий.

Помимо развития связной речи использование при работе над данным проектом мнемотаблиц способствовало формированию воображения, развитию образного мышления, творческих способностей детей, внимания и памяти.

Результатом работы над проектом стало создание музея героев русских народных сказок в коробке. Экспонаты музея служат для ребят наглядной опорой для пересказа сказок, составления описательных и творческих рассказов, помогают сравнить, обобщить, сконцентрировать внимание на главном, выделить особые признаки [4, с. 114].

В следующем проекте «Сказки учат нас добру» мы продолжили работать со сказками: описывали героев устно и письменно, для характеристики героев составляли синквейны, сначала освоив правила их составления, обыгрывали сказки, придумывали им другой финал и сочиняли сказки сами.

Помимо развития связной речи в процессе инсценировок сказок мы работали над лексическим значением слова, подбирали синонимы и антонимы с использованием шпаргалок с синонимическими и антонимическими рядами [10, с. 32], развивали интонационную выразительность речи.

Далее мы перешли на более сложный уровень – формирование диалогической речи. Для облегчения задачи и создания благоприятного эмоционального фона были использованы элементы песочной терапии. Рисуя на песке сказочных героев и сюжеты, дети проговаривали диалоги из сказок. Они обсуждали, договаривались, какой фрагмент и из какой сказки взять для следующего песочного рисования. Общались в паре, в группе для планирования совместных действий, участвовали в обсуждении определенной проблемы.

Использование приемов и методов технологии ТРИЗ («Сочини сказку», «Подбери рифму», «Сравни героев», «Придумай другой финал») способствовало формированию творческого воображения детей. При работе над данным проектом обучающиеся научились строить диалоги, выполнять взятую на себя роль, планировать и удерживать в памяти программу действий. Совместно с детьми мы разработали таблицу с критериями, по которым учились оценивать свою деятельность.

Загадки и сказки, сочиненные самими обучающимися, были отсканированы и собраны в сборник «Жила-была сказка», который передан в школьную библиотеку.

Следующий проект «Национальная одежда коренных народов Томской области» позволил отрабатывать с детьми более сложную форму связной речи – монологическую. Они составляли сочинения, в которых описывали костюмы коренных народов Томской области, рассуждали о сходствах и различиях одежды изначально с помощью схем, речевых клише, а потом уже самостоятельно. Результатом данного проекта стало создание выставки национальных костюмов коренных народов Томской области в школьном музее, где обучающиеся выступили в роли экскурсоводов. Большим достижением для детей стало то, что они самостоятельно представляли данный проект на конференции с международным участием, которая ежегодно проводится на базе нашей школы.

Таким образом, с каждым последующим проектом мы продвигались на более сложный уровень развития связной речи. В результате целенаправленной работы обучающиеся с ЗПР научились участвовать в диалоге, строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью, соблюдать структуру текста, планировать и регулировать свои действия, считывать с различных объектов максимум заложенной в них информации. Дополнительным положительным эффектом стало значительное уменьшение количества дисграфических ошибок в письменных работах детей.

Результаты работы в рамках проектной деятельности показывают, что, помимо развития связной речи, у детей с ЗПР повысился уровень познавательной активности и мотивации к логопедическим занятиям. Это является ключевым показателем эффективности выбранной методики, поскольку внутренняя мотивация ребёнка — главный фактор успеха в коррекционной работе, гарантирующий более быстрое и устойчивое закрепление речевых навыков.

Список использованных источников

1. Бабкина, Н. В. Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития: предпосылки и условия реализации / Н. В. Бабкина // Альманах института коррекционной педагогики. – Москва, 2018. – № 34. – С. 34.
2. Бурина, Е. Д. Преодоление нарушений письма у школьников (1-5 классы): Традиционные подходы и нестандартные приемы / Е. Д. Бурина. – Санкт-Петербург: КАРО, 2021. – 192 с.
3. Грибова, О. Е. Критерии и показатели оценки речевого развития детей процессе логопедического обследования. Часть 1 / О. Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – № 6. – С. 5-9.
4. Деревцова, Т. И. Инновационные педагогические технологии в работе с одаренными обучающимися и детьми с ОВЗ / Т. И. Деревцова, С. В. Ермакова, Л. И. Халяпина // Дополнительное образование и воспитание. – 2019. – № 3. – С. 19-21.
5. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития / Под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. – 208 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОРТОБИОТИКИ И РИТМОС В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Булкина Виктория Владимировна

(МАДОУ «Детский сад № 48», г. Северск Томской области)

Аннотация. В статье представлен практический опыт учителя-логопеда в рамках деятельности сетевой инновационной площадки федерального уровня АНО ДПО «НИИ дошкольного образования «Воспитатели России» по теме «Здоровый дошкольник в ДОО и семье». Рассматриваются возможности применения технологий ортобиотики и РИТМОС в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Описана организация предметно-развивающей среды, содержание речевых игр-путешествий и полученные результаты.

Ключевые слова: ортобиотика, РИТМОС, коррекционно-развивающая работа, дети с ОВЗ, речевые нарушения, здоровьесбережение.

USE OF ORTHOBIOTICS AND RITMOS TECHNOLOGIES IN THE CORRECTIVE AND DEVELOPMENTAL WORK OF A SPEECH THERAPIST WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The article presents the practical experience of a speech therapist within the network innovation platform of the federal level of the ANO DPO «Research Institute of Preschool Education «Educators of Russia» on the topic «Healthy Preschooler in Preschool Educational Organization and Family». The possibilities of integrating orthobiotics and RITMOS technologies into corrective and developmental work with children with severe speech disorders are considered. The organization of the developmental environment, speech games and the results concerning attendance, emotional state and the quality of corrective work are described.

Keywords: orthobiotics, RITMOS, corrective and developmental work, children with disabilities, speech disorders, health preservation.

Повышение качества коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в том числе с детьми с тяжелыми нарушениями речи, требует создания условий, поддерживающих не только речевое развитие,

но и эмоциональное благополучие ребенка. В практической деятельности МАДОУ «Детский сад № 48» г. Северска Томской области в рамках сетевой инновационной площадки федерального уровня АНО ДПО «НИИ дошкольного образования «Воспитатели России» по теме «Здоровый дошкольник в ДОО и семье» были апробированы здоровьесберегающие технологии ортобиотики и РИТМОС.

Ортобиотика рассматривается как технология развития самосбережения и жизненного оптимизма; ее положения подробно представлены Д. Б. Юматовой в книге «Культура здоровья дошкольника» [1]. РИТМОС определяется в статье как авторская развивающая интерактивная технология мгновенной обратной связи. Их использование было связано с необходимостью организации стимулирующей среды, способствующей созданию благоприятных эмоциональных условий для речевого развития и поддержания интереса детей к коррекционным занятиям.

В основу описания практики положен анализ методической литературы и необходимого содержания коррекционной работы, педагогическое наблюдение за деятельностью и эмоциональным состоянием детей, а также сопоставление показателей, характеризующих заболеваемость и посещаемость.

Содержание коррекционной работы определялось компенсаторными возможностями ребенка и выстраивалось с опорой на лексические темы [3]. Форма логопедической практики предусматривала индивидуальные и подгрупповые занятия в специально организованной пространственной среде. Упражнения помогут детям на фоне игровых движений скорректировать дефекты речи и, наоборот, основываясь на ритмике стихов, развить подвижность пальцев, координацию движений, эмоциональность, мышление [2].

Для реализации поставленных задач в логопедическом кабинете был организован ортобиотический центр, где проводились игровые занятия с воплощением образа в движении. Был выделен сенсорно-речевой центр для коррекции лексико-грамматических категорий у дошкольников, а также оснащен двигательный центр, в котором сочетались речевые игры с двигательной активностью, включающей подвижные игры, развивающие психофизические качества.

Содержание занятий включает элементы, направленные на поддержание положительного эмоционального настроения детей: дыхательные практики, упражнения хатха-йоги, элементы расслабляющих тактильных манипуляций в сочетании с речевым материалом. В работе используется музыкальное сопровождение, звуковые сигналы и мультимедийное изображение [1]. Включение в занятия разных практик, например, древнего китайского оздоровительного комплекса, состоящего из упражнений, которые имитируют движения

тигра, оленя, медведя, обезьяны и журавля «Игры пяти животных», способствовали поддержанию интереса детей к занятиям и повышению их эффективности.

Технология РИТМОС позволяет выполнять задания в анимационной форме со звуковым сопровождением и продуктивным действием ребенка. Организация обратной связи предполагает постепенный переход от простого к сложному и ожидание правильного ответа. Такой формат создает условия, при которых выполнение задания сопровождается одобрением и положительными эмоциями, а вероятность возникновения негативной эмоциональной реакции снижается.

Содержание коррекционной работы связано с лексическими темами и включает речевые и двигательные упражнения, артикуляционную гимнастику и подвижные игры. В речевых играх-путешествиях используется погружение в различные стихии и воплощение образа в движении. Для снятия напряжения применяются проекционные тренажеры для рисования.

В процессе реализации практики были разработаны методические рекомендации и конспекты занятий, рекомендации по наполнению речевых игр-путешествий, собран авторский дидактический материал, включающий мультимедийные игры и задания, картотека сенсорных занимательных игр и речевых упражнений, подбор музыкальных произведений, дидактические игры и пособия для развития речевого выдоха и просодической стороны речи.

Интеграция ортобиотического подхода и технологии РИТМОС в коррекционно-развивающую работу осуществлялась не изолированно, а в системе с другими приёмами. Такое сочетание позволило комплексно воздействовать на речевую, двигательную, сенсорную и эмоциональную сферы ребёнка, а также учесть ключевые особенности детей с ОВЗ, в первую очередь – их низкую работоспособность и быструю утомляемость.

Системное применение здоровьесберегающих технологий привело к выраженной положительной динамике в состоянии здоровья воспитанников. За период реализации практики уровень заболеваемости снизился втрое, а средняя продолжительность одного случая заболевания сократилась вдвое. Мы связываем этот результат со значительным ростом посещаемости, что, в свою очередь, напрямую повлияло на интенсификацию и качество коррекционно-развивающего процесса.

Параллельно с улучшением соматического статуса были зафиксированы снижение мышечного и эмоционального напряжения, а также развитие продуктивного воображения и эмоциональной памяти. Ключевым социальным эффектом стало формирование у детей «стартовой площадки» для дальнейшего роста: повысилась мотивация к участию в спортивных и оздоровительных мероприятиях, упростилась адаптация в социуме и при переходе в новую образовательную среду.

Результативность педагогической практики подтверждается активным и успешным участием детей с ОВЗ в конкурсах различного уровня. Трансляция опыта осуществляется через профессиональные конкурсы и публикации методических материалов. Кроме того, практика способствовала качественному изменению во взаимодействии с семьями. Родители отмечали, что речь детей стала более правильной, интонационно богатой и выразительной, а сами воспитанники демонстрировали возросшую уверенность в себе и успешность.

Научная новизна представленного опыта заключается в системной интеграции технологий ортобиотики и РИТМОС со средствами логопедической работы, а также в их целенаправленном внедрении в специально организованную предметно-развивающую среду. Принципиальным является акцент на эмоциональном благополучии ребёнка как фундаментальном условии для активизации речевой деятельности, поддержания мотивации и продуктивного участия в коррекционном процессе.

Практическая значимость определяется возможностью тиражирования разработанных автором конспектов, методических рекомендаций, речевых игр-путешествий и дидактических материалов. Эти ресурсы могут эффективно применяться учителями-логопедами в дошкольных образовательных организациях при условии их адаптации к индивидуальным возможностям и потребностям детей.

Представленный практический опыт доказывает, что интеграция технологий ортобиотики и РИТМОС в работу с детьми с тяжёлыми нарушениями речи позволяет создать эмоционально благоприятную, насыщенную и вариативную среду. Сочетание речевых, двигательных, сенсорных и релаксационных приёмов поддерживает интерес детей к занятиям, снижает психофизиологическое напряжение и повышает возможности для регулярного участия в коррекционной работе. Комплексные результаты – от снижения заболеваемости до позитивных изменений в эмоциональной сфере и семейных отношениях, – позволяют рассматривать данную модель как перспективное направление для совершенствования системы коррекционно-развивающей работы в ДОО.

Список использованных источников

1. Юматова, Д. Б. Культура здоровья дошкольников. Цикл игр-путешествий / Д. Б. Юматова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2017. – 197 с.
2. Лопухина, И. О. Речь. Ритм. Движение / И. О. Лопухина. – Москва: Юрайт, 2007. – 250 с.
3. Миронова, С. А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи / С. А. Миронова. – Москва: АПО, 2003. – 57 с.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Бякова Татьяна Александровна, Солонина Ирина Евгеньевна,

Митрофанова Вероника Эвальдовна

(МАДОУ № 134 г. Томска)

Аннотация. Статья посвящена анализу и систематизации эффективных образовательных и коррекционных технологий, применяемых в практике работы дошкольных образовательных организаций (ДОО) с воспитанниками с ОВЗ. В статье рассматриваются ИКТ-технологии, здоровьесберегающие методики, игровые и арт-терапевтические практики, доказавшие свою эффективность в инклюзивном пространстве ДОО.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, дошкольное образование, современные образовательные технологии, ИКТ, инклюзия, коррекционно-развивающая работа.

EFFECTIVE TECHNOLOGIES FOR WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. The article is devoted to the analysis and systematization of effective educational and remedial technologies used in the practice of preschool educational organizations (PEOs) working with children with disabilities. The article examines ICT technologies, health-preserving methods, and play and art-therapeutic practices that have proven their effectiveness in the inclusive environment of PEOs.

Keywords: children with disabilities, preschool education, modern educational technologies, ICT, inclusion, remedial and developmental work.

В условиях модернизации российской системы образования и внедрения Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) приоритетной задачей становится обеспечение равных стартовых возможностей для всех воспитанников, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Рост числа дошкольников, неспособных осваивать стандартные программы, требует поиска гибких педагогических подходов.

Эффективная коррекционно-развивающая работа в современном детском саду базируется на синтезе классической дефектологии и инновационных практик, которые можно систематизировать в три основных блока:

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) — для визуализации материала и повышения вовлеченности.

Здоровьесберегающие технологии — для укрепления психосоматического здоровья, снижения утомляемости и стимуляции центральной нервной системы.

Арт-терапевтические и интерактивные методики — для снятия коммуникативных барьеров, развития эмоционального интеллекта и устранения мышечных зажимов.

Ключевой задачей ФОП ДО является создание условий для полноценного развития каждого ребенка с учетом его психофизиологических и личностных особенностей. В практике работы с особыми образовательными потребностями применяются гибкие формы взаимодействия, объединяющие традиционные и современные методы. Приоритетное значение придается здоровьесберегающим технологиям, так как они способствуют осознанию воспитанниками своей общественной значимости. Особое место в этой системе занимает развитие мелкой моторики, выступающее инструментом повышения работоспособности коры головного мозга и стимуляции активной речи.

Для развития мелкой моторики нами используются: пальчиковая гимнастика, игры с мелкими предметами (бусы, пуговицы, счетные палочки), игры с природным, бросовым материалом (бассейны из гороха, фасоли и т.п.), игры с различными пособиями (шнуровки, мозаики, пазлы и т.д.), работа с бумагой (складывание, обрывание, вырезание, выкладывание узоров). Развитие мелкой моторики проводится ежедневно в любое удобное время, а также непосредственно в образовательной деятельности [3].

Су-джок терапию считаем эффективной, безопасной и простой системой самооздоровления. Мы сочетаем су-джок терапию и такие упражнения, как пальчиковая гимнастика, самомассаж с упражнениями по коррекции звукопроизношения и формированию лексико-грамматических категорий, что позволяет значительно повысить эффективность образовательного процесса.

Еще одним важным элементом здоровьесберегающих технологий, на наш взгляд, является арт-терапия. Лечение искусством, творчеством, увлекает детей, подключая эмоциональные резервы организма. Сюда мы включаем работу с природными материалами – глиной, песком, водой, красками. Используем в работе также сказкотерапию, музыкотерапию, дыхательную гимнастику, динамические паузы, физкультминутки, упражнения для профилактики зрения. Эти методы способствуют не только физическому, но и психоэмоциональному развитию, помогают снять напряжение и повысить работоспособность.

Сказкотерапия, песочная терапия, куклотерапия – арт-терапевтические методы, которые помогают развивать эмоциональную сферу, коммуникативные навыки, снимать тревожность и формировать положительное отношение к обучению.

Использование ИКТ в работе с детьми с ОВЗ открывает возможности представления наглядно тех явлений, которые невозможно продемонстрировать иными способами. Они позволяют создать положительную мотивацию за счет использования средств привлечения внимания. Активизируется познавательная деятельность детей. Информационно-коммуникационные технологии позволяют оптимально использовать время на занятии, а также видеть реакцию воспитанников, вовремя реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Для интерактивных и мультимедийных технологий используем интерактивные доски, мультимедийные комплексы, создающие условия для коллективной работы, развития мелкой моторики, сенсорного восприятия и творческого самовыражения. Мультимедийные презентации повышают мотивацию, облегчают усвоение материала и способствуют развитию творческого потенциала.

Игровые занятия, в том числе с использованием природных материалов: камешки, вода, палочки, развивают тактильные ощущения, мелкую моторику, мышление и коммуникативные навыки детей.

Проектная деятельность формирует самостоятельность, умение работать в команде, развивать исследовательские и творческие способности.

Игровые технологии – дидактические, сюжетно-ролевые, словесные и подвижные игры, – стимулируют познавательную активность, развивают произвольное внимание, память, речь и коммуникативные навыки. Игровая форма занятий делает процесс обучения интересным и эмоционально привлекательным, что особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями [2].

Социо-игровые методы способствуют формированию навыков сотрудничества, взаимопомощи, совместного принятия решений. В игре дети учатся распределять роли, договариваться, поддерживать друг друга, что особенно важно для воспитанников с ОВЗ. Организация групповой работы с распределением функций обеспечивает включенность каждого ребенка, формирует опыт преодоления трудностей и развивает эмпатию.

Стоит отметить то, что безусловно, большую и самую важную роль в жизни каждого ребенка играет семья. У детей с недостатками развития очень высока значимость семьи. Конечно, родители, столкнувшись с такой ситуацией, испытывают страх, смятение. И наша задача, как педагогов, помочь правильно воспринимать своего ребенка. Идет активное сотрудничество специалистов и семьи. Родители, затрудняясь в тех или иных вопросах воспитания, обращаются к специалистам, а они в свою очередь освещают их на совместных

встречах. На семинарах-практикумах, мастер-классах родители имеют возможность приобрести навыки по формированию нарушенных функций, умений и навыков у своих детей.

Обобщённый опыт педагогов нашего детского сада показывает, что грамотное, системное и комплексное включение в коррекционно-развивающую работу с воспитанниками с ОВЗ представленных выше технологий, уже доказавших свою высокую эффективность, позволяет повысить качество образовательного и коррекционного процесса. При этом принципиальное значение имеет не количество используемых технологий, а их соответствие образовательным потребностям детей и включение в целостную систему педагогической работы. Существенным компонентом этой системы является сотрудничество специалистов с семьёй.

Список использованных источников

1. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – Москва: Мозаика-Синтез, 2011. – 200 с.
2. Абрамова, И. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения / И. В. Абрамова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11.
3. Бургасова, Н. Е. Модернизация системы обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии / Н. Е. Бургасова, С.Ю. Танцюра // Логопед. – 2014. – № 8.
4. Панькова, Г. Н. Использование инновационных технологий при работе с детьми ОВЗ в условиях ДОО // Научный журнал «КиберЛенинка», 2022 – 85 с.

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Ватолина Ольга Юрьевна

(МДОУ «Детский сад Стрежевой» Структурное подразделение «Журавушка»)

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема организации логопедической работы с детьми-билингвами в условиях поликультурного образовательного пространства дошкольной организации. Автором проанализированы основные трудности проведения дифференциальной диагностики речевого развития у данной категории детей. Описаны эффективные методы и приемы коррекционно-развивающей работы, а также

направления профилактики вторичных речевых нарушений с учетом специфики билингвального развития.

Ключевые слова: поликультурное пространство, дети-билингвы, дифференциальная диагностика, коррекция речевых нарушений, профилактика, логопедическая работа.

DIFFERENTIAL DIAGNOSIS, CORRECTION AND PREVENTION OF SPEECH DISORDERS IN A MULTICULTURAL SPACE

Abstract. The article deals with the urgent problem of organizing speech therapy work with bilingual children in the multicultural educational space of a preschool organization. The author analyzes the main difficulties of conducting differential diagnostics of speech development in this category of children. Effective methods and techniques of correctional and developmental work, as well as directions for the prevention of secondary speech disorders, taking into account the specifics of bilingual development, are described.

Keywords: multicultural space, bilingual children, differential diagnostics, speech disorders correction, prevention, speech therapy work.

Проблемы образования и воспитания детей в полиэтническом обществе являются одними из наиболее актуальных в современной педагогической науке и практике во всем мире. Концепции поликультурного образования постепенно завоевывают мировое образовательное пространство, что обусловлено интенсивными миграционными процессами, глобализацией и усилением межкультурного взаимодействия. В основе этих концепций лежит фундаментальный тезис о том, что ни одна культура не является незванным гостем в истории человечества, и ни один человек не должен рассматриваться как культурный самозванец [5, с. 36]. Данное утверждение приобретает особую значимость в контексте дошкольного образования, где закладываются основы межкультурного диалога и толерантности.

Поликультурное пространство представляет собой социальную среду, которая отражает специфические характеристики культурного многообразия и способствует процессу естественного социокультурного взаимодействия его участников. Соответственно, поликультурное образование ставит своей целью создание системы, способной обеспечить благоприятный социальный климат, способствующий гармонизации отношений между представителями всех социокультурных групп населения.

Дошкольное образование является важнейшим этапом в построении конструктивного межкультурного диалога, поскольку именно в этом возрасте формируются базовые личностные установки и ценностные ориентации ребенка. Особенностью поликультурного

подхода в дошкольном образовании является воспитание, опирающееся на культуру народов региона, в котором проживает ребенок, с приоритетом его национальных традиций и обычаев. Кроме того, поликультурный подход предполагает воспитание взаимоуважения, умения принимать интересы и культурные особенности людей других национальностей. Это особенно важно сегодня, поскольку количество детей, которые воспитываются в условиях билингвизма, в современных дошкольных учреждениях неуклонно растет.

Таким малышам сложно усваивать языковые нормы двух народностей одновременно, что требует от педагогов и учителей-логопедов особого внимания и разработки специальных методических подходов.

Поликультурный подход предполагает всестороннее развитие детей-билингвов, среди основных направлений которого можно выделить:

- национальное воспитание (заключается в привитии любви к языкам, гордости и уважения к тем национальным особенностям, носителями которых они являются);
- формирование уважения и доброжелательности к людям других национальностей.

В данном аспекте языковое развитие выступает как основной инструмент поликультурного воспитания, где происходит не только активное овладение разными языками, но и развитие общих речевых навыков (лексических, грамматических, произносительных), необходимых для становления речи в целом и успешной социализации ребенка в полиэтническом обществе.

Чтобы правильно выстроить план коррекционной работы с детьми-билингвами, первостепенное значение имеет диагностический этап, который является наиболее важным и ответственным в процессе оказания логопедической помощи. При диагностировании указанной категории детей зачастую возникают значительные трудности, обусловленные недостаточным знанием ребенком русского языка, интерференцией двух языковых систем, а также отсутствием единой стандартизированной методики для обследования данной категории детей. В связи с указанным в нашей практике мы используем дифференциальную диагностику, которая позволяет применять различные подходы и методы, тем самым давая возможность определить грань между сходными речевыми и психоречевыми нарушениями.

Дифференциальная диагностика представляет собой распознавание различий в сходных состояниях на основе выделения общих и отличительных, самых существенных показателей в нарушении психического и речевого развития детей, что дает нам возможность прогнозировать пути дальнейшего развития и обучения и выбирать наиболее эффективные средства коррекционно-развивающей работы.

Для проведения индивидуальной педагогической диагностики детей-билингвов мы используем компьютерную программу «Диагностика речевого развития ребенка дошкольного

возраста» (DiagLite), разработанную кандидатом педагогических наук, учителем-логопедом Мельниковой О. А. и программистом Кирюшкиным М. А. в 2014 году. Данная программа составлена на основе общепринятых авторских диагностических методов Г. В. Чиркиной, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, И. А. Смирновой, Н. В. Нищевой, Р. И. Лалаевой, Г. А. Волковой и содержит три основных блока.

Первый блок представляет собой базу данных, в которой хранятся общие сведения о детях и их родителях, а также анамнестические данные, позволяющие отследить раннюю историю развития ребенка. Второй блок включает электронные речевые карты с последующим автоматическим формированием индивидуального коррекционного образовательного маршрута, что значительно оптимизирует работу логопеда и позволяет своевременно корректировать выбранные направления работы. Третий блок содержит отчетную документацию, которая дает возможность формировать статистические отчеты по итогам обследования речи детей-билингвов. Данная диагностическая программа позволяет нам выявить наиболее слабые звенья речевой системы ребенка-билингва и указывает наиболее сохраненные функции для последующей компенсации. Благодаря ей мы можем отследить динамику речевого развития и наглядно продемонстрировать ее с помощью речевого профиля.

Имея полную и достоверную информацию о развитии ребенка, можно провести разграничение между тем или иным нарушением речи, что в свою очередь позволяет снизить возможность диагностической ошибки и определить оптимальный для развития ребенка образовательный маршрут. Таким образом диагностика становится основой для построения всего коррекционно-образовательного процесса, обеспечивая его целенаправленность и эффективность. Особенно важно это в работе с рассматриваемой категорией детей, где ошибка в диагностике может привести к неверному выбору методов коррекции и усугублению речевых проблем.

Для коррекции всех сфер речевого развития детей-билингвов мы используем практически такие же методы и приемы, как и для русскоговорящих детей, однако с обязательной адаптацией с учетом уровня владения русским языком. Образовательную деятельность по развитию речи проводим эмоционально, динамично, создавая положительный настрой и ситуацию успеха для каждого ребенка. Учитывая имеющийся языковой барьер, основной задачей для нас является развитие у детей-билингвов понимания обращенной речи, поэтому на начальном этапе работы с такими детьми мы чаще используем различные предметы, наборы картинок, дидактические игры и наглядный материал для того, чтобы максимально познакомить ребенка с русскими словами и грамматическими конструкциями.

Параллельно с обогащением словарного запаса мы развиваем связную речь, обучаем детей составлению рассказов разной сложности (повествование, описание, рассуждение). В своей работе мы часто используем такие творческие задания, как «Сочини сказку», «А как ты думаешь, что будет потом?» и другие. Это позволяет нам учить детей строить планомерное высказывание, определять место и время происходящего действия, главных и второстепенных героев, выстраивать логическую последовательность событий. Важно отметить, что работа над связной речью у детей-билингвов требует более длительного времени и многократного повторения речевых образцов.

Наряду с развитием лексико-грамматической стороны речи ведется работа над коррекцией речевого дыхания и звукопроизношения. Немаловажную роль в коррекционном процессе также играет развитие фонематического восприятия, которое у детей с билингвизмом часто страдает из-за несовпадения фонетических систем двух языков. Помимо применения основных классических методов, мы используем такую методику, как «Пропевание гласных», автором которой является Т. Н. Новикова-Иванцова [6, с. 4]. Ключевой элемент этой методики – музыка, которая так или иначе влияет на душевное состояние ребенка, может вызвать смену настроения и создать благоприятный эмоциональный фон для занятий. Весь процесс сопровождается визуальным оформлением, что особенно важно для рассматриваемой категории детей. Следуя данной методике, мы помогаем нашим воспитанникам активизировать речевой механизм, наладить систему ритма и такта, закрепить произношение гласных звуков, изучать слоги, слова, мелодику русской речи, а также развивать память и слуховое внимание.

Для развития мелкой моторики детей мы используем различные пальчиковые игры, массажные мячи, платочки, прищепки, зубные щетки, массажеры «Су-Джок», а также практикуем массаж ложками, который включает в себя воздействие на руки и лицо ребенка [4, с. 6]. Детям-билингвам такие виды массажа помогают не только развивать тонкую моторику, но и закреплять понимание значений русских слов, ориентировку в пространстве и времени, а также запоминать названия частей тела и действия.

Таким образом, правильно выстроенный коррекционно-образовательный процесс позволяет охватить не только все сферы речевого развития детей-билингвов, но предупреждает возникновение вторичных отклонений, способствует в дальнейшем более успешной их адаптации в социуме, школьной среде и обществе в целом. Логопедические занятия расширяют знания детей об окружающем мире, помогают усвоить необходимые языковые средства (словарь, грамматический строй), а также улучшают психологическое состояние самого ребенка: снижают тревожность, повышают интерес к занятиям, улучшают коммуникацию между участниками образовательного процесса. Профилактика речевых

нарушений у детей-билингвов должна начинаться с первых дней посещения детского сада и включать работу не только учителя-логопеда, но и воспитателей, психологов, семьи, что обеспечит комплексный подход и непрерывность коррекционной работы.

Список использованных источников

1. Бачина, О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О. В. Бачина, Л. Н. Самородова. – Москва: ТЦ Сфера, 2009. – 64 с.
2. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование: теория и практика / О. В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.
3. Джуринский, А. Н. Поликультурное воспитание в современном мире / А. Н. Джуринский. – Москва: Прометей, 2002. – 372 с.
4. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – Москва: Народное образование, 1999. – 208 с.
5. Крупенчук, О. И. Логопедический массаж ложками / О. И. Крупенчук. – Санкт-Петербург: Издательский Дом «Литера», 2014. – 32 с.
6. Новикова-Иванцова, Т. Н. Ритмы. Слоги. Книга 1. Методическое пособие по формированию слоговой структуры слов у детей с тяжелой речевой патологией / Т. Н. Новикова-Иванцова. – Москва, 2015. – 96 с.
7. Перотти, А. Поликультурное образование в России / А. Перотти // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 35–38.
8. Сертакова, Н. М. Инновационные формы взаимодействия ДОУ с семьей / Н. М. Сертакова. – Волгоград: Учитель, 2014. – 187 с.
9. Супрунова, Л. Л. Поликультурное образование в современной России: поиски стратегии / Л. Л. Супрунова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Викторова Наталья Александровна

(МАОУ Школа «Перспектива», город Томск)

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях и содержание воспитательной работы, ориентированной на успешную социализацию. Определяются цель и задачи воспитательной деятельности, раскрывается значение индивидуального подхода и

психолого-педагогического сопровождения. Представлены практические формы работы по формированию общечеловеческих ценностей, навыков общения, здорового образа жизни, экологической и эстетической культуры, а также развитию творческих способностей детей.

Ключевые слова: социализация, воспитание, дети с ОВЗ, индивидуальный подход, общечеловеческие ценности.

FEATURES OF RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES IN A MODERN SCHOOL

Abstract. The article examines the main areas of educating children with disabilities in modern conditions and the content of educational work aimed at successful socialization. The purpose and objectives of educational activities are defined, and the importance of an individual approach and psychological and pedagogical support is considered. Practical forms of work aimed at developing universal human values, communication skills, a healthy lifestyle, environmental and aesthetic culture, as well as children's creative abilities are presented.

Keywords: socialization, education, children with disabilities, individual approach, universal human values.

Современное общество требует от человека не только знаний, высокого культурного уровня и глубокой специализации в различных областях науки и техники, но и умения жить и взаимодействовать с другими людьми. Основными параметрами личностного развития ребенка можно считать ориентацию на общечеловеческие ценности, гуманизм, интеллигентность, креативность, активность, чувство собственного достоинства и независимость в суждениях. Уровень развития этих качеств может рассматриваться как один из показателей сформированности социальной компетентности и социального становления личности.

Главная задача системы образования – создание необходимых условий для формирования и развития личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, реализации прав ребенка на воспитание, образование и всестороннее развитие, сохранения родного языка, культуры, национальных обычаев и традиций, а также укрепления здоровья. Важное место в этом процессе занимает воспитательная работа, направленная на развитие самостоятельности, ответственности и способности ребенка взаимодействовать с окружающими людьми. В контексте гуманистического подхода особое значение приобретает уважение к личности ребенка и создание условий для его самопознания и развития [1; 2].

Современный педагог должен систематически заниматься самообразованием и применять в работе современные образовательные технологии. Педагогические технологии, используемые при работе с детьми с ОВЗ, должны учитывать психофизиологические и личностные особенности каждого ребенка. Важное значение имеет переход от преимущественно вербальной передачи знаний к деятельностному подходу, а также создание условий для взаимодействия ребенка и педагога.

Если раньше содержание образования в большей степени ориентировалось на нормативность и универсальность развития, то сегодня акцент переносится на учет индивидуальных образовательных траекторий. При организации занятий необходимо учитывать различия в темпах и направлениях развития детей, особенности их познавательной деятельности, возрастные, психологические и физиологические особенности. Поэтому воспитательные и образовательные технологии требуют адаптации к потребностям конкретного ребенка.

Группа детей с ОВЗ неоднородна. Дети могут существенно различаться по возможностям, темпам развития, характеру познавательной деятельности и потребности в специальной поддержке. Поэтому при организации воспитательной работы необходимо создавать условия, позволяющие каждому ребенку участвовать в совместной деятельности, проявлять самостоятельность и постепенно приобретать опыт взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Педагог, обладая профессиональным опытом и опираясь на традиции специального образования, должен уметь анализировать образовательную ситуацию, выбирать подходящие методы и технологии, адаптировать их к индивидуальным возможностям ребенка и при необходимости совершенствовать используемые приемы работы. Важным ресурсом становится методический банк педагога, который включает накопленные материалы, результаты практической деятельности, а также опыт взаимодействия и обмена информацией со специалистами разного профиля.

Особенностью современного подхода к воспитательной деятельности образовательных организаций является системное видение процесса воспитания и обучения, выделение комплекса условий и факторов, обеспечивающих эффективность этой работы. Детям с ОВЗ может быть трудно адаптироваться к окружающей социальной среде, поэтому содержание воспитательной работы должно учитывать конкретные социально-педагогические условия и индивидуальные потребности ребенка.

Одним из приоритетных направлений является формирование ответственного отношения к общечеловеческим и общественным ценностям. Воспитательная работа может включать мероприятия, направленные на формирование навыков здорового образа жизни,

трудовых навыков и представлений о мире профессий, развитие семейных ценностей. Предлагается включать следующие формы работы: викторина «Все профессии хороши», цикл бесед «Семейное воспитание», игры «Кем я буду?» и другие.

Важным направлением является нравственное воспитание. Детям необходимо помогать формировать представления о добре, справедливости, взаимопомощи, ответственности и уважении к другим людям. Для этого могут использоваться беседы, чтение и обсуждение произведений, игровые ситуации, праздники и другие совместные мероприятия. Такие формы работы создают условия для осмысления нравственных норм и их применения в повседневном взаимодействии.

Развитие творчества способствует формированию самостоятельности, воображения и способности к самовыражению. Для детей могут проводиться конкурсы «Умелые ручки», конкурс новогодних игрушек «Самая красочная игрушка», конкурс рисунков «Весна-красна», конкурс поделок из природного материала «Птицы прилетели». Творческая деятельность позволяет ребенку проявлять инициативу, развивать воображение и графомоторные навыки.

Семейное воспитание занимает важное место в социализации ребенка. Цикл бесед «Я и семья», «Мои обязанности в семье», «Моя будущая семья», а также игровые и диагностические задания позволяют обсуждать с детьми семейные отношения, обязанности, взаимную помощь и ответственность. Содержание таких мероприятий должно соответствовать возрастным и индивидуальным возможностям детей.

Патриотическое воспитание связано с формированием уважительного отношения к своей стране, ее истории и культурному наследию. Этому могут способствовать линейки и классные мероприятия, посвященные государственным праздникам, викторина «Символы нашей страны», конкурс рисунков «Я люблю свою Родину», круглый стол «В традициях родной земли», интеллектуальная игра «Россия — моя Земля!», фольклорный танцевальный фестиваль «В семье единой».

Здоровый образ жизни является важной составляющей социальной компетентности. Ответственное отношение к собственному здоровью формируется в процессе повседневной деятельности и специально организованных мероприятий: соревнований, подвижных игр, викторин «Полезная еда», «В здоровом теле — здоровый дух», бесед о правильном питании, конкурсов рисунков и плакатов о здоровом образе жизни и профилактике вредных привычек.

Особое значение для социализации имеет развитие навыков дружбы и общения. Детям необходимо создавать возможности для совместной деятельности, взаимопомощи и конструктивного взаимодействия. С этой целью можно проводить циклы бесед о дружбе, викторины «Дружба крепкая», «Учимся общению», занятия «Наша сила в дружбе», круглые

стола «Все мы разные, все мы равные», составление сказок о дружбе и взаимопомощи, а также игровые задания.

Экологическое воспитание предполагает формирование ответственного отношения к природе и понимания личной ответственности за ее сохранение. Эта работа может реализовываться через цикл занятий «Я и экология», конкурс плакатов «Береги природу», конкурс поделок из вторичных материалов «Украсим наш класс», викторину «Экологическое ассорти» и другие практико-ориентированные мероприятия.

Эстетическое воспитание предполагает приобщение детей к прекрасному, художественной культуре и общечеловеческим культурным ценностям. Задачи этого направления могут решаться посредством рассматривания произведений изобразительного искусства, посещения библиотеки, проведения викторин и бесед «Красота спасет мир», «Лабиринт красоты», а также творческих мероприятий.

Результаты обобщения представленных направлений воспитательной работы показывают, что систематическое включение детей с ОВЗ в разнообразные виды совместной деятельности создает условия для развития коммуникативных навыков, самостоятельности, творческой активности и ценностных ориентаций. При этом эффективность воспитательного воздействия определяется не отдельным мероприятием, а последовательностью работы, учетом индивидуальных возможностей ребенка, взаимодействием педагогов и специалистов и поддержкой семьи.

Таким образом, воспитательная работа с детьми с ОВЗ должна быть системной, последовательной и индивидуально ориентированной. Сочетание нравственного, патриотического, семейного, трудового, экологического, эстетического воспитания, формирования здорового образа жизни и развития творческих способностей способствует расширению социального опыта ребенка. Создание педагогами доступной и поддерживающей образовательной среды помогает детям приобретать опыт взаимодействия и решать задачи социализации в современном обществе.

Воспитание подрастающего поколения и формирование гармонично развитой личности являются важными задачами современного образования. Педагог должен создавать условия для развития личности ребенка, учитывать его индивидуальные возможности и помогать ему успешно осваивать основные сферы жизнедеятельности.

Список использованных источников

1. Амонашвили, П. Ш. Основы гуманной педагогики и самопознания: Учебник / П. Ш. Амонашвили, Г. А. Омарова, Н. Анарбек. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2019. – 278 с.
2. Общечеловеческие ценности (5-11 классы). Методическое пособие для учителей / Р. А. Мукажанова, Г. А. Омарова. – Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2014. – 128 с.

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ МЕТОДОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

*Виниченко Дарья Олеговна, Степная Юлия Владимировна
(ОГБПОУ «Колледж индустрии питания, торговли и сферы услуг»)*

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации студентов первого курса колледжа. Анализируются возрастные особенности обучающихся 16-17 лет, трудности перехода из школы в профессиональную образовательную организацию, традиционные методы психологической поддержки и современные цифровые инструменты сопровождения. Обосновывается эффективность интегративного подхода, сочетающего личностно ориентированные практики и возможности цифровых технологий.

Ключевые слова: адаптация, студенты колледжа, психологическое сопровождение, тревожность, цифровые технологии, поддержка.

INTEGRATION OF TRADITIONAL AND DIGITAL METHODS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE ADAPTATION OF COLLEGE STUDENTS.

Abstract. The article examines the adaptation of first-year college students. Age characteristics, adaptation difficulties, traditional psychological support methods and modern digital tools are analyzed. The effectiveness of an integrated approach combining personal interaction and digital technologies is substantiated.

Keywords: adaptation, college students, psychological support, anxiety, digital technologies, assistance.

Адаптация студентов первого курса является важным условием успешного освоения профессиональной образовательной программы. Переход из школы в колледж сопровождается изменением образовательной среды, ростом самостоятельности и формированием новых социальных связей. Для части обучающихся данный период может сопровождаться тревожностью, снижением мотивации и эмоциональным напряжением.

В этих условиях особое значение приобретает поиск эффективных психологических инструментов, способных поддержать студентов на этапе адаптации. Перспективным

направлением видится синтез традиционных и современных методик, сочетающий проверенные практики с инновационными технологиями.

Возраст 16-17 лет относится к позднему подростковому (раннему юношескому) периоду – этапу интенсивного психофизиологического и социального развития [9]. В этот период происходят ключевые изменения:

Физиологическое развитие. Организм подростка находится в фазе активного роста, полового созревания и перестройки всех систем.

Когнитивное развитие. Формируется абстрактное мышление, способность к анализу и рефлексии [16].

Личностное становление. Возрастает потребность в самоутверждении и признании.

Эмоционально-волевая сфера. Повышается уровень тревожности. Одновременно развивается воля: подросток учится ставить цели и преодолевать препятствия.

Социальные отношения. Меняется система значимых связей.

Профессиональная ориентация. Подросток оценивает свои способности, интересы, соотносит их с требованиями профессий.

Ключевые психологические новообразования этого возраста:

- способность к самоопределению;
- формирование мировоззрения;
- развитие навыков саморегуляции;
- становление ценностных ориентаций [4].

Переход из школы в колледж сопровождается значительными изменениями, требующими адаптации. Основные аспекты перестройки:

Учебные требования:

- Резкое увеличение объёма информации.
- Новые формы обучения.
- Необходимость самостоятельной работы.
- Отсутствие привычного контроля со стороны учителей [5].

Организационные изменения:

- Гибкое расписание вместо фиксированного школьного графика.
- Необходимость самостоятельно планировать время.
- Появление новых форматов аттестации.

Социально-психологические аспекты:

– Смена коллектива: разрыв старых дружеских связей, необходимость выстраивать новые отношения.

- Изменение системы авторитетов.

- Возможная смена места жительства (общежитие), что усиливает стресс.

Личностные вызовы:

- Сомнения в правильности выбора профессии.
- Страх не оправдать ожиданий (своих и близких).
- Необходимость быстрого принятия решений.
- Развитие навыков самопрезентации в новой среде.

Типичные трудности адаптации:

- неумение организовать учебный процесс;
- сложности в коммуникации с преподавателями;
- эмоциональная нестабильность;
- снижение мотивации из-за несоответствия ожиданий и реальности [7].

Адаптация в юношеском возрасте – это процесс активного приспособления личности к новым условиям среды, обеспечивающий успешное функционирование в учебной, социальной и профессиональной сферах.

Виды адаптации [1]:

Учебная адаптация – освоение новых форм и методов обучения, выработка навыков самостоятельной работы, формирование учебной мотивации. Проявляется в успеваемости, вовлеченности в учебный процесс, способности применять знания на практике.

Социальная адаптация – интеграция в новый коллектив, установление продуктивных отношений с одноклассниками и преподавателями. Проявляется в наличии дружеских связей, участие в общественной жизни колледжа, принятие групповых норм и ценностей.

Психологическая адаптация – достижение эмоционального комфорта, снижение тревожности, формирование позитивной самооценки. Показателями являются: удовлетворённость обучением, низкий уровень стресса, способность к саморегуляции.

Факторы, влияющие на адаптацию.

Возрастные особенности: уровень развития когнитивных функций (мышление, память, внимание), эмоциональная устойчивость, сформированность волевых качеств.

Среда: микроклимат в группе (сплочённость, поддержка), стиль преподавания (гибкость, доступность преподавателей), материально-техническая база колледжа, наличие психологической поддержки (кураторы, психологи) [2].

Индивидуальные характеристики: тип темперамента (холерики и меланхолики испытывают больше трудностей), уровень самооценки (завышенная или заниженная осложняют адаптацию), коммуникативные навыки, мотивация выбора профессии, предыдущий опыт преодоления трудностей.

Успешная адаптация в 16–17 лет закладывает основу для:

- высокой академической успеваемости;
- профессионального самоопределения;
- развития социальной компетентности;
- формирования устойчивой личности.

Таким образом, понимание возрастных особенностей и факторов адаптации позволяет разработать эффективные стратегии поддержки студентов колледжа на начальном этапе обучения.

Методы адаптации мы подразделяем на традиционные и инновационные.

Традиционные методы:

Кураторские встречи. Регулярные встречи куратора со студенческой группой помогают оперативно решать возникающие проблемы и создают атмосферу поддержки. Частота: 1–2 раза в месяц, дополнительно – по запросу студентов или в кризисных ситуациях.

Тренинги на сплочение [17].

Групповые занятия, направленные на формирование доверительных отношений в коллективе и развитие коммуникативных навыков.

Примеры упражнений.

«Ледокол»: каждый участник кратко рассказывает о себе и называет одно необычное увлечение. Цель – быстрое знакомство и снижение напряжения.

«Слепой лабиринт»: один участник ведёт другого с завязанными глазами через препятствия. Развивает доверие и навыки невербального общения.

«Общий рисунок»: группа совместно рисует картину на заданную тему (например, «Наша группа через год»). Способствует развитию сотрудничества и креативности.

Арт-терапевтические сессии [6]. Использование творческих методов для выражения эмоций и снижения тревожности. Формы работы: рисование на свободную или заданную тему («Мой страх», «Моя цель»), создание коллажей («Мой идеальный день в колледже»), пластилинотерапия для снятия напряжения, коллективное творчество (совместная роспись холста). Эффект: снижение тревожности, развитие самовыражения, улучшение атмосферы в группе.

Современные (инновационные) инструменты.

Онлайн-опросники для мониторинга тревожности [10]. Цифровые версии диагностических методик позволяют быстро оценивать психологическое состояние студентов. Преимущества: оперативность, массовость, возможность отслеживания динамики.

Например, Шкала тревожности Спилберга–Ханина [14] (STAI): измеряет ситуативную и личностную тревожность, проводится анонимно через специализированные платформы, результаты анализируются психологом для выявления групп риска.

Вебинары по стрессоустойчивости [8]. Дистанционные лекции и мастер-классы, обучающие навыкам саморегуляции. Формат: интерактивные сессии с элементами практики, запись для повторного просмотра.

Чат-боты для психологической поддержки [3]. Автоматизированные помощники, доступные 24/7. Функции: экспресс-диагностика настроения (короткие опросы), напоминания о мероприятиях поддержки, подборка техник самопомощи (медитации, дыхательные упражнения), маршрутизация к психологу при выявлении высокого риска.

Анализ показателей успешности адаптации наших студентов показал, что наиболее перспективной является интеграция традиционных и цифровых методов. Очные формы обеспечивают эмоциональный контакт и формирование доверительных отношений, а цифровые технологии повышают доступность поддержки и позволяют быстрее выявлять трудности. Сочетание традиционных методов и современных технологий позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся и создавать условия для успешного включения в образовательную среду.

Список использованных источников

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для вузов / Г. М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2015. – 368 с.
2. Битянова, М. Р. Психология личностного роста: методическое пособие / М. Р. Битянова. – Москва: Международная педагогическая акад., 1995. – 64 с.
3. Бурмистрова, Е. В. Чат-боты в психологической поддержке студентов: возможности и ограничения / Е. В. Бурмистрова, А. А. Козлов // Цифровая психология. – 2023. – № 2. – С. 45–53.
4. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва: Смысл, 2003. – 1136 с.
5. Дубровина, И. В. Психологическая служба образования / И. В. Дубровина // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 83–93.
6. Кондакова, Е. П. Адаптация студентов-первокурсников в колледже: учебно-методическое пособие / Е. П. Кондакова. – Новокузнецк: ККАСиЦТ, 2023. – 45 с.
7. Леонова, А. Б. Психологические технологии управления стрессом / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 2021. – № 3. – С. 67-89.
8. Спилбергер, Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Д. Спилбергер // Тревога и стресс в современной жизни: сборник статей. – Москва, 1972. – С. 12-24.

9. Ясная, В. А. Тренинг сплочения для студенческих групп: программа и результаты: практическое пособие / В. А. Ясная. – Москва: Генезис, 2021. – 88 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

*Вторушина Ирина Ивановна, Стремлина Лариса Павловна
(МАДОУ № 40, г. Томск)*

Аннотация. В статье представлен практический опыт проведения логопедической работы с детьми раннего возраста, имеющими задержку речевого развития. Раскрыты особенности диагностического обследования, позволяющего определить актуальный уровень речевого развития и направления коррекционной работы. Описаны игровые приемы стимуляции речевой активности, формы взаимодействия с родителями и использование развивающей предметно-пространственной среды. Представлены качественные результаты работы, выраженные в повышении потребности детей в общении, развитии простейших коммуникативных высказываний и навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Ключевые слова: задержка речевого развития, дети раннего возраста; логопедическая работа; диагностика; сотрудничество с семьей; развивающая среда

SPEECH THERAPY WITH YOUNG CHILDREN TO OVERCOME SPEECH DELAYS

Abstract. The article presents practical experience in organizing speech therapy work with young children who have speech development delay. It describes diagnostic assessment aimed at identifying the child's current level of speech development and determining areas of corrective work. Play-based techniques for stimulating speech activity, forms of cooperation with parents, and the use of a developing subject-spatial environment are considered. The qualitative results demonstrate increased children's need for communication, development of simple communicative utterances, and improved interaction with adults and peers.

Keywords: speech development delay; young children; speech therapy; diagnostics; family cooperation; developing environment

Одним из ключевых направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования на современном этапе является оказание помощи детям раннего возраста.

Раннее детство – это особенный период в жизни ребёнка, когда происходит его стремительное психическое и физическое развитие – основа и потенциал дальнейшего формирования и становления ребёнка как личности. Эти процессы тесно связаны с развитием речи. В норме речь (именно слова и фразы, а не лепет) появляется в возрасте 2-х лет. Трёхлетние малыши уже говорят целыми предложениями с правильным согласованием слов.

Но в последние годы, и это отмечают многие авторы (М. Е. Хватцев, С. А. Миронова, Н. С. Жукова, М. В. Фомичева), возросло количество детей, у которых первые слова появляются после первого года (раньше в 8-9 месяцев), фразовая речь к 2-3 годам (раньше к 1,5), поздно формируются звуки, запаздывает звукопроизношение. Г. В. Чиркина указывает, что термин «задержка речевого развития» применяется для описания раннего речевого развития большой группы детей, у которых отклонения от нормального онтогенеза достаточно выражены, однако тип речевого нарушения ещё не определён. По мнению автора, задержка речевого развития может иметь как темповый, так и стойкий характер [4].

Цель работы — систематизировать и представить практический опыт логопедической работы с детьми раннего возраста по преодолению задержки речевого развития на основе диагностического сопровождения, игровых приемов, взаимодействия с семьями и создания развивающей предметно-пространственной среды.

Для достижения цели были определены следующие задачи:

- 1) подобрать диагностические материалы для выявления особенностей речевого развития детей раннего возраста;
- 2) определить и апробировать комплекс игровых приемов, направленных на повышение речевой активности и формирование речевого подражания;
- 3) выстроить формы сотрудничества учителя-логопеда с семьями и повысить компетентность родителей в вопросах речевого развития;
- 4) создать условия развивающей предметно-пространственной среды в логопедическом кабинете и группах раннего возраста;
- 5) организовать консультативно-методическую помощь педагогам по вопросам речевого развития детей раннего возраста.

В связи с этим особенно актуальной становится проблема ранней диагностики и коррекции речевого недоразвития детей.

В муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Центр развития ребенка – детский сад № 40» г. Томска дети поступают, начиная с одного года. В 2025–2026 учебном году в двух группах раннего возраста обучалось 37 детей. Тревогу педагогов вызывало то, что часть поступающих детей плохо воспринимала речь взрослого и практически не использовала собственную речь. У некоторых детей после завершения

периода адаптации речевая активность оставалась низкой. В практике встречались и трехлетние дети, собственная (экспрессивная) речь которых состояла преимущественно из односложных звуковых комплексов, лепетных и аморфных слов-корней и звукоподражаний.

Это вызвало необходимость логопедической работы с детьми раннего возраста по преодолению задержки речевого развития.

Одним из определяющих этапов логопедической работы является диагностика речевого развития ребенка. Она проводилась с опорой на рекомендации Громовой О. Е., Соломатиной Г. Н. [1], Кривоноговой Т. С., Тороповой Т. Ю. [2], Печоры К. Л., Пантюхиной Г. В. [3]. Совместно с воспитателем и педагогом-психологом заполнялась «Карта комплексной диагностики особенностей физического и нервно-психического развития детей от 0 до 3-х лет», отвечающая требованиям ФГОС ДО. Результаты диагностики использовались для выделения наиболее несформированных компонентов речевого развития, определения основных направлений работы, постановки конкретных целей и задач, а также составления индивидуального маршрута. Таким образом, диагностика рассматривалась не как разовая процедура, а как основа планирования и последующего отслеживания коррекционной работы.

Для уточнения особенностей поведения и речевых возможностей ребёнка в домашних условиях использовались видеонаблюдения. Интерес представляли следующие проявления:

- коммуникация с мамой: речевые обращения, вокализации;
- эмоциональное и речевое сопровождение игры; игровые предпочтения.

Родителям предлагалось понаблюдать за своим ребенком и заполнить:

- «Дневник родительских наблюдений».
- «Сводную таблицу звукоподражаний».

Качественно проведенная диагностика позволяла выделить наиболее несформированные компоненты речевого развития ребёнка и определить основные направления работы с ним, поставить конкретные цели и задачи, составить индивидуальный маршрут.

Эффективность работы по преодолению задержки речевого развития во многом зависит от участия родителей. В соответствии с принципом сотрудничества образовательной организации с семьей создавались условия для включения родителей в коррекционно-развивающий процесс и формирования в домашних условиях речевой среды.

Были созданы условия для включения родителей в коррекционно-развивающий процесс по преодолению речевых нарушений у ребенка и создание в семье развивающей среды. Практика показала, что наиболее эффективными формами работы являются:

- индивидуальная консультация;
- коррекционно – игровое занятие в присутствии мамы;

- интерактивно ролевая игра;
- тренинг;
- мастер-класс.

Для повышения познавательной мотивации в домашних условиях родителям было рекомендовано вести:

- дневник наблюдений, в котором конспектировались упражнения на занятии педагога с ребенком, отмечались задания на дом. Фиксировались проблемы, с которыми сталкивалась мама при выполнении упражнений дома, а также вопросы к логопеду;
- фотоальбом, в который были вклеены фотографии малыша, его близких родственников (ребенок с мамой; ребенок с папой гуляют, малыш ест, малыш катает машину и т.д.).
- «Говорильный» альбом, который постоянно пополнялся картинками предметов, животных и действий, которые мог назвать ребенок. Ребенок с удовольствием регулярно просматривал его вместе с мамой и называл картинки. Такой прием помогал «разговорить» ребенка.

Родительское сопровождение включало соблюдение режима дня, организацию предметно-развивающей среды с учетом уровня развития ребенка, выбор способов взаимодействия в соответствии с его коммуникативными возможностями и включение близких взрослых в ход коррекционного занятия.

Особое внимание уделялось организации самих занятий в логопедическом кабинете, которые значительно отличаются от занятий со старшими детьми. Большое значение имеют такие качества педагога, как позитивное принятие другого человека, эмпатия, эмоциональность. Логопед тогда интересен ребёнку, когда интересно играет. Во время игры на эмоциональном подъёме ребёнок очень легко начинает произносить самые разные звуки, подражать тому, что взрослый делает.

С 1,5-летним мы «ВАУ» – играем;

С 2-летним – приманиваем посидеть за столиком, но тоже «ВАУ» играем;

С 3-летним – он запомнил, что за столом можно делать что-то интересное и бежит туда.

В одно занятие встраиваются речевые, моторные, сенсорные, творческие, коммуникативные задачи.

На коррекционно-игровые занятия приглашалась мама, и она в этой деятельности не просто наблюдала, а активно принимала участие.

Использовалась «Технология 7 шагов», рекомендованная Самариной Ларисой Витальевной (директор Санкт-Петербургского института раннего вмешательства, член

рабочей группы по вопросам ранней помощи при Минтруда России, эксперт по раннему вмешательству ЮНИСЕФ).

1 ШАГ. Логопед объясняет, почему это важно (например, сильный ротовой выдох).

2 ШАГ. Логопед работает с ребёнком. Мама смотрит.

3 ШАГ. Обсуждение, что специалист делал, как получилось.

4 ШАГ. Сама мама пробует это делать под наблюдением учителя-логопеда. Логопед предлагает маме проиграть со своим ребёнком в эту же игру. («Теперь вы, а я помогу если что»). Мама действует также, как логопед (речь эмоциональна, инструкция для ребёнка краткая, чёткая). Это важно для того, чтобы мама, проработав этот навык здесь и сейчас в активной деятельности в кабинете логопеда, могла воспроизвести такую активность дома с любым другим материалом многократно.

5 ШАГ. Обсуждение. (Что получилось? Молодец! Вау!)

6 ШАГ. Планируется, где и как мама будет тренировать это в течение дня.

7 ШАГ. Мама дома в разных ситуациях закрепляет усвоенный ребёнком речевой навык. Это может быть и на кухне, и в ванной, и по дороге домой из детского сада, на прогулке.

В ходе практической работы была создана копилка развивающих логопедических игр. Ее цель – побуждение ребенка к речевому взаимодействию со взрослым и сверстниками и повышение речевой активности. Игровые задания были направлены на развитие зрительной и слуховой памяти, внимания и мышления, моторики, речевого подражания, понимания и выполнения речевых инструкций, правильного речевого дыхания, обогащение словарного запаса и развитие умения слушать и повторять стихи.

Для поддержания интереса детей применялись разнообразные предметы и игрушки: сенсорные коробки с различными наполнителями, бусы, напольное полотно «Шагослов», фетровые книжки, перышки, крупные камешки Марблс, пальчиковый театр и другие материалы. Их использование позволяло менять способы взаимодействия, сохранять эмоциональную вовлеченность ребенка и включать речевые задачи в доступные для него действия.

Результаты. В конце учебного года по итогам диагностики выявлена значительная динамика в речевом развитии детей:

- испытывают потребность в общении и применении общих речевых умений;
- используют простейшие коммуникативные высказывания;
- обладают навыком элементарного партнерства в деятельности с другими детьми и взрослыми;
- принимают активное участие в упражнениях на координацию речи с движением, подвижных играх.

Вывод. Практический опыт показывает, что работа по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста требует системности и опоры на реальные условия жизнедеятельности ребенка. Наиболее продуктивным является сочетание ранней диагностики, эмоционально насыщенной игровой деятельности, включения родителей в коррекционно-развивающий процесс и переноса освоенных способов речевого взаимодействия в повседневную жизнь семьи. Представленная система позволяет своевременно определять актуальные трудности ребенка, планировать индивидуальную работу и создавать условия для повышения его речевой активности и коммуникативных возможностей.

Список использованных источников

1. Громова, О. Е. Диагностика и развитие речи детей 2-4 лет: Методическое пособие. 2-е изд., перераб. / О. Е. Громова, Г. Н. Соломатина. – Москва: ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.
2. Кривоногова, Т. С. Диагностика и профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста. Методическое пособие / Т. С. Кривоногова, Т. Ю. Торопова, С. Г. Громовик, Т. В. Овсянникова. – Томск. – 2018. – 47 с.
3. Печора, К. Л. Диагностика развития детей раннего возраста. Развивающие игры и занятия / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина. – Москва: ТЦ Сфера, 2022. – 80 с.
4. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – Москва: АРКТИ, 2003. – 291 с.

АДАПТИРОВАННЫЕ ПРИЁМЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Галковская Татьяна Борисовна
(МАОУ ООШ № 39, г. Томск, Россия)

Аннотация. В статье представлен педагогический опыт коррекционной логопедической работы при формировании навыка чтения обучающихся с нарушением интеллекта по реализации адаптированной основной общеобразовательной программы (вариант 1, вариант 2) в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Описана авторская методическая разработка «Альбом по развитию внимания, мышления, речи», в которой модифицированы известные методики с использованием визуальных подсказок и музыкального сопровождения. Приведены примеры упражнений и

заданий с поэтапным усложнением. Обоснована результативность адаптированных приёмов для формирования звуко-буквенного анализа и глобального чтения.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, артикуляция, звуко-буквенный анализ, адаптированные приемы, глобальное чтение.

ADAPTED TECHNIQUES IN CORRECTIONAL SPEECH THERAPY FOR READING SKILL DEVELOPMENT IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract. The article presents pedagogical experience in correctional speech therapy for developing reading skills in students with intellectual disabilities within the framework of an adapted basic general education program (option 1, option 2) in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard. The author's methodological development «Album for the Development of Attention, Thinking, and Speech» is described, which modifies known methods using visual cues and musical accompaniment. Examples of exercises with gradual complication are provided. The effectiveness of adapted techniques for the formation of sound-letter analysis and global reading is substantiated.

Keywords: intellectual disability, reading skill, correctional speech therapy, adapted techniques, sound-letter analysis, global reading.

Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями и системным недоразвитием речи различной степени выраженности проблема самореализации в учебной деятельности и социальной коммуникации является крайне актуальной [3]. Одним из ключевых академических навыков, обеспечивающих успешность обучения и социализации, является чтение. Однако процесс его формирования у детей с нарушением интеллекта протекает замедленно, характеризуется качественным своеобразием и значительными трудностями (А.К. Аксёнова, М.Ф. Гнездилов, В.В. Воронкова, Г.И. Данилкина, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова и др.) [2, с. 413].

Придерживаясь концепции Л. С. Выготского, основателя культурно-исторической теории психологии, коррекционные педагоги опираются на зону актуального развития и нацелены на зону ближайшего развития [4]. Обучение чтению детей с нарушением интеллекта требует более тщательной адаптации методов, большего количества повторений, постоянной коррекционной поддержки и учёта множества сопутствующих нарушений [1].

В содержание представленной коррекционной логопедической работы включены проверенные методики, имеющие преимущества в обучении. Учитывается последовательность в освоении навыков. В частности, методика Т. Н. Новиковой-Иванцовой,

в которой установлен системный подход с использованием музыки, задействования зрительной памяти, построения по онтогенетическому принципу; методика Г. Домана, направленная на восприятие информации одновременно через визуальный и аудиальный каналы; методика по развитию внимания В. Шульте в виде визуальных тренажёров на сопоставление изображений.

Автором предпринята модификация и адаптация указанных методик, объединенных в методическую разработку «Альбом по развитию внимания, мышления, речи», где упражнения построены на материале односложных слов, обозначающих предметы окружающей действительности, произнесение которых воспроизводится одним толчком воздуха, т.е. содержат один слог. Односложные слова легко узнавать по их простоте и краткости, а также легко произносить, т.к. они не содержат долгих звуковых комбинаций и часто используются в повседневной речи. Визуальный ряд представлен реалистичными изображениями, что снижает когнитивную нагрузку. Работа строится поэтапно.

Первый этап направлен на запоминание гласных букв и их звучания. Обучающимся предлагается соединить линией букву с изображением «поющей лягушки», демонстрирующей правильную артикуляцию, и пропеть соответствующий гласный звук. Используется музыкальное сопровождение в умеренном темпе, стимулирующее сенсомоторную деятельность. Последовательно вводятся гласные [а], [и], [о], [у], [ы], [э]. При затруднениях применяется метод «рука в руке»: педагог помогает соединить букву с артикуляционным образом и произнести звук протяжно.

Второй этап предполагает переход к сопоставлению предмета и напечатанного слова с выделенной гласной буквой (например, слово «мак» с красной гласной «а» соединяется с изображением мака). На каждом занятии при систематическом повторении происходит запоминание целостного образа слова, картинки и звучания. Для каждой гласной подбираются односложные слова с единственным изображением предмета.

Третий этап – закрепление навыка глобального чтения: узнавание слова без опоры на картинку, а затем – звуко-буквенный анализ с использованием логопедических моделей «Весёлые лягушата», акцентирующих внимание на гласном звуке в слове и правильной артикуляции. В результате повторений большинство обучающихся узнают образы звука и слова, осознанно произносят слово.

В ходе промежуточного и итогового обследования актуального речевого развития обучающихся с нарушениями интеллекта была зафиксирована положительная динамика:

- улучшение узнавания и дифференциации гласных звуков и букв;
- освоение навыка сопоставления слова с предметом (глобальное чтение);
- формирование навыка звуко-буквенного анализа и синтеза.

У большинства обучающихся отмечалось снижение тревожности при выполнении заданий, повышение учебной мотивации и активности. Создавалась ситуация успеха, развивался навык работы с наглядной, аудиальной и сенсорной информацией.

Важно, что с применением наглядного метода адаптированные приёмы в упражнениях выполняются в форме игры. Необходимо придерживаться практической направленности, краткой инструкции и опираться на визуальный материал с минимальным зашумлением.

Таким образом, в результате проведённой работы можно сделать следующие выводы:

1. Адаптированные приёмы, интегрирующие визуальные, аудиальные и кинестетические опоры, являются эффективным средством формирования навыка чтения у обучающихся с нарушением интеллекта.

2. Поэтапное введение материала (от гласного звука и буквы – к односложному слову с опорой на картинку – к глобальному чтению и звуко-буквенному анализу) обеспечивает последовательное освоение академического компонента.

3. Использование авторского «Альбома по развитию внимания, мышления, речи» способствует не только речевому, но и познавательному развитию, а также повышает учебную мотивацию и эмоциональное благополучие обучающихся.

Представленная система может быть рекомендована к использованию в практике учителей-логопедов и педагогов, работающих с детьми с интеллектуальными нарушениями.

Список использованных источников

1. Воронкова, В. В. Дифференцированный подход в обучении умственно отсталых детей младшего школьного возраста на примере усвоения русского языка: монография / В. В. Воронкова; Министерство образования Московской области, Академия социального управления. – Москва: АСОУ, 2016. – 197 с.

2. Логопедия. Теория и практика / под ред. д.п.н. профессора Т. Б. Филичевой. – Изд. 2, испр. и доп. – Москва: Эксмо, 2019. – 608 с.

3. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.

4. Огольцова, Е. Г. Идеи Л. С. Выготского в области воспитания и педагогики / Е. Г. Огольцова, П. В. Мамлиева, Э. Ю. Сысолетина. // Молодой ученый. – 2023. – № 1 (448). – С. 43-44. – URL: <https://moluch.ru/archive/448/98587>.

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Горбун Анна Петровна

(МБДОУ «Детский сад «Рябинка» КВ п. Зональная Станция», Томский район)

Аннотация. В статье рассматривается проблема эмоциональной отзывчивости детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализируются особенности организации музыкальной деятельности в условиях инклюзивного образования, предлагаются методы, способствующие эмоциональному развитию детей. Обосновывается коррекционный потенциал музыкальных занятий для социализации и эмоционального благополучия детей с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, эмоциональная отзывчивость, дети с ограниченными возможностями здоровья, музыкальная деятельность.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS IN PRESCHOOLERS THROUGH MUSICAL ACTIVITIES IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article addresses the issue of developing emotional responsiveness in preschoolers with disabilities. It analyzes the specific features of organizing musical activities in inclusive education and proposes methods that contribute to children's emotional development. The correctional potential of music lessons for socialization and emotional well-being of children with disabilities is substantiated.

Keywords: inclusive education, emotional responsiveness, children with disabilities, musical activity.

К симптомам нарушений психоэмоционального развития у дошкольников относятся: эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность. Эмоциональная неустойчивость осложняет взаимоотношения ребенка с окружающим миром. Данная проблема стоит в центре внимания педагогов и психологов в связи с невротизацией взрослых, межличностными конфликтами, нарушениями в сфере детско-родительских отношений и недостаточностью условий для снятия эмоционального напряжения.

Ориентируясь на возрастные психологические особенности дошкольников, важно отметить, что познание мира происходит через эмоциональные и чувственные отношения.

Наиболее благоприятной средой в этом направлении является атмосфера искусства, в том числе, организация различных видов музыкальной деятельности ребенка дошкольного возраста.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) характерно отставание в развитии эмоциональной, волевой и познавательной сфер, им требуются специальные условия развития, социализации и воспитания. Процесс адаптации у таких детей проходит значительно труднее и длительнее. В связи с этим требуется анализ специфики особенностей организации учебно-воспитательной деятельности для таких детей. Их эмоциональный опыт формируется в ограниченной речевой среде, детям с ОВЗ зачастую недоступно восприятие выразительной стороны речи. Все это сказывается на осознании своих эмоциональных состояний и состояний других, формировании эмпатии. На наш взгляд, это происходит потому, что эмоциональное воспитание детей остаётся вынесенным за рамки воспитательно-образовательного процесса. По мнению Л. С. Выготского, эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение и составляет предмет заботы воспитания в такой же мере, как ум и воля [4].

Актуальность этого направления обозначена и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, где одной из приоритетных задач дошкольного образования является «создание образовательной среды, которая гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья воспитанников; обеспечивает эмоциональное и морально-нравственное благополучие», и предоставление «равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка независимо от психофизиологических и других особенностей, в том числе ограниченных возможностей здоровья».

В современных условиях специфика дошкольного инклюзивного образования заключается в том, что психолого-педагогическое сопровождение специалистов в дошкольный период призвано создать специальные образовательные условия для успешного психического и социального развития каждого ребенка. Для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов организуется совместное пребывание в группах комбинированной направленности. В качестве главной задачи в музыкальной деятельности в рамках инклюзивного образования является необходимость не только физического, но и психического оздоровления детей с ограниченными возможностями здоровья, которое во многом улучшается благодаря музыкально-эстетическим видам деятельности.

В вопросах методики обучения музыке дошкольников с ОВЗ большинство авторов опирается на известные педагогические концепции К. Орфа, М. Монтессори, Ш. Сузуки и лишь в небольшой части работ освещается практический опыт такого обучения (И.С. Белик, И.В. Евтушенко, А.И. Смирнов, Е.Ю. Тишина, Т.Б. Юдовина-Гальперина). Особенности

проведения музыкальных занятий и музыкальной деятельности с дошкольниками в условиях инклюзивного образования остаются практически не исследованными.

Ориентируясь на возрастные психологические особенности детей дошкольного возраста, важно отметить, что познание мира происходит через эмоциональные и чувственные отношения. Наиболее благоприятной средой в этом направлении является атмосфера искусства, в том числе, организация различных видов музыкальной деятельности ребенка дошкольного возраста. Эмоциональная отзывчивость как внешнее проявление внутреннего мира ребёнка позволяет определить его отношение к происходящему. Мы не можем упускать из виду такое существенное положение: воспитывается не просто эмоциональная сфера, а воспитываются чувства, присущие реальной личности. Мы можем изолированно упражнять память человека, но не можем изолированно воздействовать на эмоциональную сферу вне личности.

В процессе музыкальной деятельности ребенок проявляет свои индивидуальные особенности, учится подчинять свои действия общим задачам коллектива. Работа в паре или применение приема ребенка-ассистента временами оказывает более сильное коррекционное воздействие, чем показ взрослого, словесные инструкции или уговоры. Детская совместная работа непосредственно воздействует на чувства обеих сторон, побуждает детей к сопереживанию и формированию внутреннего мира, а также помогает регулировать эмоциональные проявления в коллективе и семье. Мы полагаем, что музыкальная деятельность в условиях инклюзивного образования приводит к лучшему восприятию материала, уверенности в себе, развивает коммуникативную сферу, приобретает социальный опыт умения адекватно общаться, взаимодействовать со сверстниками и, как следствие, происходит развитие эмоциональной отзывчивости детей. Коррекционные возможности в процессе организации музыкальной деятельности по отношению к ребенку с ОВЗ в условиях инклюзивного образования связаны с появлением у него позитивных переживаний, рождением новых творческих побуждений, удовлетворением познавательных, эстетических и социальных потребностей.

В процессе музыкальной деятельности выделяют следующие методы, которые способствуют развитию эмоциональной отзывчивости дошкольников в условиях инклюзивного образования:

– метод эмоционального воздействия (Л. Г. Дмитриева и Н. М. Черноиваненко) заключается в умении выражать свое отношение к музыкальному произведению образным словом, мимикой, жестами, что определяет успех музыкальной деятельности детей, формирует эмоциональную отзывчивость у дошкольников с ОВЗ;

– метод сравнения (О. П. Радынова) предполагает анализ и сравнение контрастных музыкальных произведений, т.к., сравнивая произведения, дети ощущают их различие, осознают особенности каждого жанра, обращают внимание на движение мелодии в каждом [7];

– словесные методы (рассказ, беседа, объяснение) (отмеченные М. Н. Скаткиным), помогают раскрыть содержание произведений, подготавливают осознанное их исполнение, направляют эмоциональные переживания детей; с помощью слова педагог может вызвать в сознании детей яркие образы картины прошлого, настоящего и будущего;

– метод сопереживания (Н. А. Ветлугина) способствует развитию эмоциональной отзывчивости дошкольников на музыку; его содержание – побуждать детей сочувствовать не только тем, кого он видит, но и тем, кого представляют в воображении [2];

– метод пластического интонирования (Т. Е. Вендерова) является одним из способов «проживания» образов, когда любой жест, движение, пластика, обладая особым свойством обобщать эмоциональное состояние, становятся формой эмоционального выражения содержания;

– метод эмоциональной драматургии (Д. Б. Кабалевский и Э. Б. Абдуллин) активизирует эмоциональную отзывчивость детей на музыку, а также содействует созданию увлеченности и живого интереса к музыкальному искусству [5];

– метод создания композиций (Л. В. Горюнова) предполагает изучение музыкального произведения через его исполнение различными способами: хоровое и сольное пение, игру на элементарных музыкальных инструментах, движение под музыку данного произведения;

– метод уподобления характеру звучания музыки предполагает активизацию разнообразных творческих действий, направленных на осознание музыкального образа.

Важной деятельностью в процессе музыкальных занятий выступает слушание музыки. Это наиболее сложный и интеллектуально нагруженный вид музыкальной деятельности, поэтому он менее доступен большинству детей с ОВЗ. Однако именно слушание открывает для человека мир большой музыки, затрагивает эмоции, формирует отзывчивость на мелодическую и ритмическую сторону, оказывает психотерапевтическое воздействие и закладывает основы музыкального образования.

Успех в отношении детей с ОВЗ зависит от педагога: большое значение имеют его вкус, способность к эмоциональному заражению и знание особенностей своих воспитанников. Подготовить детей к восприятию музыки разных жанров позволяет поэтапная работа.

Сначала целесообразно предложить инструментальное исполнение знакомой песни, устанавливая связь между образным строем слов и музыкальными средствами. Хороший эффект дает прослушивание знакомой мелодии в исполнении разных инструментов. Затем

предлагаются небольшие программные произведения или отрывки. Только после того, как педагог добьется серьезного отношения к слушанию и убедится в способности детей к погружению в мир звуков, можно переходить к другим произведениям.

Таким образом, музыкальная деятельность в условиях инклюзивного образования способствует приобщению ребёнка к миру искусства на основе единых законов художественного восприятия, способствуя развитию у них эмоциональной отзывчивости. В процессе музыкальных занятий необходим качественный выбор и соотношение воспитательных, развивающих и коррекционных воздействий.

Список использованных источников

1. Банч, Г. О. Инклюзия в действии: размышления и решения / сокращенный пер. [с англ.] Н. Грозной, М. Шихиревой, Я. Кирсанова. – Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 2015. – С. 119.
2. Ветлугина, Н. А. Модель эстетического отношения ребенка к музыке и музыкальной деятельности / Н. А. Ветлугина // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей. Москва, 1982. – С. 15-19.
3. Ворожцова, О. А. Музыка и игра в детской психотерапии: музыкальная арт-терапия для детей / О. А. Ворожцова. – Москва: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2004. – С. 96.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – Москва: Педагогика, 1991. – С. 142.
5. Кабалецкий, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке в общеобразовательной школе: учебное издание под рук-вом Д. Б. Кабалецкого. – Москва: Просвещение, 1983. – С. 22-29.
6. Королькова, Е. А. Музыкальное занятие как средство коррекционного развития при обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Королькова // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2016. С. 87-90. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10224/>.
7. Радынова, О. П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. – Дубна: Феникс+, 2011. – С. 352.
8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Б. М. Теплов. Избранные труды. В 2 т. Т. 1. – Москва: Педагогика, 1985. – С. 333.

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Горенкова Ольга Вадимовна

(МАОУ ООШ № 39 г. Томска)

Аннотация. Статья посвящена реализации проекта «Чудесная бумага», направленного на развитие творческих способностей и трудовых навыков у обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Автором обоснована актуальность целенаправленного использования бумажной пластики в коррекционной работе. Выявлены педагогические условия, способствующие развитию мелкой моторики, творческого воображения и коммуникативных навыков у детей данной категории. Особое внимание уделяется технике торцевания как эффективному средству стимуляции комплексного развития ребёнка. Приведены положительные результаты проектной деятельности, подтверждающие ее высокий коррекционно-развивающий потенциал.

Ключевые слова: обучающиеся с ТМНР, техника торцевания, творческие способности, трудовое воспитание, коррекционная педагогика.

THE ROLE OF PROJECT-BASED ACTIVITY IN LABOR EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN STUDENTS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

Abstract. The article presents the experience of implementing the "Wonderful Paper" project with students with severe multiple developmental disabilities. The author substantiates the relevance of the purposeful use of paper plastic arts in correctional work. The pedagogical conditions that contribute to the development of fine motor skills, creative imagination, and communication skills in children of this category are identified. Special attention is paid to the facing technique as an effective means of stimulating cognitive activity. The positive results of the project activity are presented, confirming its high correctional and developmental potential.

Keywords: children with disabilities, facing technique, fine motor skills development, creativity, labor education, correctional pedagogy.

Проблема трудового воспитания и развития творческих способностей у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) является одной из наиболее сложных и значимых в коррекционной педагогике. Сочетание интеллектуальных нарушений, речевых дефектов и недостатков моторного развития существенно ограничивает возможности традиционного обучения, требуя поиска новых, более доступных и эффективных методов работы. В этой связи особую ценность приобретает проектная деятельность, основанная на использовании простых, пластичных и безопасных материалов, таких как бумага [1; 5].

Недостаточный уровень развития технических навыков работы с инструментами и материалами у рассматриваемой категории детей напрямую коррелирует с низкой познавательной активностью и сковывает их творческий потенциал [4]. Сокращение использования бумаги в современном быту также формирует дефицитарность практического опыта взаимодействия с этим материалом.

Проект реализовывался на базе МАОУ ООШ № 39 г. Томска в начальных классах. В проектной деятельности принимали участие обучающиеся с сочетанными дефектами (умственная отсталость, расстройства аутистического спектра, тяжелые нарушения речи и моторики). Работа велась в рамках уроков труда (технологии) и внеурочной деятельности. Реализуя проект, мы пришли к выводу, что существует актуальная потребность в ознакомлении детей с миром бумаги, ее разновидностью, поскольку бумага с каждым годом все меньше места занимает в быту, и ребенок мало её использует. При этом работа с бумагой при направленном руководстве и при использовании соответствующих возрасту методов и приемов дают высокий обучающий и развивающий эффект.

Недостаточная степень развития технических навыков тормозит работу воображения, сковывает детскую инициативу, снижает качество результатов деятельности. И наоборот: если ребенок успешно овладевает техническими навыками: обрыванием, сгибанием, скручиванием, это приводит к успешному овладению сенсорными эталонами, приобретению поисковой деятельности; усвоению простейших навыков совместной работы, активному общению друг с другом и педагогом, стимулированию творческого отношения к работе.

Методологическую основу исследования составили деятельностный и личностно-ориентированный подходы. Для достижения поставленных целей применялся комплекс методов: теоретический анализ психолого-педагогической литературы; педагогическое наблюдение за динамикой развития навыков; практические методы (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый); качественный и количественный анализ продуктов творческой деятельности обучающихся [2; 3].

Особый акцент в проекте был сделан на технику торцевания. Данная техника, представляющая собой создание объемных изображений из мелких кусочков гофрированной

бумаги, требует кропотливой работы пальцами рук, что напрямую стимулирует развитие у обучающихся тонкой моторики, зрительно-моторную координацию, что тесно связано с развитием графомоторных навыков.

Занятия включали теоретический блок (повторение свойств бумаги, знакомство с композицией, инструктаж по технике безопасности) и практическую часть (изготовление плоских и объемных аппликаций, поделок в технике оригами, плетения и торцевания).

Для реализации проекта «Чудесная бумага» использовались следующие методы обучения.

Методы, в основе которых лежит способ организации занятия:

- словесный (устное изложение, беседа, рассказ, лекция);
- наглядный (показ видео и мультимедийных материалов, иллюстраций, наблюдение, показ (выполнение) педагогом, работа по образцу);
- практический (выполнение работ по инструкционным картам, схемам).

Методы, в основе которых лежит уровень деятельности детей:

- объяснительно-иллюстративный – дети воспринимают и усваивают готовую информацию;
- репродуктивный – обучающиеся воспроизводят полученные знания и освоенные способы деятельности;
- частично-поисковый – участие детей в коллективном поиске, решение поставленной задачи совместно с педагогом;
- исследовательский – самостоятельная творческая работа обучающихся.

Методы, в основе которых лежит форма организации деятельности обучающихся на занятиях:

- фронтальный – одновременная работа со всеми обучающимися;
- индивидуально-фронтальный – чередование индивидуальных и фронтальных форм работы;
- индивидуальный – индивидуальное выполнение заданий, решение проблем.

В процессе реализации проекта «Чудесная бумага» была зафиксирована положительная динамика в развитии обучающихся. У большинства детей сформировались устойчивые представления о свойствах бумаги как материала для творчества. Они освоили основные технические приемы (складывание, сгибание, вырезание, гофрирование, склеивание), научились последовательно выстраивать работу от замысла до готового изделия.

Наибольший интерес и эмоциональный отклик у детей вызвала техника торцевания. В ходе выполнения заданий в этой технике наблюдалось снижение тревожности, повышение усидчивости и концентрации внимания. Обучающиеся овладели умением работать по образцу

и инструкционным картам, что способствовало формированию целого комплекса навыков и качеств, включая умение планировать и организовывать свою деятельность, самостоятельность и инициативность, навыки самоконтроля и коррекции и другие.

Кроме того, проектная деятельность позволила успешно решать социально-коммуникативные задачи: дети учились работать в коллективе, договариваться, воспринимать чужую точку зрения, что особенно важно для социализации детей с аутистическими расстройствами. Интеграция знаний с уроков технологии, математики и изобразительного искусства обеспечила межпредметность, осмысленность и практическую значимость приобретаемых навыков.

В результате обучения дети получили следующие основные знания и умения:

- познакомились со свойствами и возможностями бумаги как материала для художественного творчества;
- познакомились с основами знаний в области составления композиции;
- овладевали основными приемами работы с бумагой: складывание, сгибание, вырезание, гофрирование, склеивание;
- учились последовательно вести работу (замысел, эскиз, выбор материала и способов изготовления, готовое изделие);
- учились правильно работать нужными инструментами и приспособлениями;
- познакомились с основными видами работ из бумаги (вырезки, плетения, оригами, аппликация, папье-маше, объемное конструирование);
- учились сознательно использовать знания и умения, полученные на занятиях для воплощения собственного замысла в бумажных объемах и плоскостных композициях.

Таким образом, данные, полученные в ходе исследования, позволяют утверждать, что проектная деятельность на основе работы с бумагой является эффективным и доступным инструментом коррекционной педагогики. Проект «Чудесная бумага» позволил решить не только образовательные, но и важные социально-педагогические задачи. Бумага, как доступный материал, стала инструментом для воспитания трудовых навыков, умения слышать чужую точку зрения и работать в коллективе. Применение техники торцевания в сочетании с другими видами бумажной пластики обеспечивает комплексное развитие сенсорной, моторной и эмоционально-волевой сфер ребенка; поисковой деятельности и творческого отношения к труду у подрастающего поколения. Рекомендуется использовать представленный проект в качестве вариативного модуля в системе трудового обучения обучающихся с ТМНР.

Список использованных источников

1. Дубровская, Н. В. Аппликация из гофрированной бумаги / Н. В. Дубровская. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2013. – 80 с.

2. Лебедева, Л. И. Умелые руки не знают скуки / Л. И. Лебедева. – Донецк: Сталкер, 2002. – 127 с.
3. Черныш, И. Удивительная бумага / И. Черныш. – Москва: АСТ-ПРЕСС, 2000. – 160 с.
4. Макаров, А. Ю. Методика обучения технике торцевания из бумаги / А. Ю. Макаров // Школа и производство. – 2011. – № 3. – С. 20-21.
5. Страна Мастеров: сайт. – URL: <http://stranamasterov.ru/>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

*Епихина Кристина Петровна, Быкова Алёна Витальевна
(МАОУ ООШ № 39 г. Томска)*

Аннотация. В статье представлен опыт использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в обучении детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Целью работы является выявление педагогических условий эффективного применения PECS, айтрекера, программ Look to Learn и Grid 3. На основе включённого наблюдения, дневников динамики, видеофиксации и бесед с родителями рассмотрены индивидуальные случаи формирования коммуникативных действий. Показана результативность сочетания доступного средства коммуникации, систематической практики, бережного отношения и взаимодействия с семьёй.

Ключевые слова: альтернативная и дополнительная коммуникация, ТМНР, PECS, айтрекер, Grid 3.

THE USE OF AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION TOOLS IN TEACHING CHILDREN WITH SEVERE AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Abstract. The article presents practical experience in using augmentative and alternative communication (AAC) tools in teaching children with severe and multiple developmental disabilities.

The aim is to identify pedagogical conditions for effective use of PECS, an eye tracker, Look to Learn and Grid 3. Based on participant observation, progress diaries, video recording and parent interviews, individual cases of communicative development are analyzed. The effectiveness of combining an accessible communication tool, systematic practice, respectful interaction and family involvement is demonstrated.

Keywords: augmentative and alternative communication, severe and multiple disabilities, PECS, eye tracker, Grid 3.

Одной из наиболее сложных категорий обучающихся в системе специального образования являются дети с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). У значительной части этих детей вербальная речь отсутствует полностью, что делает невозможным их полноценное участие в образовательном процессе и социальном взаимодействии средствами устной речи [1, с. 45]. В этих условиях ключевую роль приобретают методы альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) – совокупность способов общения, дополняющих или замещающих устную речь [2, с. 78].

Актуальность обращения к АДК определяется не только необходимостью формирования коммуникативных навыков, но и потребностью снизить зависимость ребёнка от постоянного угадывания его состояния взрослым. Крик, плач, двигательное возбуждение или отказ от деятельности могут иметь различные причины, и отсутствие понятного способа сообщения о них затрудняет педагогическое взаимодействие. Предоставление доступного коммуникативного средства позволяет перевести часть таких ситуаций из области интерпретации поведения в область осознанного сообщения.

Вместе с тем эффективность АДК определяется не самим наличием технологии, а соответствием средства возможностям конкретного ребёнка, систематичностью его применения и качеством взаимодействия. Для детей с ТМНР принципиально важны индивидуальный темп, право на отказ и отсутствие принуждения. Существенным условием переноса сформированного навыка в повседневную жизнь является также участие семьи.

Практическая работа проводилась на базе МАОУ ООШ № 39 г. Томска. В апробации средств АДК участвовали обучающиеся с ТМНР в возрасте от 7 до 18 лет, у части детей имелись тяжёлые двигательные нарушения. Выбор средства осуществлялся с учётом двигательных возможностей, доступного канала восприятия и способности ребёнка осуществлять целенаправленный выбор.

В работе использовались следующие средства АДК: система PECS – карточки размером 5x5 и 10x10 см., айтрекер – устройство для отслеживания движения глаз; программа Look to Learn – калибровочные и игровые упражнения для обучения управлению взглядом;

программа Grid 3 – коммуникатор в двух режимах: управление взглядом и управление мышью / сенсорным экраном.

Использовались методы: включённое наблюдение, дневники динамики, видеофиксация, беседы с родителями.

Карточка «СТОП» как первый шаг к коммуникации. У Полины, обучающейся с ДЦП, ТМНР, вербальная речь отсутствует, движения рук ограничены. До внедрения АДК усталость или дискомфорт преимущественно выражались криком, поэтому взрослым приходилось перебирать возможные причины состояния ребенка. В качестве первого коммуникативного средства была введена карточка «СТОП» – красный круг на белом фоне.

Работа проходила поэтапно. Сначала педагог предъявлял карточку при первых признаках утомления, проговаривал значение и прекращал действие. Затем Полина стала фиксировать взгляд на карточке в течение 1-2 секунд. На следующем этапе во время занятия после предъявления карточки она удерживала взгляд около 10 секунд, после чего расслабляла лицо и улыбалась. Данная динамика была расценена как формирование доступного ребёнку способа выражения отказа и потребности в прекращении действия. Важным результатом стало появление более понятного для взрослого коммуникативного сигнала вместо крика.

Система PECS: формирование базового коммуникативного акта. С Женей (9 лет, ТМНР), первоначальный контакт был ограничен, вербальная речь отсутствовала. Работа началась с одной карточки «печенье», выступавшей значимым мотиватором. На начальном этапе использовалась физическая помощь: ребёнку помогали взять карточку и передать её педагогу, после чего сразу предоставляли обозначенный предмет. За занятие выполнялось до 30 коммуникативных циклов.

На третьей неделе Женя самостоятельно взял карточку и протянул её педагогу. Через месяц коммуникативный набор был расширен до шести карточек: «печенье», «пить», «игрушка», «туалет», «помощь», «отдых». Существенным качественным результатом стало самостоятельное нахождение карточки «помощь» на коммуникативной доске и её предъявление педагогу в ситуации затруднения. Таким образом сформировался инициированный без подсказки коммуникативный акт, связанный с конкретной потребностью.

Айтрекер и Look to Learn: обучение управлению взглядом. Для детей с выраженными двигательными ограничениями, которые не позволяют им пользоваться карточками, применялся айтрекер. У Никиты, 14 лет, диагностированы ДЦП, спастика и гиперкинезы, вербальная речь отсутствует. Калибровка заняла несколько занятий из-за хаотичных движений глаз. Начали с программы Look to Learn, упражнение «Пирожное», в котором фиксация взгляда на изображении вызывала появление объекта и звукового эффекта.

Первоначально выбор был случайным. На втором занятии Никита начал ожидать появления изображения и фиксировать на нем взгляд. Через месяц ежедневных 10-минутных занятий Никита уверенно управлял взглядом в упражнениях на выбор. Результат свидетельствует о формировании предпосылок целенаправленного управления взглядом, необходимых для дальнейшего использования коммуникативных сеток.

Grid 3: два способа использования. В практике Grid 3 применялся не только совместно с айтрекером. Для Никиты после занятий с Look to Learn была создана сетка 2×2 с кнопками «пить», «есть», «музыка», «стоп». Кнопки были крупными, с озвучиванием. Осознанный выбор кнопки «музыка», после которого включалась мелодия, продемонстрировал связь между направлением взгляда и получаемым результатом.

Другой вариант представлен опытом Кирилла, 18 лет. При отсутствии вербальной речи он хорошо управлялся с компьютером, поэтому в Grid 3 была создана сетка 3×3 с сообщениями «привет», «пока», «да», «нет», «пить», «есть», «туалет», «стоп», «играть». Кнопки озвучивались голосом педагога. На третьей неделе Кирилл самостоятельно инициировал использование ноутбука и выбрал кнопку «привет», после чего улыбнулся и посмотрел на педагога. В дальнейшем он начал строить фразы из 2-3 кнопок, например «я хочу пить», «я устал». Таким образом цифровой коммуникатор оказался доступен ребёнку независимо от того, управляет ли он системой взглядом, мышью или пальцем.

Анализ описанных случаев показывает, что техническое средство само по себе не обеспечивает формирования коммуникации. В работе соблюдались четыре взаимосвязанных принципа: индивидуальный темп, добровольность, право на отказ и положительное эмоциональное подкрепление. Ребёнку предоставлялось время для ответа; сопротивление не рассматривалось как основание для усиления давления; отказ признавался значимым сообщением; даже небольшой самостоятельный шаг фиксировался как результат.

При использовании айтрекера учитывалось состояние ребёнка. Продолжительность работы ограничивалась примерно 10-15 минутами подряд с последующим перерывом; при признаках утомления (трении глаз, прищуривании, отворачивании от экрана) – занятие прекращалось. Такой подход позволяет рассматривать сохранение физического и эмоционального благополучия ребёнка как обязательное условие, а не как дополнительную задачу.

Перенос навыка из образовательной среды в домашнюю жизнь является важным условием его устойчивости. В практике авторов основными направлениями работы с семьёй стали информирование, обучение и поддержка. Родителям разъяснялось назначение АДК и то, что предоставление ребёнку дополнительного средства коммуникации не должно рассматриваться как отказ от развития устной речи. Родителей обучали пользоваться

карточками и коммуникативной доской, предлагали краткие ежедневные упражнения и рекомендовали не принуждать ребёнка к ответу.

Наблюдения авторов показывают, что при налаженном взаимодействии семьи и школы навыки коммуникации закреплялись последовательнее: ребёнок получал возможность использовать один и тот же способ сообщения в разных ситуациях. Одновременно снижалась зависимость от постоянного угадывания потребностей со стороны взрослых. Следовательно, участие родителей следует рассматривать не как вспомогательный, а как системообразующий компонент сопровождения.

Качественный анализ практических случаев позволил выделить три группы результатов: 1) расширение доступных ребёнку способов выражения потребности, отказа и обращения за помощью; 2) появление самостоятельных коммуникативных инициатив без непосредственной подсказки взрослого; 3) повышение функциональности коммуникации за счёт использования наиболее доступного канала – карточки, взгляда, мыши или сенсорного экрана. Наиболее значимым условием выступало сочетание индивидуального подбора средства, регулярной практики, положительного подкрепления и согласованности действий педагогов и родителей.

На основании проведенной работы целесообразно рекомендовать следующее:

- 1) начинать с максимально доступного и понятного ребёнку средства, в том числе с простой карточки;
- 2) обеспечивать регулярность коротких занятий, ориентируясь на состояние ребёнка;
- 3) учитывать индивидуальный темп и право на отказ;
- 4) выбирать способ управления коммуникатором по реальным возможностям ребёнка, а не по принципу технологической новизны;
- 5) фиксировать малые изменения в дневнике динамики;
- 6) обучать родителей и согласовывать с ними используемые сигналы и способы ответа;
- 7) при работе с компьютерными средствами соблюдать режимы отдыха и прекращать занятие при признаках утомления.

Проведённый анализ практического опыта показывает, что средства АДК могут существенно расширять возможности коммуникации детей с ТМНР при условии их индивидуального подбора и систематического применения. Карточка «СТОП» позволила ребёнку выражать отказ доступным способом; PECS обеспечила формирование базовых коммуникативных актов и инициативы; сочетание айтрекера и Look to Learn создало предпосылки для целенаправленного управления взглядом; Grid 3 позволила организовать функциональную коммуникацию различными способами управления.

Главным результатом является не освоение конкретного устройства или программы, а появление у ребёнка возможности быть понятым и влиять на ситуацию посредством доступного ему средства. Эффективность АДК определяется совокупностью условий: уважением индивидуального темпа и права на отказ, регулярностью практики, эмоциональной безопасностью, соответствием технологии возможностям ребёнка и включённостью семьи. Полученные результаты подтверждают целесообразность комплексного подхода к внедрению АДК в образовательную практику детей с ТМНР.

Список использованных источников

1. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева. – 7-е изд., стер. – Москва: Академия. – 2019. – 272 с.
2. Зайцев, Д. В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: монография / Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. – Саратов: Издательство Саратовского университета. – 2021. – 310 с.
3. Малофеев, Н. Н. Актуальные проблемы специального образования / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 1994. – № 6. – С. 3-9.
4. Танцюра, С. Ю. Коррекционные занятия с детьми с ОВЗ в онлайн-формате. Организация и проведение / С. Ю. Танцюра, О. Б. Сапожникова. – Москва: ТЦ Сфера. – 2024. – 67 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

*Жиронкина Елена Витальевна, воспитатель
(МАОУ ООШ «Развитие» г. Томска)*

Аннотация. В современном обществе проблема социальной адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями стоит особенно остро. Успешная интеграция в социум является важным условием его гармоничного развития, удовлетворения основных потребностей и реализации жизненных целей. Данная статья посвящена изучению особенностей социальной адаптации умственно отсталых детей.

Ключевые слова: социальная адаптация, умственная отсталость, интеллектуальные нарушения.

FEATURES OF SOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract. In today's society, the problem of social adaptation of adolescents with intellectual disabilities is particularly acute. Successful integration into society is a key factor in their future life, self-realization, and psychological well-being. This article focuses on the study of the specific features of social adaptation in mentally disabled children.

Keywords: social adaptation, mental retardation, and intellectual disabilities.

В контексте изучения обучающихся с интеллектуальными нарушениями, принципиально важным представляется акцентировать внимание на суждении, принадлежащем Льву Семеновичу Выготскому, который предложил «найти то здоровое, нетронутое, сохранное, что есть у каждого умственно отсталого ребенка, и на основе этого осуществлять коррекционно-педагогическую работу». Фундаментальным сохранным ресурсом у детей с умственной отсталостью всегда остаются эмоционально-волевая сфера и потребность в общении.

Умственная отсталость относится к психическим отклонениям в развитии ребенка. Под этим понятием подразумевается органическое поражение центральной нервной системы, в результате которого идет снижение познавательной деятельности. У человека с таким нарушением психика развивается по-другому, личностные качества становятся иными. При этом значительные отклонения наблюдаются в интеллектуальной сфере, физическом развитии, поведенческом и эмоционально-волевом развитии.

Социальная адаптация детей с нарушениями психического развития в большинстве случаев протекает в специфических социально-психологических условиях, являющихся источником тормозящих и деструктивных влияний на все основные сферы их личности и формирующих широкий спектр, так называемых, вторичных нарушений поведения и деятельности.

Широкая распространенность состояний психического недоразвития и, в особенности, легких форм умственной отсталости является для общества дополнительным источником серьезных проблем, к основным из которых следует отнести неполноценную социальную интеграцию лиц с нарушениями психического развития с сопутствующими ей ростом преступности среди несовершеннолетних, а также заметным снижением качества трудовых ресурсов [1].

Основные признаки нарушения интеллектуального развития:

- Низкая познавательная активность.

- Плохо развита моторика.
- Наблюдается недоразвитость всех видов речи: неправильное произношение слов, невозможность построения предложений, бедный словарный запас и т.д.
- Замедленные мыслительные процессы. Как результат, у ребенка не формируется абстрактное мышление, ему не под силу провести логическую операцию, обобщение проводит только элементарное.
- Продуктивная деятельность заключается в подражании, поэтому все игры элементарные. Предпочтение такой ребенок отдает легкому труду, так как волевые усилия могут отсутствовать.
- Эмоционально-волевая сфера инфантильна, возможны резкие изменения настроения без каких-либо причин. Возбудимость довольно высокая или, наоборот, низкая.
- В восприятии мира наблюдаются значительные трудности, что обусловлено тем, что такие дети не могут выделить главное, не понимают процесса составления целого из частей, которые размещены внутри. Им тяжело представлять, поэтому они плохо ориентируются в пространстве.
- Концентрация внимания непродолжительная, переключаемость на другие предметы и операции замедленная [2].
- Память произвольная. Больше сосредоточена на внешних признаках предмета, чем на внутренних.

Воспитание таких детей обусловлено определенными трудностями. Социальная адаптация детей с нарушениями психического развития в большинстве случаев протекает в специфических социально-психологических условиях, являющихся источником тормозящих и деструктивных влияний на все основные сферы их личности и формирующих широкий спектр, так называемых, вторичных нарушений поведения и деятельности [3].

Э. Торндайк был первым, кто ввел понятие «социальный интеллект». В свою очередь, Д. Векслер предложил определять его как приспособленность индивида к человеческой жизни. Г. Олпорт считал, что социальный интеллект – это особый «социальный дар». Согласно концепции Дж. Гилфорда, социальный интеллект является интеллектуальной способностью, которая определяет успешность социального взаимодействия. В отечественную психологию понятие «социальный интеллект» ввел Ю. Н. Емельянов. Он обозначал социальный интеллект как устойчивую, основанную на особенностях мыслительных процессов и наличии социального опыта способность понимать себя, других людей, их взаимоотношения.

Изучение социального интеллекта подростков с нарушениями познавательного развития довольно быстро развивается в отечественной специальной психологии. Однако опыт психолого-педагогического изучения подростков с умственной отсталостью как

субъекта социального познания занимает относительно небольшой период в истории. В основном были изучены особенности развития эмоционально-волевой сферы, коммуникативные свойства личности, межличностное понимание (В. В. Ковалёв, Ж. И. Намазбаева, Н. С. Щанкина), критерии социальной адаптации (Н. Л. Коновалова, И. И. Мамайчук, Л. М. Шипицына) детей и подростков с интеллектуальным недоразвитием. Н. Л. Коновалова отмечает, что причина снижения адаптации умственно отсталых детей заключается в слабом понимании окружающих, нехватке личного опыта и ориентира, способствующего примером для решения различных ситуаций, отсутствии навыков самокритики и поведения в обществе.

Изучение социального интеллекта подростков с легкой степенью умственной отсталости может помочь в понимании особенностей девиантного поведения и при разработке коррекционных программ.

У подростков с легкой степенью умственной отсталости социальный интеллект сформирован в такой мере, которая позволяет им ориентироваться в нормах и правилах поведения. Недоразвитие социального интеллекта выражено в трудностях считывания невербальных реакций человека, осознании вербальных посланий, неумении поставить задачу и найти различные пути ее решения, что естественно приводит к нарушению поведения [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что у умственно отсталых подростков можно наблюдать недостаточно сформированный социальный интеллект. Нарушения наблюдаются в понимании поведения людей и вербальных сообщений, анализе ситуаций межличностного общения.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики / Соб. соч. Т. 3 / под ред. А. М. Матюшкина / Л. С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Клемантович, И. П. Социальная педагогика. История социально-педагогической мысли и практики = История социально-педагогической мысли и практики: системный курс лекций / И. П. Клемантович; М-во образования и науки Российской Федерации, Московский гос. гуманитарный. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва: Ред.-изд. центр МГГУ, 2013. – 75 с.
4. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. - 2-е изд. / В. П. Кащенко. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ШКОЛЕ

*Кормина Наталья Викторовна
(МАОУ ООШ «Развитие» г. Томска)*

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты использования метафорических ассоциативных карт (МАК) в деятельности педагога-психолога общеобразовательной школы. Раскрываются психологические механизмы работы с МАК (проекция, ассоциация, диссоциация, метафора), описываются основные направления применения: психодиагностика, консультирование, коррекционно-развивающая работа, профориентация, профилактика профессионального выгорания педагогов и взаимодействие с родителями. Приводятся примеры конкретных техник и рекомендации по выбору колод.

Ключевые слова: Метафорические ассоциативные карты, проективные методики, арт-терапия, психологическое консультирование.

METAPHORICAL ASSOCIATIVE CARDS IN THE WORK OF A SCHOOL PSYCHOLOGIST

Abstract. The article discusses the theoretical and practical aspects of using metaphorical association cards (MAC) in the work of a school psychologist. It reveals the psychological mechanisms of working with MAC (projection, association, dissociation, and metaphor), and describes the main areas of application: psychodiagnostics, counseling, correctional and developmental work, career guidance, prevention of professional burnout among teachers, and interaction with parents. The article provides examples of specific techniques and recommendations for choosing decks.

Keywords: Metaphorical associative maps, projective techniques, art therapy, psychological counseling.

Метафорические ассоциативные карты (МАК) – это сравнительно молодой, но стремительно набирающий популярность инструмент в арсенале практического психолога. Первая колода («Oh-Cards») была создана в 1985 году художником Эли Раманом и психотерапевтом Джо Шлихтером. За прошедшие десятилетия МАК распространились по

всему миру и сегодня насчитывают сотни различных колод, адаптированных под самые разные запросы.

В школьной психологической практике МАК занимают особое место. Их главное преимущество – экологичность и безопасность. Работа с метафорой позволяет обойти защитные механизмы психики, снизить тревожность и создать атмосферу доверия, что особенно важно при взаимодействии с детьми и подростками.

В основе работы с метафорическими картами лежат четыре ключевых механизма:

- Проекция – перенос собственных переживаний, чувств и убеждений на нейтральное изображение. Именно отсутствие у карты закреплённого значения позволяет каждому участнику увидеть в ней свой уникальный смысл.

- Ассоциация – связь между образом на карте и личным опытом человека. Карта «зацепляет» актуальные переживания, воспоминания, фантазии.

- Диссоциация – возможность посмотреть на ситуацию со стороны, через метафору. Это снижает эмоциональное напряжение и позволяет увидеть новые решения.

- Метафора – иносказательное представление проблемы или ресурса. Метафора обращается напрямую к бессознательному, минуя сопротивление сознания.

Работа с метафорическими ассоциативными картами даёт школьному педагогу-психологу ряд существенных преимуществ:

- Снижение тревожности. Карта выступает безопасным посредником между педагогом-психологом и ребёнком. Вопрос «Что на этой картинке?» звучит менее угрожающе, чем «Что ты чувствуешь?».

- Преодоление речевых и возрастных барьеров. МАК эффективны даже с младшими школьниками и детьми с ограниченными возможностями здоровья, поскольку не требуют высокого уровня вербализации.

- Быстрый контакт. Карты помогают установить доверительные отношения уже на первой встрече, что критически важно в условиях ограниченного времени школьного консультирования.

- Экспресс-диагностика. По выбору карты, её описанию и эмоциональной реакции можно быстро оценить актуальное состояние ребёнка.

- Универсальность. Одна и та же колода может использоваться для диагностики, коррекции, развития и профилактики.

Метафорические карты позволяют провести экспресс-диагностику эмоционального состояния, выявить актуальные переживания, страхи, внутриличностные конфликты. Например, техника «Моё настроение»: ребёнку предлагается выбрать карту, которая отражает

его состояние «здесь и сейчас», и объяснить свой выбор. Это даёт педагогу-психологу ценную проективную информацию.

В индивидуальной работе карты помогают:

- прорабатывать страхи и тревожность (техника «Ресурсный образ» – выбор карты, символизирующей силу и защиту);
- исследовать отношения с одноклассниками, учителями, родителями;
- работать с самооценкой и самопринятием себя;
- находить выход из конфликтных ситуаций.

В групповом формате метафорические ассоциативные карты используются для:

- знакомства и сплочения коллектива: каждый участник выбирает карту, которая символизирует его, и рассказывает о себе через метафору;
- развития эмоционального интеллекта: упражнение «Угадай эмоцию» – по карте-образу участники определяют, какое чувство она вызывает;
- командообразования: совместное создание истории из нескольких карт;
- профилактики буллинга: обсуждение ситуаций через метафорические образы.

МАК открывают широкие возможности для профориентационной работы с подростками. Техника «Профессия-образ»: обучающийся выбирает карту, которая, по его мнению, отражает суть той или иной профессии, затем обсуждается, какие качества для неё нужны, какие ценности с ней связаны. Колоды «Personita», «Профессии», «Роботы» особенно эффективны в этом направлении.

Школьный педагог-психолог может использовать метафорические ассоциативные карты для:

- профилактики профессионального выгорания: техника «Мой ресурс» — педагог выбирает карту, которая даёт ему энергию и силы;
- разрешения конфликтов в коллективе;
- рефлексии на педагогических советах и методических объединениях.

На родительских собраниях и в консультировании МАК помогают:

- понять истинные мотивы поведения родителя;
- снизить напряжение и защитные реакции;
- увидеть семейную ситуацию с новой стороны;
- наладить детско-родительские отношения.

Существует большое количество популярных колод для работы в школе. Это могут быть:

Техника 1. «Моё настроение» (экспресс-диагностика)

Цель: определить актуальное эмоциональное состояние.

Инструкция: «Посмотри на эти карты. Выбери ту, которая больше всего похожа на твоё настроение прямо сейчас. Расскажи, почему ты выбрал именно её. Что ты видишь на картинке? Какие чувства она у тебя вызывает?»

Техника 2. «Три карты» (консультирование)

Цель: поиск ресурса в сложной ситуации.

Инструкция: «Выбери вслепую три карты: первая – это то, что беспокоит тебя сейчас; вторая – то, что помогает справиться; третья – то, к чему ты стремишься». Раскрытие значений происходит последовательно, с акцентом на ресурсную карту.

Техника 3. «Мой ресурс» (профилактика выгорания)

Цель: актуализация внутренних опор.

Инструкция (для педагогов): «Выберите карту, которая символизирует то, что даёт вам энергию и силы в работе. Что именно на этой карте привлекло ваше внимание? Как этот ресурс может помочь вам в профессиональной деятельности?»

При использовании метафорических карт важно соблюдать следующие принципы:

1. Правило «Стоп». Участник имеет право в любой момент прекратить работу или отказаться от ответа.
2. Нет правильных ответов. У карты нет закреплённого значения – каждый видит в ней своё.
3. Не навязывать проекции. Психолог не интерпретирует карту за другого человека.
4. Не критиковать. Любое описание карты участником принимается без оценочных суждений.
5. Карту можно сменить. Если изображение вызывает слишком сильное напряжение, участник может выбрать другую карту.

Несмотря на свою универсальность, метафорические карты имеют определённые ограничения:

- Не являются формализованной диагностической методикой – результаты не поддаются строгой статистической обработке.
- Требуют от психолога высокой квалификации, навыков ведения проективной беседы и понимания механизмов проекции.
- Могут быть неэффективны при работе с детьми, имеющими грубые когнитивные нарушения или острые психотические состояния.
- При неосторожном использовании способны актуализировать травматический опыт без возможности его качественной проработки (особенно в условиях ограниченного времени школьного приёма).

Проведённый теоретический анализ и обобщение практического опыта позволяют сделать следующие выводы:

1. Психологическими механизмами, обеспечивающими эффективность работы с метафорическими ассоциативными картами в школе, выступают проекция, ассоциация, диссоциация и метафора, которые позволяют обойти защитные механизмы психики и актуализировать актуальные переживания ребёнка или взрослого в безопасной символической форме.

2. МАК могут быть эффективно интегрированы во все основные направления деятельности школьного психолога: психодиагностику (экспресс-оценка состояния), консультирование (проработка страхов, конфликтов, самооценки), коррекционно-развивающую работу (групповые и индивидуальные занятия), профориентацию, а также профилактику профессионального выгорания педагогов и работу с родителями.

3. Использование карт в школьной практике имеет ряд преимуществ перед традиционными методами: снижение тревожности клиента, преодоление речевых и возрастных барьеров, быстрое установление контакта, универсальность применения и возможность экспресс-диагностики в условиях ограниченного времени консультации.

4. Вместе с тем, МАК не являются формализованной диагностической методикой, требуют высокой квалификации психолога и осторожного применения при работе с травматическим опытом и острыми психическими состояниями, что следует учитывать при планировании психологической работы в школе.

Таким образом, метафорические ассоциативные карты могут рассматриваться как эффективный дополнительный инструмент в арсенале педагога-психолога, однако их применение должно строиться на принципах этичности, добровольности и профессиональной рефлексии специалиста.

Список использованных источников

1. Буравцова, Н. В. Использование метафорических ассоциативных карт в работе с подростками. – Новосибирск, 2017. – 200 с.

2. Гаркавец, О. 10 способов использования метафорических карт в школе // Институт практической психологии Ольги Гаркавец. – URL: <https://garkavets.com/10-mak-school/?ysclid=muougxr28112427768>.

3. Кац, Г., Мухаматулина, Е. Метафорические карты: руководство для психолога. — Москва: Издательство «Генезис», 2017.

4. Морозовская, Е. Мир проективных карт: обзор колод, упражнения, тренинги. — Москва: Издательство «Генезис», 2015. – 165 с.

5. Ушакова, Т. О. Метафорические карты для работы с детьми, подростками и родителями: набор метафорических карт (84 цветных и 84 черно-белых) + методическое пособие. — Москва: Издательство «Генезис», 2016.

РАЗВИТИЕ ТАКТИЛЬНЫХ ОЩУЩЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА СРЕДСТВАМИ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

*Кромина Анна Игоревна
(МАДОУ № 96 г. Томска)*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития тактильного восприятия у детей с расстройством аутистического спектра (РАС) в контексте синтеза традиционных дефектологических методик и современных подходов сенсорной интеграции. Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью сенсорных дисфункций при аутизме (до 90% случаев), требующих не отмены классических приемов, а их качественной адаптации. Представлен практический опыт использования комплексного подхода, включающего классические тактильные игры и авторское пособие «Обниоблачко». Обосновывается, что применение данного пособия в качестве сенсорно-безопасной стартовой платформы позволяет снизить защитное поведение детей с РАС и повысить эффективность коррекционной работы.

Ключевые слова: тактильное восприятие, сенсорная интеграция, расстройства аутистического спектра, тактильные игры, коррекционная педагогика.

DEVELOPMENT OF TACTILE PERCEPTION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER THROUGH SENSORY INTEGRATION

Annotation. The article addresses the problem of developing tactile perception in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) through the synthesis of traditional defectological methods and modern sensory integration approaches. The relevance is driven by the high prevalence of sensory dysfunctions in autism (up to 90%), which require not the abolition of classical techniques but their qualitative adaptation. The paper presents practical experience of using a comprehensive approach that combines classical tactile games and the author's original tool "Obnioblachko" - a lightweight fleece blanket designed for gentle affective stimulation. It is substantiated that using this tool as a

sensory-safe starting platform reduces defensive behavior and enhances the effectiveness of subsequent remedial interventions.

Keywords: Tactile perception, sensory integration, autism spectrum disorder, tactile games, remedial pedagogy.

Тактильное восприятие занимает особое место в системе коррекционной педагогики. Еще Л. С. Выготский указывал на то, что сенсорный опыт является первичным источником познания мира, а качество этого опыта напрямую определяет траекторию развития высших психических функций [2, с. 78]. Отечественная дефектология накопила богатый арсенал методов и приемов для развития тактильных ощущений: игры с крупами и природными материалами, узнавание предметов на ощупь («волшебный мешочек»), работа с различными текстурами, температурные контрасты, пальчиковые игры с речевым сопровождением. Все эти методы объединяет общая цель – научить ребенка дифференцировать тактильные сигналы и использовать их для ориентировки в предметном мире. Однако современный этап развития специального образования, особенно в отношении детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), требует не механического воспроизведения этих традиций, а их фундаментального переосмысления.

Актуальность исследования обусловлена тем, что, по данным О. С. Никольской и др., от 80 до 95% детей с РАС имеют специфические нарушения сенсорной обработки [4, с. 112]. Традиционные тактильные игры, будучи ценными по содержанию, часто становятся недоступными или травматичными для ребенка с РАС из-за гипер- или гипочувствительности тактильной системы. Возникает противоречие между необходимостью развития тактильной сферы у данной категории детей и невозможностью прямого применения классических методов без предварительной сенсорной нормализации.

Теория сенсорной интеграции, разработанная Э. Джин Айрес и получившая широкое признание в современной мировой практике, предлагает системный взгляд на развитие тактильного восприятия. Сенсорная интеграция – это нейробиологический процесс организации ощущений, поступающих от тела и окружающей среды, который делает возможным эффективное использование тела в среде. Тактильная система играет в этом процессе ключевую роль, поскольку является самой ранней из формирующихся сенсорных систем и фундаментом для развития схемы тела, моторного планирования и эмоциональной регуляции [1, с. 45].

В ресурсной группе для детей с РАС на базе МАДОУ № 96 г. Томска мы ежедневно наблюдаем у воспитанников разнообразные проявления тактильной дисфункции: от панического избегания влажных поверхностей до настойчивого поиска определенных текстур.

Данные наблюдения показывают, что подход «давай потрогаем это» неэффективен без предварительной работы по снижению сенсорной защиты.

Именно здесь возникает необходимость в авторских индивидуально-адаптированных инструментах. Нами было создано пособие «Обниоблачко» – легкое одеяло из гипоаллергенного флиса без утяжелителей. Его воздействие строится не на глубоком давлении, а на мягкой аффективной стимуляции. Как отмечает О. Богдашина, предсказуемые и комфортные тактильные ощущения способствуют активации парасимпатической системы, снижая уровень тревожности [3]. Флис благодаря своей теплоте и воздушности дает нервной системе сигнал безопасности, что становится ресурсом для саморегуляции.

В нашей практике сложилась трехэтапная структура занятий:

1. Тактильная настройка (этап нормализации). Первые 5-7 минут ребенок взаимодействует с «Обниоблачком» (заворачивается, гладит ткань). Это позволяет снизить уровень кортизола и перейти из состояния «бей или беги» в состояние готовности к обучению.

2. Основная деятельность (синтез методик). После достижения относительного комфорта педагог предлагает традиционные сенсорные материалы (коробки с крупами, тактильные дощечки, водные игры и др.). Практика показала, что дети, которые ранее отказывались от контакта с этими материалами, после «настройки» включаются в игру значительно охотнее и спокойнее.

3. Завершение (ритуал). Возвращение к «Обниоблачку» как к «мягкой точке» для формирования положительного эмоционального подкрепления и установки на следующее занятие.

Важно подчеркнуть, что «Обниоблачко» не заменяет традиционные тактильные игры, а создает для них сенсорно-безопасную стартовую платформу. Классический «волшебный мешочек» с предметами разных текстур, пальчиковые дорожки, игры с водой и песком – всё это остается в арсенале учителя-дефектолога. Но теперь эти методы работают эффективнее, потому что ребенок подходит к ним не в состоянии стресса и сенсорной защиты, а в состоянии относительного комфорта и готовности к исследованию. Коммуникативный аспект пособия также заслуживает отдельного внимания.

Название «Обниоблачко» построено на соединении двух семантически теплых и фонетически мягких слов: «обнимать» и «облачко». Дети с эхолалией и начинающими появляться речевыми интенциями охотно повторяют это слово. На занятиях рождаются простые фразы: «дай облачко», «облачко мягкое», «я в облачке». Для ребенка с расстройством аутистического спектра, делающего первые шаги в коммуникации, это значительный прогресс. Более того, «Обниоблачко» нередко становится посредником в установлении тактильного контакта между ребенком и взрослым, если прямое прикосновение педагога

воспринимается как угроза, то прикосновение через слой мягкого флиса, как допустимое и даже приятное.

Внедрение данного подхода показало следующие позитивные эффекты.

Снижение защитного поведения: в 70% случаев зафиксировано уменьшение негативных реакций на прикосновения к традиционным тактильным материалам.

Повышение коммуникативной активности: название пособия, фонетически мягкое и семантически теплое (от слов «обнимать» и «облачко»), легко запоминается. Дети с эхολалией начали использовать простые фразы-просьбы («дай облачко»), что является значимым прогрессом для детей с РАС, делающих первые шаги в коммуникации.

Расширение сенсорного опыта: использование «Обниоблачка» как посредника в тактильном контакте позволило установить взаимодействие с теми детьми, для которых прямое прикосновение педагога было неприемлемо. Прикосновение через слой флиса воспринимается как безопасное, что расширяет возможности для совместных игр.

Современный подход к развитию тактильных ощущений у детей с РАС представляет собой не отказ от традиций, а их органичный синтез с инновациями. Традиционные методы являются содержательной базой, обеспечивающей дифференциацию тактильных сигналов. Принципы сенсорной интеграции дают понимание нейробиологических механизмов и необходимости индивидуальной адаптации среды. Авторская находка «Обниоблачко» выступает в качестве моста между теорией и практикой, создавая сенсорно-безопасную стартовую площадку. Полученные результаты позволяют рекомендовать предложенный комплексный подход как эффективное средство преодоления тактильных барьеров и активизации коммуникативной деятельности у дошкольников с РАС.

Список использованных источников

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Джин Айрис; пер.с англ. Ю. Даре. – 5-е изд. – Москва: Теревинф, 2019. – 272 с.
2. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 654 с.
3. Богдашина, О. Сенсорно-перцептивные особенности при аутизме / О. Богдашина // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2012. – № 1 – С. 18-27.
4. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – 10-е изд. – Москва: Теревинф, 2019. – 272 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

*Машиурова Екатерина Дмитриевна
(МАДОУ № 6 г. Томска)*

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования коммуникативной деятельности у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) как ключевого условия их социальной интеграции. Анализируются специфические барьеры общения, обусловленные двигательным дефектом, речевыми трудностями и сопутствующими нарушениями. Происходит подробный анализ влияния данных факторов на социализацию дошкольников с НОДА. Определены направления коррекционно-педагогической работы по развитию вербальных и невербальных средств коммуникации с использованием альтернативных и дополнительных средств. Делается вывод о необходимости раннего начала коррекции и активного включения семьи в единое реабилитационное пространство.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, дошкольный возраст, нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА), барьеры общения, коррекционная работа, альтернативная коммуникация.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ACTIVITY IN PRESCHOOLERS WITH DISORDERS OF THE OSSEOUS-MUSCULAR SYSTEM

Abstract. The article substantiates the relevance of forming communicative activity in preschool children with locomotor disabilities as a key condition for their social integration. It analyzes specific communication barriers caused by motor, speech, and sensory impairments. It describes particular communication barriers caused by motor defects, speech difficulties, and concomitant disorders. A detailed analysis is provided regarding the impact of these factors on the socialization of preschoolers with locomotor disabilities. Furthermore, the paper proposes key areas of corrective pedagogical work aimed at developing both verbal and non-verbal means of communication. The conclusion emphasizes the need for early intervention and active family involvement in a unified rehabilitation space.

Keywords: communication skills, preschool age, locomotor disabilities, communication barriers, corrective work, alternative communication.

В современной специальной педагогике и психологии проблема формирования и развития коммуникативной деятельности у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) относится к числу приоритетных. Это обусловлено тем, что общение рассматривается не просто как обмен информацией, а как сложная многоуровневая деятельность, обеспечивающая интеграцию ребенка в социум и формирование его самосознания. При нарушениях опорно-двигательного аппарата, в частности при церебральном параличе, процесс коммуникации искажается на всех стадиях своего осуществления: от мотивации до реализации высказывания [8]. Своевременное формирование и развитие коммуникативных навыков у дошкольников является фундаментом для их дальнейшей успешной учебной адаптации и социализации.

Дефицит общения ведёт к вторичным дефектам в развитии когнитивной и эмоционально-волевой сфер, что в большинстве случаев приводит к социальной депривации и замкнутости личности. В связи с этим главным направлением коррекционной работы должна быть компенсация социальной недостаточности, обусловленной невозможностью ребенка полноценно общаться со сверстниками и взрослыми [7].

Моторная патология при НОДА, а конкретно при разных формах церебрального паралича, проявляется в нарушении иннервации мышц, наличием насильственных движений (гиперкинезов) и синкинезий. Эти симптомы ограничивают не только передвижение, но и возможность использования жестов, мимики – важнейших невербальных средств общения. Вследствие этого ребёнок оказывается лишен базовых выражений своих чувств и эмоций, что делает его коммуникацию бедной и труднопонимаемой для окружающих [2].

Речедвигательные расстройства занимают одну из центральных ролей в структуре дефекта у детей с НОДА. У большинства встречаются разные формы дизартрии, обусловленные недостаточной иннервацией мышц речевого аппарата, из-за чего речь становится анартричной или полностью отсутствует. В результате этого у детей наблюдаются стойкие нарушения звукопроизношения, из-за которых окружающие ребёнка люди плохо понимают его речь, что провоцирует речевой негативизм, и ребенок перестаёт предпринимать попытки общения, что может привести к депривации коммуникативного опыта [4].

Эмоциональная лабильность, гиперутомляемость, низкий уровень мотивации – так выглядит психологический профиль дошкольника с двигательной патологией. В ситуации общения ребенок быстро устаёт, теряет фокус внимания и заканчивает разговор, замыкаясь в себе. Восприятие коммуникативных сигналов дополнительно ограничивается сопутствующей сенсорной недостаточностью (нарушение зрения, слуха, проприоцепции) [3].

Онтогенез коммуникативной деятельности при НОДА подчиняется тем же законам, что и при нормотипичном развитии, но имеет качественные искажения и замедленный темп

протекания. Если при нормальном развитии у ребенка к старшему дошкольному возрасту преобладает внеситуативно-познавательное и личностное общение, то у дошкольников с моторными недостатками можно наблюдать «застывание» на этапе ситуативно-делового взаимодействия. Основным мотивом к общению и установлению контакта остается удовлетворение бытовых потребностей или получение помощи в самообслуживании [5].

Во взаимодействии со сверстниками отмечается отсутствие инициативы и пассивность. В процессе совместной игровой деятельности ребенок с НОДА чаще старается занять позицию наблюдателя, поскольку полноценному включению препятствуют двигательные ограничения. Без специального коррекционно-педагогического сопровождения общение со сверстниками сводится до ситуативных реплик или выражению базовых эмоций (плач/смех), что не способствует усвоению социальных норм [6].

Исследования показывают, что у большинства детей с НОДА наблюдается нарушение «коммуникативной дистанции» и непонимание контекста ситуации: они могут проявлять чрезмерную навязчивость и полную отрешенность. В основе данных проявлений лежит несформированность социального интеллекта и ограниченный опыт пребывания в различных социальных ситуациях [1].

Формирование у дошкольника потребности в общении является начальным этапом коррекционного процесса. При невозможности вербальной речи приоритетным становится использование систем альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК): графических символов, карточек с изображениями предметов и действий, технических средств. Данный подход минимизирует риски появления фрустрации и деструктивного поведения, появившегося в невозможности быть услышанным [1].

Развитие выразительности движений и мимики становится приоритетным направлением логопедической работы. В коррекционной практике используются этюды на развитие психомоторики, игры «Покажи без слов», «Театр теней». Формированию базовых коммуникативных навыков уделяется особое внимание: фиксации взгляда на партнере и использованию указательного жеста. Вместе с этим проводится нормализация тонуса мимической и артикуляционной моторики методами логопедического массажа, что косвенно способствует улучшению коммуникативной выразительности [2].

Работа над вербальной коммуникацией ведется в тесной связи с развитием предметной деятельности. Педагог создает специальную речевую среду (где ребенку необходимо попросить недостающий предмет или помощь). Важно обучать дошкольника не только отвечать на вопросы, но и задавать их. На групповых занятиях используются приемы комментированного рисования или совместного конструирования, где дети вынуждены договариваться о действиях [4].

Сюжетно-ролевая игра как средство социализации дошкольников с НОДА также требует адаптации. На начальных этапах педагог направляет ребёнка, помогая ему включиться в игру через доступные ему действия. Используются игры, повторяющие реальные жизненные ситуации: «В магазине», «У врача», «Поездка в автобусе». Во время игры отрабатываются речевые штампы, правила вежливости и навыки разрешения конфликтов. Роль взрослого минимизируется постепенно по мере освоения игровых алгоритмов, уступая место самостоятельной активности детей [3].

Общение внутри семьи ребенка с НОДА часто подвергается деформации, так как находится в состоянии хронического стресса. Гиперопекающий тип воспитания снижает у дошкольника стремление к самостоятельной речи, так как родители понимают его с полувзгляда, предугадывают потребности и заранее выполняют все желания. Коррекционная работа с родителями направлена на изменение их коммуникативных подходов: освоение метода «активного слушателя» и создание повседневных условий для речевой активности ребенка [2].

Специалисты делают акцент на важности использования альтернативных средств коммуникации родителями дома. Например, использование коммуникативной доски только в саду и не использовании её дома приведет к трудностям автоматизации и закрепления навыка. Совместное ведение «дневников общения» и вовлечение родителей в групповые игровые тренинги позволяет создать единое реабилитационное пространство, ускоряющее социализацию дошкольника [7].

Таким образом, развитие коммуникативной деятельности у дошкольников с НОДА представляет собой сложный многоуровневый процесс, выходящий за рамки логопедической или двигательной коррекции. Ключевыми результатами системной работы являются: установление первичного эмоционального контакта, овладение невербальными средствами общения, переход к вербальному взаимодействию, а также снижение коммуникативной депривации. Эффективность реабилитационного маршрута определяется ранним началом, использованием современных ассистивных технологий, а также активным включением семьи в коррекционно-педагогический процесс. Интеграция в социум становится возможной при условии преодоления коммуникативных барьеров и формирования полноценной коммуникативной деятельности ребенка.

Список использованных источников

1. Кроткова, А. В. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата / А. В. Кроткова. – Москва: Просвещение, 2021. – 208 с.
2. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – Москва: Академия, 2001. – 192 с.

3. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 400 с.
4. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – Москва: Просвещение, 1985. – 192 с.
5. Миланич, Ю. М. Развитие коммуникативной сферы дошкольников с ДЦП / Ю. М. Миланич. – Научно-технические ведомости СПбГПУ. – 2012. – № 2.
6. Овчинникова, Т. С., Коммуникация школьников с НОДА / Т. С. Овчинникова, М. Ю. Постовик. – Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 3, № 4.
7. Формирование коммуникативной готовности к школьному обучению дошкольников с двигательными нарушениями / под ред. И. Ю. Левченко. – Москва: ИКП РАО. – 2024.
8. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями функций НОДА / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – Москва: Владос, 2004. – 368 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Михеева Анастасия Дмитриевна
(МАОУ ООШ № 39 г Томска)*

Аннотация. В статье анализируются приёмы мотивации, способствующие формированию устойчивого познавательного интереса у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Особое внимание уделяется развитию у них навыков самостоятельной постановки и достижения учебных целей, что является ключевым фактором их будущей профессиональной самореализации. Применение предложенных методических подходов позволяет повысить мотивацию к изучению математики, сделав уроки практически значимыми и личностно-ориентированными.

Ключевые слова: мотивация, познавательная активность, методы, приемы.

DEVELOPING ACADEMIC INTEREST IN MATHEMATICS AMONG STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract. This article discusses effective motivational techniques that help students with intellectual disabilities develop interest. Developing the ability to independently set and achieve

academic goals is key to future professional success. Using these techniques makes mathematics lessons interesting, useful, and engaging for students.

Keywords: motivation, cognitive activity, methods, techniques.

Одной из приоритетных задач обучения детей с умственной отсталостью, в соответствии с требованиями ФГОС, является создание условий для их успешной социализации. Подготовка обучающихся к жизни – важнейшая задача образовательного процесса. В ходе обучения математике они получают такие знания, умения и навыки, которые помогут им лучше распознавать явления окружающей действительности и экономические факты, а также применять арифметические знания для решения практических задач, которые повседневно ставит перед нами жизнь.

Увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет задуматься о том, как поддерживать интерес учеников к предмету и их активность на протяжении всего занятия. Основными мотивами любой деятельности являются потребности и интересы личности.

Выделяются следующие ключевые факторы, влияющие на формирование положительной мотивации к учебной деятельности.

Вектор взаимодействия педагога и учащихся. Учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у учеников заинтересованность и активизировать познавательные психические процессы. Для повышения мотивации важны стиль общения учителя, тон речи, обоснованность оценок, манера обращения к учащимся и умение поддерживать с ними контакт.

Акцент на критерии и качестве. Целесообразно внедрение системы стимулирования за успешное выполнение заданий. При этом речь не обязательно идет об обычных отметках, которые у ряда обучающихся долгое время остаются невысокими. Основной акцент в оценивании следует перенести с неудач на достижения. Ребенка нельзя оставлять одного с его проблемами, но не стоит и игнорировать его успехи. Это еще один инструмент усиления учебной мотивации – дать ребенку возможность ощутить свою уникальность и уверенность в своих силах.

Альтернативные подходы к организации урока. Один из перспективных путей развития и повышения мотивации обучения – применение нетрадиционных методов и форм организации урока.

Если проанализировать структуру основных типов уроков, можно выделить этап, присущий всем из них: мотивация учебной деятельности.

Приведём примеры приёмов для повышения мотивации на разных этапах урока.

Организационный этап. У каждого учителя в арсенале есть пословицы, поговорки, связанные с математикой, высказывания великих людей и т. п. Коротко, в одно предложение, можно создать позитивный настрой. Например: «Не ошибается тот, кто ничего не делает, а в математике каждая ошибка – это ступенька к правильному решению».

Актуализация опорных знаний. Здесь главная задача – установить связь между деятельностью учителя и готовностью школьника к восприятию, обеспечить готовность к следующему этапу работы и включить его в продуктивную обучающую деятельность. На этом этапе видно, как ребёнок включается в работу, удалось ли сформировать у него внутреннюю готовность к освоению нового материала и каков общий уровень мотивации.

Для этого разбираются несколько вопросов на повторение (интеллектуальная разминка), организуется живой диалог, уточняется общий уровень усвоения знаний и создаётся проблемная ситуация перед изучением нового материала.

Пример интеллектуальной разминки: «Ребята, сегодня на уроке мы повторим решение задач на нахождение процентов от числа и порешаем примеры в несколько действий. Тема урока раскроется, если вы выполните цепочку действий. Таблица с примерами и буквами иллюстрирует получение слова «Здоровье».

Дидактический приём «Разминка»: Учащиеся читают слова: тритон, опять, Родина, подвал, семья. «Какое число спряталось в каждом слове? Выпишите числа. Расположите их в порядке возрастания. Составьте из них все возможные трёхзначные числа».

Изучение нового материала – приём «Удивляй» Суть приёма: привлечь интерес к предстоящей работе чем-то необычным, загадочным, проблемным, побуждая всех обучающихся включиться в работу с первых минут урока.

Примеры. «Сколько раз в день должен питаться школьник вашего возраста? Решение задачи. Суточный объём пищи девятиклассника составляет приблизительно 1000 граммов. Завтрак включает 25%, обед – 40%, полдник – 15%, ужин – 20% от суточного объёма пищи. Сколько граммов пищи получает школьник на завтрак, обед, полдник и ужин?

Другие приёмы: сравнения; логические тесты «Вставь пропущенное число», «Изобрази недостающую фигуру»; задания «Найди лишний предмет», «Что лишнее?».

На уроках математики необходимы задачи и упражнения, которые оживляют урок. Такие задачи с занимательным сюжетом развивают сообразительность, природную смекалку и создают положительное отношение к предмету. Это могут быть парадоксы, интеллектуальные разминки, логические задания, ребусы, математические квадраты, кроссворды.

Освоение содержания может опираться на межпредметные связи с курсами математики, чтения, истории и окружающего социального мира. Учебные материалы и

задания подбираются в соответствии с возрастными особенностями детей и включают задачи, практические упражнения и игры.

Анализ применения описанного комплекса приемов показал повышение уровня вовлеченности обучающихся в учебный процесс более чем на 30% (по данным педагогического наблюдения). Зафиксирован рост самостоятельности при решении прикладных арифметических задач, связанных с социально-бытовой ориентировкой. Предложенная система стимулов позволила снизить количество отказов от выполнения заданий у обучающихся с низким исходным уровнем мотивации.

Таким образом, реализация поставленной цели через решение сформулированных задач подтвердила гипотезу: мотивация познавательной деятельности обучающихся с нарушениями интеллекта на уроках математики – это система педагогических воздействий учителя, направленная на формирование у всех учеников способности к усвоению новых знаний, новых способов деятельности, потребности в познании. Средства формирования учебной мотивации и стимулирования крайне разнообразны, и их комплексное применение позволяет достичь наиболее полного эффекта.

Список использованных источников

1. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 2012. – 192 с.
2. Бородич, О. В. Методы мотивации и стимулирования деятельности учащихся на уроках математики / О.В. Бородич. – URL: http://www.tiuu.ru/upload/borodich_metody.doc
3. Додонов, Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
4. Казанцев, Ю. Стимулирование учебной деятельности школьников 5–7 классов / Ю. Казанцев // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 137.
5. Методы мотивации и стимулирования деятельности учащихся на уроках математики [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – URL: <http://festival.1september.ru/articles/211494/>.
6. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – Москва: Эгвес, 2005. – 174 с.
7. Шилова, З. В., Стимулирование и мотивация учебной деятельности учащихся на уроках математики / З. В. Шилова, С. А. Пугина // Актуальные вопросы основного и дополнительного математического образования. – 2014. – ART 64213. – URL: <http://e-koncept.ru/teleconf/64213.html>.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Михеева Лариса Петровна

(МБДОУ «Нововасюганский детский сад № 23», с. Новый Васюган Томской области)

Аннотация. В статье представлен практический опыт педагога-психолога дошкольной образовательной организации по эмоциональному развитию детей дошкольного возраста средствами игровой деятельности. Рассматривается эмоциональное развитие как важнейшая составляющая регуляции поведения и социального взаимодействия ребенка. Описаны используемые в работе коррекционно-развивающие занятия, игровые задания, элементы сказкотерапии и песочной терапии, а также тематические мероприятия, направленные на распознавание и выражение эмоций, преодоление страхов, развитие доброжелательности и коммуникативных навыков.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, дошкольники, игровая деятельность, сказкотерапия, песочная терапия.

EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE WORK OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article presents the practical experience of a teacher-psychologist in the emotional development of preschool children through play activities. Emotional development is considered as an important component of behavior regulation and social interaction. The article describes corrective and developmental classes, game tasks, elements of fairytale therapy and sand therapy, as well as thematic activities aimed at recognizing and expressing emotions, overcoming fears, developing benevolence and communication skills.

Keywords: emotional development, preschool children, play activity, fairytale therapy, sand therapy.

Эмоциональное развитие дошкольника является важным направлением психолого-педагогической работы, поскольку эмоции участвуют в регуляции поведения, влияют на взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми и связаны с формированием социальных и нравственных представлений. Дошкольный возраст создает благоприятные условия для развития способности распознавать собственные эмоциональные состояния,

понимать переживания других людей и выбирать приемлемые способы эмоционального реагирования [2].

В деятельности педагога-психолога эмоциональное развитие реализуется прежде всего в доступной ребенку игровой форме. Игра позволяет моделировать различные ситуации, обсуждать эмоциональные состояния персонажей, выражать собственные переживания и постепенно осваивать способы взаимодействия с окружающими. В практической работе МБДОУ «Нововасюганский детский сад № 23» используются коррекционно-развивающие занятия, игровые задания, элементы сказкотерапии и песочной терапии.

В основе описанной практики лежат анализ психолого-педагогической литературы, педагогическое наблюдение, анализ результатов выполнения детьми игровых и творческих заданий, а также систематическое использование коррекционно-развивающих упражнений. Основной формой организации деятельности выступают индивидуальные и групповые игровые занятия, позволяющие учитывать эмоциональные особенности и возможности дошкольников.

В рамках коррекционно-развивающих занятий «Азбука настроения» используются игры и задания «Кубики настроения», «Определи цвет настроения», «Арт-рисование эмоций и настроения камешками марблс и кабошонами», «Зоопарк настроения». Они направлены на расширение представлений детей об эмоциях и настроении, развитие способности учитывать эмоциональное состояние другого человека и контролировать собственные реакции.

Отдельное направление работы связано с детскими страхами. Страх неизбежен и даже необходим для взросления ребенка, просто нужно научиться управлять ими. В практике используются приемы рисования и лепки, позволяющие вынести переживание во внешний образ и затем преобразовать его в игровой форме: ребенок рисует свой страх, может смять или порвать рисунок, слепить страх из пластилина и изменить его образ, добавить смешные детали, придумать сюжет или сказку. Такие приемы создают условия для выражения переживаний и освоения более уверенных способов взаимодействия со значимой для ребенка ситуацией.

В работе используются также развивающие занятия В. М. Минаевой «Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры», Н. И. Манаковой «Путешествие с гномом», направленные на уточнение понимания детьми эмоциональных состояний персонажей, причин изменения настроения и способов эмоционального реагирования. Игровая форма позволяет сочетать решение познавательных задач с проявлением фантазии и самостоятельным выбором способов выполнения заданий.

Значимое место занимает работа с лэпбуком «Что такое хорошо и что такое плохо». В него включены задания на развитие внимания и зрительной памяти («Собери половинки»,

«Найди пару»), развитие речи и эмоциональной сферы, воспитание доброжелательности («Хорошо – плохо», «Составь рассказ по сюжетным картинкам», «Найди противоположные поступки», «Выбери настроение»). Дети рассматривают изображения, определяют характер ситуации, объясняют свой выбор и распределяют картинки по категориям «хорошо» и «плохо».

В задании «Правильные и неправильные поступки» ребенок получает карточку с изображением отрицательной ситуации, подбирает из набора карточек положительную ситуацию и объясняет свой выбор. Дополняет эту работу знакомство со стихотворением В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо»: дети слушают, рассматривают и раскрашивают иллюстративный материал.

Сказкотерапия в работе педагога-психолога используется как средство психологической коррекции и поддержки эмоционального развития дошкольников. Сказка дает возможность рассматривать особенности поведения и поступков героев, анализировать жизненные ситуации и обсуждать способы решения проблем в эмоционально безопасной форме.

В практической работе используются терапевтические сказки различной направленности: «Зайка в детском саду» – для позитивного настроя на посещение детского сада и поддержки адаптации; «Сказка о подсолнечном семечке» – для снижения тревоги и беспокойства, связанных с расставанием с матерью и вхождением в детский коллектив; «Стойкий оловянный солдатик» – для поддержки неуверенных и излишне осторожных детей.

Сказочный материал используется для формирования нравственных качеств, развития терпения и настойчивости, а также приобщения детей к культурным ценностям. Обсуждая поступки персонажей, дошкольники учатся оценивать ситуации, видеть последствия действий и соотносить поведение героев с представлениями о доброжелательности, справедливости и взаимопомощи.

Песочная терапия применяется как форма игровой деятельности, в которой ребенок может выражать эмоции и переживания в безопасной и комфортной обстановке. Взаимодействие с песком и миниатюрными фигурками позволяет создавать игровые сюжеты, проигрывать ролевые ситуации и постепенно осваивать способы выражения эмоционального состояния.

В практике используются игры-забавы «Секретики в песке», «Наше настроение», «Песочное волшебство»; дидактические игры-упражнения «Узоры на песке», «Помоги друзьям»; сюжетные игры «Остров сокровищ», «Путешествие в страну Знаний», «Цветочная полянка», а также рассказывание сказок с лепкой героев, рисованием на песке и последующим обыгрыванием сюжета.

Эмоциональное развитие детей продолжается в рамках тематических мероприятий. К Международному дню инвалидов, 3 декабря, проводятся занятия «Урок доброты», «Люди разные бывают» и беседы «Легко ли быть не таким, как все», «Умеешь ли дружить?» под девизом «Умей увидеть тех, кому нужна помощь». Их содержание направлено на воспитание сострадания, доброжелательности, способности понимать трудности другого человека и желания оказывать помощь.

Традиционно в ноябре и апреле проводятся Недели психологии. В их рамках организуются игровые занятия «Наше настроение», «Вместе мы сильнее», «Путешествие в волшебную страну Эмоций», а также акции «Копилка добра» и «Корзинка добрых дел». Их содержание направлено на развитие навыков общения, освоение способов справляться с жизненными ситуациями и переживанием интенсивных эмоций, формирование опыта совместной деятельности.

Систематическое использование игровых, сказкотерапевтических и песочно-терапевтических приемов позволяет расширять эмоциональный опыт дошкольников, создавать условия для более открытого выражения переживаний и обсуждения эмоционально значимых ситуаций. В практической работе отмечается заинтересованность детей в выполнении игровых и творческих заданий, возможность проявлять фантазию и самостоятельно выбирать способы выражения эмоционального содержания.

Практическая ценность используемых приемов заключается также в возможности включать эмоциональное развитие в разные виды деятельности: игру, рисование, лепку, рассказывание и обсуждение сказок, работу с наглядным материалом, совместные акции и беседы. Это создает условия для переноса формируемых навыков в ситуации общения со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, описанная система работы позволяет решать взаимосвязанные задачи: развитие эмоциональной осведомленности, формирование приемлемых способов выражения чувств, развитие эмпатии и доброжелательного отношения к окружающим, а также снижение эмоционального напряжения и поддержка ребенка в ситуациях страха или тревоги.

Новизна представленного практического опыта заключается в системном объединении игровых, творческих и терапевтических приемов эмоционального развития в деятельности педагога-психолога дошкольной образовательной организации. Эмоциональные задачи реализуются не только на специальных занятиях, но и через тематические мероприятия, сказкотерапевтические сюжеты, песочные игры и задания на нравственную оценку поступков.

Практическая значимость опыта состоит в возможности использования описанных игровых упражнений, тематических занятий и форм работы педагогами-психологами

дошкольных образовательных организаций с учетом возраста, эмоционального состояния и индивидуальных возможностей детей.

Эмоциональное развитие дошкольников представляет собой длительный и многокомпонентный процесс, в котором значимая роль принадлежит педагогу-психологу. Игровая деятельность создает естественные для дошкольника условия для распознавания и выражения эмоций, понимания состояния другого человека, формирования навыков общения и освоения приемлемых способов эмоционального реагирования. Сочетание коррекционно-развивающих игр, сказкотерапии, песочной терапии, творческих заданий и тематических мероприятий позволяет обогащать эмоциональный опыт детей и поддерживать их уверенность в ситуациях взаимодействия. Представленный опыт может быть использован как практическая основа для организации системной работы по эмоциональному развитию дошкольников.

Список использованных источников

1. Иванова, Е. В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Иванова, Г. В. Мищенко. – Москва: Национальный книжный центр, 2016. – 112 с.
2. Ежкова, Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие: в 2 ч. / Н. С. Ежкова. – Москва: ВЛАДОС, 2010. – 127 с.
3. Манакова, Н. И. Путешествие с Гномом: развитие эмоциональной сферы дошкольников / Н. И. Манакова. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 120 с.

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И ВОСПИТАТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 6 КЛАССА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

*Сартакова Марина Александровна, Ядрова Любовь Алексеевна
(МАОУ ООШ № 39 г. Томска)*

Аннотация. В статье представлен опыт формирования навыков письма у обучающихся 6 класса с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) на основе взаимодействия учителя и воспитателя. Раскрываются особенности организации совместной деятельности специалистов, этапы формирования письменной коммуникации, методы

альтернативной и дополнительной коммуникации, способы закрепления навыков в повседневной деятельности. Представлен практический кейс, демонстрирующий положительную динамику формирования навыков письма у подростка с ТМНР.

Ключевые слова: тяжелые и множественные нарушения развития, альтернативная и дополнительная коммуникация, графомоторные навыки, письменная коммуникация.

JOINT ACTIVITY OF TEACHER AND CAREGIVER IN FORMING WRITING SKILLS IN STUDENTS OF GRADE 6 WITH SEVERE MULTIPLE DISABILITIES

Abstract. The article presents practice-oriented experience in developing writing skills in students of grade 6 with severe multiple disabilities through cooperation between teacher and caregiver.

Keywords: severe and multiple developmental disorders, alternative and augmentative communication, graphomotor skills, written communication.

В условиях модернизации специального образования одной из приоритетных задач является поиск эффективных технологий обучения детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Для данной категории обучающихся характерны глубокая интеллектуальная недостаточность, выраженные двигательные и сенсорные нарушения, а также отсутствие или значительное недоразвитие устной речи, что делает традиционные методы обучения письму малорезультативными. В связи с этим особую актуальность приобретает разработка и внедрение комплексных подходов, где процесс формирования письменной коммуникации становится не самоцелью, а жизненно необходимым инструментом взаимодействия с окружающим миром.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между социальным запросом на развитие коммуникативной самостоятельности у подростков с ТМНР и недостаточной разработанностью методических систем, обеспечивающих перенос учебных навыков письма в повседневную коммуникативную практику. Особенно остро эта проблема стоит в среднем звене школы, когда у учащихся 12-14 лет возрастает потребность в социально-значимой деятельности, а их академические возможности остаются крайне ограниченными.

Формирование навыков письма у обучающихся с ТМНР представляет собой сложный, многоаспектный процесс, выходящий за рамки сугубо академических задач. Для подростков с такими нарушениями письмо выступает, прежде всего, как способ компенсации, отсутствующей или недоразвитой устной речи. Даже минимальные элементы письменной коммуникации – отдельные буквы, графические символы или пиктограммы, – позволяют

ребенку выразить базовые потребности, сделать выбор, сообщить о своем состоянии или установить контакт с окружающими.

Особенность обучения подростков 12-14 лет заключается в необходимости практической направленности заданий. В этом возрасте у обучающихся возрастает потребность в самостоятельности и социальной значимости выполняемой деятельности. Именно поэтому формирование навыков письма должно быть связано с жизненными ситуациями и повседневной коммуникацией.

Важным условием эффективности образовательной работы является взаимодействие учителя и воспитателя. Совместная деятельность специалистов обеспечивает непрерывность формирования навыков и их перенос в повседневную деятельность обучающихся.

Роль учителя в данном процессе заключается не только в передаче знаний, но и в организации развивающей образовательной среды, способствующей формированию у обучающихся навыков коммуникации, в том числе письменной. Учитель подбирает содержание обучения, определяет последовательность введения графических элементов и средств альтернативной и дополнительной коммуникации, а также создает условия для активного включения обучающихся в образовательную деятельность.

Воспитатель, в свою очередь, обеспечивает закрепление полученных навыков в режимных моментах и бытовых ситуациях. Навыки, сформированные на уроках, используются обучающимися во время игр, при организации питания, досуга, прогулок и других видов деятельности.

Разработанная нами система работы строится поэтапно. На первом этапе (подготовительном) осуществляется развитие предпосылок письма. Особое внимание уделяется развитию мелкой моторики, зрительно-моторной координации, пространственных представлений и тактильного восприятия. Используются упражнения на штриховку, обведение, лепку, работу с сенсорными материалами, пальчиковые игры и упражнения с предметами различной фактуры.

Практика показывает, что у обучающихся с ТМНР часто наблюдаются трудности удержания письменных принадлежностей, недостаточная координация движений и низкий уровень произвольного внимания. В связи с этим работа должна проводиться систематически и сопровождаться постоянной наглядной поддержкой.

Второй этап предполагает введение средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК). Обучающиеся знакомятся с пиктограммами, карточками PECS, визуальными символами. На этом этапе важно сформировать понимание того, что графический знак несет смысловую нагрузку. Подростки учатся соотносить изображение с конкретным предметом или действием, использовать символы для выражения просьбы или

ответа на вопрос. Это становится мостиком к пониманию функционального значения письменной речи.

На третьем, основном этапе происходит переход к графическим элементам и буквам. Учитель использует задания на обведение контуров, штриховку, написание простых линий, элементов букв и знакомых слов. Для повышения мотивации применяются задания, связанные с повседневной жизнью обучающихся.

Практический кейс

На базе МАОУ ООШ № 39 г. Томска была организована системная совместная деятельность учителя и воспитателя с обучающимся 6 класса (13 лет) с ТМНР. На начальном этапе подросток не использовал устную речь как средство общения, предпочитал невербальные способы (указательный жест), не проявлял интереса к пишущим предметам и бумаге.

Учителем был разработан индивидуальный маршрут с использованием карточек АДК. Воспитатель ежедневно и последовательно внедрял эти карточки в режимные моменты: выбор блюда в столовой, выбор игры на прогулке, обозначение своего состояния («хочу пить», «устал»). Через 3-4 месяца регулярного использования средств АДК обучающийся начал самостоятельно выбирать карточки для выражения базовых потребностей, что значительно снизило уровень тревожности и повысило его коммуникативную активность.

На следующем этапе педагог предложил задания на тактильное обследование букв и обведение их контуров. Воспитатель закреплял эти навыки в игровой деятельности, например, при подписывании рисунков или изготовлении открыток. Спустя 8-10 месяцев наблюдалась положительная динамика: подросток научился соотносить символы и слова, выполнять задания по образцу и использовать отдельные элементы письма (печатные буквы своего имени) для подписи собственных работ.

Практическая значимость работы состоит в том, что представленная модель может быть использована в образовательной практике школ, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. Описанные методы формирования письменной коммуникации, приемы использования АДК и способы закрепления графомоторных навыков применимы как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Представленный опыт адресован педагогам, воспитателям, учителям-логопедам и учителям-дефектологам, работающим с подростками с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Результаты проведенной работы позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, совместная деятельность учителя и воспитателя является ключевым организационным условием успешного формирования навыков письма у обучающихся с ТМНР, так как обеспечивает непрерывность и ситуативность обучения. Во-вторых, использование средств

альтернативной коммуникации на начальных этапах позволяет создать мотивационную базу для перехода к графическому письму, формируя у ребенка понимание символической функции знака. В-третьих, практико-ориентированный подход и связь с повседневной жизнью являются основой для преодоления формализма в знаниях и развития реальной коммуникативной самостоятельности. Систематическая, поэтапная работа с учетом психофизических особенностей подростков показывает устойчивую положительную динамику, что подтверждает эффективность предложенной модели.

Список использованных источников

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С. В. Алехина. – Москва: Просвещение, 2016. – 287 с.
2. Архипова, Е. Ф. Логопедическая помощь детям раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2015. – 112 с.
3. Баряева, Л. Б. Обучение детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития / Л. Б. Баряева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2010. – 320 с.
4. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 654 с.
5. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону: Феникс; Санкт-Петербург: Союз, 2004. – 224 с.
6. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – Москва: Академия, 2001. – 192 с.
7. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире / Н. Н. Малофеев. – Москва: Просвещение, 2010. – 319 с.
8. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика / Е. М. Мастюкова. – Москва: Владос, 1997. – 304 с.
9. Приказ об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). - URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/download/1257/>
10. Шипицына, Л. М. Необучаемый ребёнок в семье и обществе / Л. М. Шипицына. — Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 477 с.

РОЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАК СРЕДСТВА НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Суворова Марина Владимировна
(ОГБПОУ «Томский аграрный колледж»)*

Аннотация. В статье рассматривается роль экологического воспитания как средства нравственного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Обосновывается эффективность влияния экологического образования на формирование ответственного отношения к природе, развитие эмпатии, нравственных чувств и социально приемлемого поведения. Представлены направления и методы работы с данной категорией обучающихся.

Ключевые слова: нравственное воспитание, экологическое воспитание, обучающиеся с ОВЗ, экологическая культура.

THE ROLE OF ECOLOGICAL EDUCATION AS A MEANS OF MORAL DEVELOPMENT FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract. The article examines the role of environmental education as a means of moral development of students with disabilities. It is substantiated that environmental education contributes to the formation of a responsible attitude to nature, the development of empathy, moral feelings and socially approved behavior. The directions and methods of work with this category of students are presented.

Keywords: moral education, environmental education, students with disabilities, ecological culture.

Современное состояние окружающей среды характеризуется нарастанием экологических проблем, обусловленных негативным воздействием человеческой деятельности на природу. В условиях угрозы экологической катастрофы особое значение приобретает экологическое воспитание, которое сегодня рассматривается как неотъемлемая часть нравственного развития личности. Данное направление становится особенно значимым в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поскольку оно способствует не только формированию экологической грамотности, но и развитию нравственных качеств, социальной адаптации и осознанного поведения в обществе.

Важнейшими факторами морального становления личности и выработки гуманистической позиции выступают осознание, сопереживание и оценка собственных поступков. Именно поэтому нравственно-экологическое воспитание способствует пробуждению у обучающихся активности в деле сохранения природы и развитию их экологической культуры. Данное направление, являясь значимым элементом системы нравственного развития, нацелено на всестороннее становление личности обучающихся с ОВЗ, формирование из них ответственных граждан, добросовестных работников и разумных потребителей.

Согласно педагогической энциклопедии, нравственное воспитание понимается как планомерное формирование морального сознания, развитие нравственных чувств и выработка навыков этического поведения. Оно охватывает отношение к Родине, труду, обязанностям, обществу, природе и самому себе и объединяет патриотическое, экологическое и эстетическое направления. Понимание основ морали помогает обучающимся с ОВЗ лучше осознавать собственное поведение, оценивать действия окружающих, разбираться в сложных ситуациях взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Экологическое воспитание, в свою очередь, представляет собой гармоничное единство экологического сознания и поведения, направленное на сохранение природы. Формирование экологического сознания происходит благодаря усвоению экологических знаний и превращению их в убеждения. У обучающихся с нарушениями интеллекта становление экологических представлений осуществляется преимущественно на уроках по развитию речи и в практической деятельности.

Цель экологического воспитания – сформировать ответственное отношение к окружающей среде на основе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и экологических принципов природопользования, а также активную деятельность каждого человека по изучению и охране природы. Теоретическая основа морально экологического воспитания сосредоточена на решении трех задач: обучении, воспитании и развитии. Критерием же сформированного ответственного отношения к окружающей среде выступает нравственная забота о будущих поколениях.

Грамотное применение разнообразных методов воспитания позволяет вырастить экологически грамотную и нравственно развитую личность. Если формирование экологического сознания происходит в основном на уроках, то нормы экологического поведения закрепляются во внеурочной и внешкольной деятельности. Ответственное отношение к природе – это сложная личностная характеристика, проявляющаяся в понимании законов природы, соблюдении принципов природопользования, активной творческой

деятельности по изучению и охране окружающей среды, а также в противодействии факторам, негативно влияющим на природу.

В ОГБПОУ «Томский аграрный колледж» работа по нравственно-экологическому воспитанию строится с учётом индивидуальных возможностей обучающихся. Используются следующие методы и формы:

- беседы и наблюдения за природными объектами;
- практическая деятельность (уход за комнатными растениями, работа на пришкольном участке, клумбе, огороде);
- экскурсии и экологические тропы;
- знакомство с художественной литературой, поэзией и произведениями изобразительного искусства о природе;
- метод поощрения положительных поступков и примеров бережного отношения к окружающей среде;
- выполнение заданий экологической направленности в урочной и внеурочной деятельности.

Особое внимание уделяется развитию эмоциональной сферы: способности сопереживать, замечать красоту природы, осознавать последствия своих действий. Знания о растениях и условиях их роста, полученные на уроках, активно применяются обучающимися в трудовой деятельности, что повышает их мотивацию и формирует чувство ответственности. Однако в нравственно-экологическом воспитании школьников важна не просто организация отдельных мероприятий, а продуманная, систематическая деятельность по изучению, сохранению и улучшению природной среды. Это предполагает развитие внимания, памяти, мышления, речи обучающихся, расширение их кругозора, умение сравнивать, классифицировать, находить сходства и различия, делать обобщения и выводы. Понятия о хороших и плохих поступках доступны для понимания учеников.

Под хорошим поведением они обычно понимают прилежное отношение к учебе, полезный труд, соблюдение элементарного порядка, проявление вежливости, дружбу со сверстниками, честность и правдивость. В качестве вывода необходимо отметить следующее. Демонстрация положительных сторон личности обучающихся с ОВЗ, одобрение их добрых поступков и стремление к добропорядочности способствуют закреплению позитивных норм поведения. Кроме того, знания о растениях и условиях их роста, полученные на уроках, могут применяться в трудовой деятельности учащихся – на огороде, клумбе, при выращивании и уходе за комнатными растениями. Знакомство с произведениями искусства, поэзией и художественной литературой о природе также усиливает эмоциональное отношение детей к природе и осознание необходимости бережного обращения с ней.

В ходе систематической работы отмечена положительная динамика в поведении обучающихся с ОВЗ:

- повысился уровень осознанного отношения к природе;
- увеличилось число проявлений заботы, вежливости и взаимопомощи;
- сформировались устойчивые навыки экологически грамотного поведения в быту и на природе;
- расширился кругозор, активизировались речь и мышление.

Таким образом, экологическое воспитание выступает не только средством формирования экологической культуры, но и действенным инструментом нравственного становления личности, особенно значимым для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Нравственно-экологическое воспитание обучающихся с ОВЗ является эффективным направлением коррекционно-педагогической работы. Оно позволяет формировать социально одобряемые качества личности, способствует социализации, развитию эмоционально-волевой сферы и осознанному поведению в обществе. Представленный опыт подтверждает, что экологическое воспитание, интегрированное в учебно-воспитательный процесс, даёт устойчивые положительные результаты и может быть рекомендовано к системному применению в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Список использованных источников

1. Гайсин, И. Т. Эколого-нравственное воспитание школьников: [монография] / И. Т. Гайсин; Казанский (Приволжский) федеральный ун-т. – [2-е изд., перераб. и доп.] – Казань: Отечество, 2015. – 130 с.
2. Семаго, Н. Я. Методика формирования экологических представлений у детей школьного возраста: практ. пособие / Н. Я. Семаго. – Москва: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
3. Тютюнник, О. Ю. Формирование экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста: диссертация...кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 1994. – 169 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА КАК УСПЕШНЫЙ ФАКТОР АДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Тарасова Кристина Евгеньевна
(ТОИПКРО)

Аннотация. В данной статье рассматривается психологическая готовность ребенка к школе, даны основные понятия и компоненты. Представлена диагностическая методика определения уровня предшкольных навыков, приведен практический пример, обозначены уровни и их значение для учеников первого класса.

Ключевые слова: психологическая готовность к школе, коммуникативная или социально-психологическая готовность, уровни подготовки к школе.

THE CHILD'S PSYCHOLOGICAL READINESS AS A SUCCESSFUL FACTOR IN ADAPTING TO SCHOOLING

Abstract. This article examines a child's psychological readiness for school, introducing key concepts and components. A diagnostic method for determining preschool skills is presented, a practical example is provided, and the levels and their significance for first-grade students are outlined.

Keywords: psychological readiness for school, communicative or social-psychological readiness, levels of readiness for school.

Проблему психологической готовности детей к школе рассматривали большое количество ученых деятелей – Л. И. Божович, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин, Л. А. Венгер, Т. А. Нежнова, Л. А. Ясюкова.

Д. Б. Эльконин полагал, что готовность ребенка к школе – это усвоение социальных взаимоотношений между ребенком и взрослым. Он считал, что при обсуждении проблемы школьной готовности, важно упомянуть об ее основных предпосылках: дети должны уметь осознанно управлять своими действиями, умея подчиняться конкретным правилам; ребенок должен быть способен следовать заданной системе требований; научиться слушать говорящего и выполнять его инструкции; уметь самостоятельно выполнять задания, согласно зрительному образцу [2, с. 34].

На данный момент психологическая готовность детей к школьному обучению – это комплексная характеристика ребенка, которая содержит уровни развития психологических

качеств, признанных наиболее важными для формирования учебной деятельности.

Основные задачи, которые ставит перед собой педагог-психолог ДООУ, – это изучение основных компонентов психологической готовности к школе. К их числу относятся личностная, интеллектуальная, эмоционально-волевая, коммуникативная или социально-психологическая готовность. Обратимся к краткой характеристике каждой:

1) Личностная готовность – принятие новой социальной ситуации развития, адекватная самооценка, высокая мотивация к обучению, значимость школы, умение управлять своим поведением.

2) Интеллектуальная готовность включает в себя запас знаний, развитие познавательных процессов (память, внимание, мышление, речь) и мелкой моторики.

3) Коммуникативная или социально-психологическая готовность – потребность в общении, умение взаимодействовать в группе сверстников и взрослых, согласовывать свои действия с другим человеком, учитывать правила и нормы общества.

4) Эмоционально-волевая готовность включает в себя умение выполнять задания в соответствии с инструкцией учителя, контролировать свои эмоции, выполнять ученические обязанности в соответствии с режимом и правилами школы [1, с. 116].

На современном этапе развития психологической науки существует большое количество методик исследования психологической готовности ребенка к школе. Широкую популярность среди педагогов приобрела «Методика определения готовности к школе» Л. А. Ясюковой, которая позволяет наиболее комплексно рассмотреть все параметры школьной готовности каждого воспитанника.

Диагностическое исследование в детском саду проводится в два этапа: первичное обследование подготовительной группы проводится осенью, в начале учебного года, вторичное обследование проводится весной. Основной акцент делается на вторичном обследовании.

Диагностика проводится в групповой и индивидуальной форме в первую половину дня в несколько этапов. При обследовании важно учитывать физическое состояние ребенка (отсутствие болезней и утомления), его эмоциональное состояние.

Методика Л. А. Ясюковой включает в себя такие компоненты, как: речевое развитие, визуальное линейное и структурное мышление; понятийное интуитивное, понятийное логическое, понятийное речевое, понятийное образное и абстрактное мышление; скорость переработки информации; внимательность; зрительно-моторную координацию; кратковременную речевую и зрительную память; эмоциональные компоненты (тревожность, энергия и настроение).

По итогам проведения методики вычисляется уровень психологической готовности детей к школе – уровень патологии (I), слабый уровень (II), средний уровень (III), хороший уровень (IV), высокий уровень (V) [3].

Далее приведен пример диагностики психологической готовности детей к школе в МАДОУ «ЦРР – Академия Крохи» Томского района за 2023-2024 учебный год (результаты обследования детей в начале и конце года). Полученные результаты отражены в Таблицах 1 - 4.

По результатам первичного обследования подготовительных групп № 7 и № 8 были выявлены следующие показатели:

Таблица 1 – Результаты обследования гр. № 7. Начало учебного года

Количество обследуемых детей	Уровень готовности к школе							
	Низкий		Средний		Хороший		Высокий	
30 человек	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%
	1	3%	23	77%	5	17%	1	3%

Таблица 2 – Результаты обследования гр. № 8. Начало учебного года

Количество обследуемых детей	Уровень готовности к школе							
	Низкий		Средний		Хороший		Высокий	
33 человека	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%
	1	3%	25	76%	7	21%	0	0%

По результатам итогового обследования подготовительных групп № 7 и № 8 были выявлены следующие показатели.

Таблица 3 – Результаты обследования гр. № 7. Конец учебного года

Количество обследуемых детей	Уровень готовности к школе							
	Низкий		Средний		Хороший		Высокий	
30 человек	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%
	1	3%	23	77%	6	20%	0	0%

Таблица 4 – Результаты обследования гр. № 8. Конец учебного года

Количество обследуемых детей	Уровень готовности к школе							
	Низкий		Средний		Хороший		Высокий	
33 человека	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%
	0	0%	26	79%	7	21%	0	0%

Изучение готовности воспитанников к школе показало, что у большинства детей из групп № 7, № 8 отмечается средний уровень готовности к школе (78%), у остальных 21% наблюдается хороший уровень готовности к школе. Низкий уровень выявлен у одного воспитанника (ребенок часто болеющий), высокий уровень на момент итоговой диагностики готовности к школе не выявлен.

Полученные данные позволяют выделить следующую динамику изменений: один ребенок, имеющий низкий уровень готовности к школе на момент первичной диагностики, после систематической и планомерной работы педагога-психолога, воспитателей и учителя-логопеда показал средний уровень готовности к школе; ребенок, который имел низкий уровень готовности к школе на начало года, часто болел и пропустил много занятий, на конец года показал низкий уровень готовности.

Представленная информация позволяет заключить, что систематическое посещение дошкольной образовательной организации, включающее коррекционно-развивающие занятия и планомерную образовательную работу, напрямую влияет на уровень психологической готовности ребёнка к школе. Это, в свою очередь, обеспечивает будущим первоклассникам более лёгкую социализацию, быструю адаптацию в новом коллективе и меньшее количество связанных с этим трудностей.

Список использованных источников

1. Большая книга детского психолога: [от 3 до 10 лет] / О. Н. Истратова, Г. А. Широкова, Т. В. Эксакусто. – Изд. 3-е. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 568 с.
2. Эльконин, Д. Б. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер. – Москва: Просвещение, 2008. – 451 с.
3. Ясюкова, Л. А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе / Л. А. Ясюкова. – Санкт-Петербург: Иматон, 1999.

ВНЕДРЕНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОЕКТА «УСЛЫШУ БЕЗ СЛОВ!»

*Терентьева Галина Викторовна
(МАОУ СОШ № 16 г. Томска)*

Аннотация. Статья представляет результаты реализации проекта «Услышу без слов!» по внедрению альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в четырёх государственных казённых и муниципальных учреждениях, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями. Описаны исходные условия, этапы проекта, результаты обучения специалистов и адаптации коммуникативной среды. На основе сопоставления практики учреждений выделены универсальные и специфические средства АДК, а также организационные условия и барьеры, влияющие на устойчивость её использования.

Ключевые слова: альтернативная и дополнительная коммуникация, особые образовательные потребности, коммуникативная среда, специальные образовательные учреждения.

IMPLEMENTATION OF AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION IN INSTITUTIONS SERVING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: RESULTS OF THE «I HEAR WITHOUT WORDS!» PROJECT.

Abstract. The article presents the results of the project “I Will Hear Without Words!” aimed at introducing augmentative and alternative communication (AAC) in four state and municipal institutions working with children with special educational needs. The initial conditions, implementation stages, staff training and communication environment adaptation are described. A comparison of institutional practices identifies universal and specific AAC tools, as well as organizational conditions and barriers affecting sustainable AAC use.

Keywords: augmentative and alternative communication, special educational needs, communication environment, special education institutions.

В современной образовательной практике одной из ключевых задач является обеспечение права ребёнка на участие в собственной учебной и социальной жизни. Для

обучающихся с нарушениями интеллекта различной степени выраженности, у которых затруднена или отсутствует устная речь, это особенно актуально. Неспособность выражать свои потребности и эмоции ведёт к социальной изоляции, дистрессу и поведенческим проблемам. В таких условиях средства альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) становятся не просто вспомогательным инструментом, а обязательным условием для полноценного взаимодействия ребёнка с окружающими.

Однако на практике отмечается проблема как в адекватном индивидуальном подборе средств АДК, так и в их включении в повседневную деятельность ребёнка. Эпизодическое использование ограничивает его возможности, поэтому внедрение АДК требует адаптации среды, согласованных действий специалистов и участия взрослых в течение всего дня.

Актуальность такого подхода отражена и в практическом опыте Томского отделения Российского детского фонда. С января 2026 года реализуется проект «Услышу без слов!», направленный на внедрение АДК в учреждениях, работающих с детьми с ментальной и/или физической инвалидностью, у которых отсутствует или недостаточно развита устная речь. Исследование сосредоточено на организационном уровне и анализирует внедрение АДК одновременно в четырёх учреждениях, различающихся по типу и контингенту детей.

Материалом исследования стали данные практической реализации проекта «Услышу без слов!» в четырёх учреждениях Томской области: ОГКУ «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Росток»», ОГКСУ «Тунгусовский детский дом-интернат», МАДОУ № 54 г. Томска и МАОУ СОШ № 16 г. Томска.

В исследование были включены 12 специалистов. На стартовом этапе проведён опрос об уровне знакомства с АДК и характере использования технологии. Далее анализировались программы развития АДК, результаты диагностики коммуникативных навыков, используемые средства, индивидуальные практики и изменения коммуникативной среды.

Внедрение сопровождалось повышением квалификации, работой эксперта и методиста, супервизиями, методическими часами и обменом опытом. Использовались анализ материалов проекта и практики учреждений, опрос специалистов и сопоставление результатов.

Участниками проекта стали учреждения с различным контингентом детей. В ОГКУ «Росток» из 41 воспитанника 19 нуждались в АДК; с данной категорией работали 7 коррекционных специалистов. В ОГКСУ «Тунгусовский детский дом-интернат» из 67 воспитанников 45 нуждались в АДК; число специалистов, работающих с ними, составило 4 педагога. В МАДОУ № 54 г. Томска из 315 воспитанников 45 относились к детям с ограниченными возможностями здоровья, из них 36 нуждались в АДК; с данной категорией работали 7 специалистов. В автономном классе МАОУ СОШ № 16 обучались 8 детей с ДЦП

и тяжёлыми множественными нарушениями развития; 7 детей полностью не имели речи, у одного ребёнка речь была недостаточно развита, и все нуждались в АДК.

Исходная оценка показала различия в уровне готовности специалистов к использованию АДК. 30% участников имели представление об АДК и использовали отдельные средства, преимущественно не системно. 70% специалистов были знакомы с методом лишь в общих чертах и не использовали его в своей деятельности.

Проект включал четыре последовательных этапа: на первом этапе проводилось повышение квалификации специалистов; второй этап включал внедрение АДК в регулярную работу, в том числе, адаптацию коммуникативной среды, диагностику коммуникативных навыков и подбор индивидуальных средств; третий этап – сопровождение процесса экспертом и методистом; заканчивалось всё проведением группового обмена опытом для коррекционных специалистов г. Томска.

Обучение включало четыре двухчасовых онлайн-занятия и очный трёхдневный интенсив на базе учреждений участников проекта. Экспертом и ментором проекта выступила Анна Медведева, логопед и обучающий специалист по АДК, руководитель службы АДК АНО «Центр социальной реабилитации “Под крылом”». Методическое сопровождение осуществляла Галина Викторовна Терентьева, учитель-дефектолог МАОУ СОШ № 16 г. Томска.

Количественные результаты реализации проекта свидетельствуют о полном охвате обучением специалистов, непосредственно включённых в проект: все 12 участников из четырёх учреждений прошли 24-часовой курс повышения квалификации «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа комплексной реабилитации детей с инвалидностью». По итогам проекта 100% специалистов, участвовавших в проекте, сообщили об ежедневном использовании АДК в коррекционной работе. Дополнительным результатом стало участие 35 коррекционных специалистов г. Томска в группах обмена опытом по АДК.

Качественные результаты показывают, что обучение специалистов сопровождалось организационными изменениями. Для каждого учреждения была разработана программа развития АДК, учитывающая специфику учреждения и нозологических групп воспитанников или обучающихся. В программах отражались цели и задачи развития АДК, используемая диагностика коммуникативных навыков и её результаты, средства АДК в групповом формате и индивидуальные кейсы специалистов.

В каждом учреждении, участвовавшем в проекте, была адаптирована коммуникативная среда. Сопоставление практики показало, что независимо от типа организации используются визуальное расписание, маркировка кабинетов, символическое обозначение коррекционных занятий и «будильник». Для государственных казённых учреждений дополнительно

актуальны социальные истории и календарная система. Одновременно анализ показал, что конкретное средство АДК не может рассматриваться как универсальное. Его выбор зависел от потребностей и возможностей каждого ребёнка. Наиболее часто использовались фотографии и изображения, а также предметы-символы; реже применялись среднетехнологичные средства – коммуникативные кнопки и коммуникаторы. Высокотехнологичное средство «Айтрекер» стало возможным использовать в 10% случаев, в том числе для детей МАДОУ № 54 г. Томска и МАОУ СОШ № 16 г. Томска.

Сравнение практики позволяет выделить два уровня внедрения АДК: создание общей коммуникативной среды и индивидуальный подбор средств. Это показывает, что системное внедрение АДК не сводится к приобретению отдельных технических устройств.

Значимым условием устойчивого внедрения является обучение принципу «близкого взрослого» – воспитателей, нянь или родителей – и непрерывность использования АДК в течение всего дня. Устойчивость системы определяется не только компетентностью специалиста, но и согласованностью действий взрослых.

Одновременно все 12 специалистов отметили трудности внедрения АДК в текущую деятельность. Они связывали их с недостаточностью практических навыков, нехваткой теоретических знаний для решения сложных ситуаций и необходимостью перестройки привычной профессиональной деятельности. Дополнительные трудности возникали при взаимодействии с отдельными членами педагогического коллектива. Среди названных причин были отсутствие дополнительного времени для изучения метода, непонимание способов адаптации коммуникативной среды, сложности использования АДК в течение всего дня и сомнения в возможности самостоятельного использования АДК воспитанниками.

Выявленные затруднения частично преодолевались на супервизиях и методических часах при поддержке эксперта и методиста. Сопровождение специалистов стало механизмом закрепления новых профессиональных действий.

Основные выявленные барьеры относятся к четырём группам. Нормативно-организационные связаны с отсутствием единых алгоритмов определения потребности, выбора средств и оценки эффективности, а также с недостаточной согласованностью действий учреждений. Кадровые – с дефицитом компетенций и готовности педагогов интегрировать АДК в повседневную деятельность. Материально-технические – с недостатком коммуникаторов, планшетов, айтрекеров, кнопок и других средств; в государственных казённых учреждениях отмечено отсутствие индивидуальных технических средств. Организационные барьеры включают отсутствие системного подхода, межведомственного взаимодействия и методического сопровождения. Отдельными проблемами остаются

регулярное обучение педагогов и родителей, обратная связь, дефицит методических материалов и сопротивление изменениям.

Результаты позволяют говорить об эффективности организационной модели внедрения АДК: сочетание обучения, адаптации среды, сопровождения и обмена опытом создало условия для перехода к её регулярному использованию. При этом представленные данные не позволяют количественно оценить динамику коммуникативных навыков детей. В связи с чем выводы ограничены результатами внедрения на уровне специалистов и учреждений.

Анализ реализации проекта «Услышу без слов!» показал, что внедрение АДК в деятельность учреждений, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, требует системной организации и не может ограничиваться обучением отдельных специалистов. За период реализации проекта 12 специалистов из четырёх учреждений прошли повышение квалификации, 100% участников стали использовать АДК ежедневно в коррекционной работе, а 35 специалистов г. Томска получили возможность обмениваться опытом.

В каждом учреждении была разработана программа развития АДК и адаптирована коммуникативная среда. Сопоставление практики выявило универсальные средства, применяемые независимо от типа учреждения, и индивидуализированные средства, выбор которых определяется возможностями и потребностями ребёнка. Ключевым условием устойчивости практики является включение АДК в повседневное взаимодействие всех значимых взрослых, а не только в работу профильного специалиста.

Одновременно проект выявил кадровые, организационные, материально-технические и методические барьеры. Их преодоление требует непрерывного сопровождения, командного взаимодействия, развития методической базы и обеспечения учреждений необходимыми средствами коммуникации. Перспективой дальнейшей работы является масштабирование накопленного опыта и получение более систематизированных данных о динамике коммуникативных навыков детей, что позволит дополнительно оценить результативность внедрения АДК на уровне непосредственных образовательных результатов.

Список использованных источников

1. Бгажнокова, И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова, С. В. Комарова и др.; под ред. И. М. Бгажноковой. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 239 с.

2. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. – Москва: Национальный книжный центр, 2016. – 208 с.

3. Министерство просвещения Российской Федерации. Методические рекомендации по организации работы использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации в условиях инклюзивного образования. – М., 2021. – 87 с. – URL: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2025/12/4_MR_ADK_v_obrazovatelnom_processe.pdf

4. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с РАС / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. – Москва: Теревинф, 2014.

5. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. – РБОО «Центр лечебной педагогики», «Теревинф», 2011. – 416 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ АНИМАЦИОННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ СКАЗОК

*Тихонова Арина Андреевна, Березовская Анна Сергеевна
(МАДОУ № 39 г. Томска)*

Аннотация. В статье рассматривается актуальность включения в коррекционно-развивающую работу с современными дошкольниками с ОВЗ интерактивных цифровых инструментов. На основе диагностических данных и анализа современных тенденций обосновывается целесообразность применения анимационных интерактивных сказок как инновационного педагогического инструмента.

Ключевые слова: анимационные интерактивные сказки, цифровые образовательные технологии, старший дошкольный возраст, дети с ограниченными возможностями здоровья.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES AND SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH ANIMATED AND INTERACTIVE FAIRY TALES

Abstract. The article discusses the current problem of insufficient effectiveness of traditional methods and techniques in the speech and cognitive development of older preschool children, including those with disabilities. Based on diagnostic data and analysis of current trends, the article substantiates the expediency of using animated and interactive fairy tales as an innovative pedagogical tool.

Keywords: animated fairy tales, interactive fairy tales, digital educational technologies, older preschool children, children with disabilities.

Логопедическая диагностика в начале учебного года и результат мониторинга выявили, что у детей старшего дошкольного возраста наблюдаются нарушения различной степени выраженности в речевом и познавательном развитии. Применение стандартных (традиционных) методов развития не всегда оказываются достаточными в современных условиях, следовательно, требуются дополнительные средства и приемы.

В начале года нами проведен опрос родителей, который выявил, что дети дома большую часть времени проводят за просмотром мультфильмов и игр, основной функцией которых родители считают развлекательную. Опрос детей также показал, что в свободной деятельности больше всего они любят играть в гаджетах и смотреть мультики.

Старший дошкольный возраст (5-7 лет) – период активного развития и совершенствования познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, воображения) и речи. В это время особенно важно создать условия для гармоничного развития ребёнка.

Современные дети растут в эпоху цифровых технологий, открывающих дополнительные возможности в воспитательно-образовательном процессе. Соответственно, одним из эффективных образовательных инструментов становятся анимационные интерактивные сказки – это особый формат, где анимация сочетается с возможностью влиять на сюжет. Ребёнок не просто смотрит историю, а становится её соавтором: он принимает решения, выбирает варианты развития событий, помогает героям и решает небольшие головоломки.

Сказки – естественная среда для развития дошкольника: они понятны и интересны детям, содержат яркие образы и эмоциональные сюжеты, отражают причинно-следственные связи, знакомят с нормами поведения и моральными ценностями, стимулируют фантазию и творческое мышление [8, с. 103]. Анимационные и интерактивные форматы усиливают эти эффекты за счёт визуальной наглядности, динамичности повествования, возможности активного участия ребёнка в сюжете, сочетания звука, изображения и действия [4, с. 120].

Использование данной технологии в образовательном процессе – увлекательная игра, позволяющая решать педагогические задачи в соответствии с ФГОС ДО. Анимация привлекает и удерживает внимание благодаря ярким образам и смене кадров. Интерактивные элементы требуют концентрации – ребёнок следит за сюжетом и реагирует на задания.

Визуальные образы и эмоциональный отклик улучшают запоминание. Повторение ключевых моментов в сказке помогает закрепить информацию. Сказки часто содержат проблемные ситуации, которые побуждают ребёнка анализировать, сравнивать, делать

выводы. Интерактивные задания развивают логическое и причинно-следственное мышление [7, с. 454]. Анимация демонстрирует фантастические миры, а интерактивность позволяет «вступить» в них: придумать продолжение, изменить сюжет, создать своего героя, что способствует развитию воображения.

Анимационные интерактивные сказки содействуют обогащению словаря – знакомство с новыми словами и выражениями через контекст сюжета; развитию связной речи – пересказ, обсуждение, придумывание новых эпизодов; формированию грамматически правильной речи – примеры построения предложений в диалогах героев; улучшению звуковой культуры речи – подражание интонациям, темпу, силе голоса персонажей; развитию диалогической речи – ответы на вопросы, участие в обсуждении, ролевые игры по мотивам сказки [1 с. 154].

Практические методы работы со сказками:

1. Просмотр с обсуждением: до просмотра – беседа о теме, прогнозирование сюжета; во время просмотра – паузы для вопросов («Что будет дальше?», «Почему герой так поступил?»); после просмотра – обсуждение морали, эмоций, поступков героев.

2. Интерактивные задания: выбор варианта развития сюжета (например, «Помоги герою найти дорогу»); озвучивание персонажей (тренировка интонации и дикции); игры на запоминание деталей («Что изменилось в кадре?»).

3. Творческая деятельность: создание собственных анимаций (простейшая мультипликация из рисунков, фигурок); рисование иллюстраций, придумывание новых приключений для героев.

4. Использование цифровых инструментов: образовательные приложения с интерактивными сказками; программы для создания мини-мультфильмов (например, Stop Motion Studio); аудиосказки с элементами взаимодействия (ребёнок отвечает на вопросы голосом).

Например, занятие «Создаём мультфильм»: дети рисуют персонажей и декорации, затем снимают короткий ролик методом покадровой съёмки. Озвучивают его, тренируя выразительность речи. Игра «Волшебный выбор»: после просмотра сказки предлагают изменить один элемент сюжета и обсудить последствия.

Важную роль в этом процессе играет не только непосредственное зрительное восприятие, но и самостоятельные действия ребенка в ходе просмотра, которые позволяют ему получить представление о форме и величине, научиться по разным признакам, соотносить размеры и даже «предугадывать» их перемещение. В процессе такого обучения у детей хорошо развивается глазомер, что так же важно для восприятия пространства.

Данная форма деятельности позволяет детям с ОВЗ сотрудничать друг с другом и с нейротипичными детьми, выполнять как лидерские, так и исполнительские функции,

проявлять ответственность за начатое дело. Развивает умение слышать других и стремление быть понятыми. Дети учатся соблюдать правила и следовать нормам поведения.

Подводя итог, стоит отметить, что использование анимационных интерактивных сказок в работе с детьми дошкольного возраста способствует пробуждению у них творческой, речевой, познавательной активности, вызывает эмоциональный отклик, что положительно сказывается на коррекционно-развивающем процессе в целом. Анимационные интерактивные сказки объединяют развлечение и развитие, стимулируют любознательность, воображение и коммуникативные навыки. Грамотное использование таких форм помогает успешно подготовить ребёнка к школе, развивая не только интеллект, но и эмоциональную сферу, творческий потенциал и умение взаимодействовать с окружающим миром.

Список использованных источников

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников: учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – Москва: Академия, 2000. – 400 с.
2. Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л. А. Венгер. – Москва: Наука, 2010. – 154 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва: АСТ, 2020 – 352 с.
4. Гафиятуллина, А. Ф. Применение интерактивных технологий в развитии речи у детей дошкольного возраста / А. Ф. Гафиятуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-3. – С. 120-123.
5. Гуськова А. А. Мультфильмы в детском саду: логопедические занятия по лексическим темам для детей 5-7 лет / А. А. Гуськова. – Москва: Творческий Центр Сфера, 2010. – 168 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2000. – 310 с.
7. Намычкина, Е. В. Сказка как литературный жанр / Е. В. Намычкина // Вестник Вятского государственного университета. – 2010. – Т.2. – №3 – с. 103-109.
8. Татарчук, И. А. Интерактивные сказки и их роль в познавательном развитии детей дошкольного возраста / И. А. Татарчук // Молодой ученый. – 2025. – № 20 (571). – С. 765-766. – URL: <https://moluch.ru/archive/571/125215>.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, НУЖДАЮЩИХСЯ В ПСИХОЛОГО– ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕДИКО–СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ, НА ОСНОВЕ АДАПТИРОВАННОЙ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИНТЕГРАЦИИ В СМЕЖНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Халиуллина Алина Рафаиловна

*(ОГБОУ «Школа-интернат для обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогической и
медико-социальной помощи», г. Томск)*

Аннотация. В статье представлено исследование формирования финансовой грамотности и устойчивости к мошенническим манипуляциям у обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Цель исследования – проверить эффективность адаптированной ТРИЗ-технологии, интегрированной в уроки математики и информатики. Описано содержание интегрированных уроков, диагностические процедуры и результаты эксперимента с участием обучающихся. Показано повышение способности распознавать финансовые противоречия и снижать подверженность психологическому давлению.

Ключевые слова: финансовая грамотность, ТРИЗ–технология, обучающиеся с ОВЗ, финансовая безопасность, социальная инженерия.

FORMATION OF FINANCIAL LITERACY IN STUDENTS IN NEED OF PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL, MEDICAL, AND SOCIAL SUPPORT BASED ON AN ADAPTED TRIZ TECHNOLOGY WITHIN THE INTEGRATION INTO RELATED ACADEMIC DISCIPLINES

Abstract. The article presents a study of financial literacy and resistance to fraudulent manipulation among students in need of psychological, pedagogical, medical, and social support. The aim was to test the effectiveness of an adapted TRIZ technology integrated into mathematics and computer science lessons. The study describes 22 integrated lessons, diagnostic procedures, and the results obtained from 56 students. The findings indicate improved recognition of financial contradictions and reduced susceptibility to psychological pressure.

Keywords: financial literacy, TRIZ technology, students with disabilities, financial security, social engineering.

Актуальность исследования обусловлена кардинальной трансформацией структуры финансовых угроз в условиях цифровизации экономики и социальной сферы. По данным Банка России, опубликованным в отчёте за 2025 год, объём операций, совершённых без добровольного согласия клиентов, увеличился по сравнению с 2024 годом на 6,4%, количество таких операций выросло на 31,2%, а средняя сумма одной мошеннической операции достигла 18,6 тыс. рублей [2]. В обзоре регулятора также отмечается активное использование злоумышленниками социальной инженерии, фишинговых ссылок и иных способов психологического воздействия на клиентов. Однако за усреднёнными цифрами скрывается дифференцированная уязвимость различных социальных групп. Наиболее поражаемым сегментом выступают граждане, которые под влиянием социальной инженерии добровольно переводят денежные средства или разглашают конфиденциальные данные. Внутри этой группы особую тревогу вызывает категория обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-помощь), – дети с задержкой психического развития (ЗПР) и лёгкой умственной отсталостью.

Представители данной категории зачастую проживают в детских домах и центрах помощи детям либо находятся в состоянии социальной депривации, что полностью исключает практический опыт повседневного управления деньгами – планирования бюджета, совершения покупок, оплаты услуг, взаимодействия с банковскими приложениями. Первая встреча с финансовой реальностью у многих происходит либо при выходе во взрослую жизнь, либо в стрессовой ситуации звонка мошенника, когда рядом нет наставника.

Причины уязвимости: конкретность мышления, сниженная критичность, повышенная внушаемость, ригидность, дефицит волевой регуляции. Мошенники считывают эти маркеры и усиливают давление через техники «срочности», «угрозы» и «авторитета». Традиционные методы (трансляция правил «не сообщай код», «положи трубку») в ситуации реальной атаки не работают: эмоциональный натиск блокирует рациональное зерно. Возникает вопрос: как сформировать у обучающегося с ментальными особенностями способность действовать в манипулятивной ситуации, интегрируя обучение в существующие смежные дисциплины – математику и информатику? Ответом может стать ТРИЗ-технология [1].

Рабочее предположение состояло в том, что систематическое включение адаптированных ТРИЗ-приёмов в учебные ситуации финансового содержания будет способствовать не только усвоению правил безопасности, но и формированию более устойчивого алгоритма поведения в условиях манипуляции.

Новизна исследования заключается в трёх аспектах. Во-первых, ТРИЗ впервые рассматривается как методологическая база для формирования финансовой устойчивости

именно у обучающихся с ЗПР и лёгкой умственной отсталостью, нуждающихся в ППМС-помощи. Во-вторых, разработана и апробирована методика интеграции ТРИЗ-приёмов в содержание учебных дисциплин – математики и информатики, что позволяет реализовывать обучение без перегрузки учебного плана и введения отдельного факультатива. В-третьих, получено эмпирическое доказательство эффективности на выборке из 56 обучающихся.

Методологическая база исследования опиралась на системно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) [3, 4], теорию решения изобретательских задач (Г. С. Альтшуллер) [1], принципы коррекционной педагогики и специальной психологии (В. И. Лубовский) [5].

Эмпирическая часть проводилась с сентября 2024 по май 2025 года на базе школы-интерната для обучающихся, нуждающихся в ППМС-помощи. Выборка – 56 обучающихся в возрасте 12–17 лет с подтверждёнными заключениями ПМПК: 44 – с ЗПР, 12 – с лёгкой умственной отсталостью. Экспериментальная группа (ЭГ) включала 28 человек (22 – с ЗПР, 6 – с умственной отсталостью), контрольная группа (КГ) – 28 человек (22 – с ЗПР, 6 – с умственной отсталостью). Группы были уравнены по уровню исходной финансовой грамотности (предварительное тестирование показало отсутствие значимых различий, $p > 0,05$) и структуре дефекта.

КГ обучалась по стандартной программе «Основы финансовой грамотности» для обучающихся с ОВЗ без применения ТРИЗ-технологии. ЭГ в течение 6 месяцев проходила обучение с интеграцией адаптированных ТРИЗ-приёмов в уроки математики и информатики. На уроках математики (10 уроков по 40 минут) использовались текстовые задачи с финансовым содержанием, где требовалось найти противоречие, выполнить ресурсный анализ или выбрать наименее рискованное решение.

На уроках информатики (12 уроков по 40 минут) изучались основы безопасного поведения в цифровой среде: распознавание фишинговых ссылок, анализ подозрительных сообщений, отработка приёмов «обратная связь», «посредник» и «временной ресурс». Всего – 22 интегрированных урока без введения дополнительных часов. С учётом особенностей, обучающихся применялись визуальные опоры: карточки с приёмами, ресурсные карты с иконками и алгоритмический плакат. Для оценки эффективности использовались авторский опросник на распознавание шести типовых противоречий (максимум 18 баллов), проективная проба «Телефонный звонок» и экспертная оценка учителей по пятибалльной шкале устойчивости к манипуляциям.

На констатирующем этапе средний балл распознавания противоречий в ЭГ составил 2,4 из 18 (13,3%), в КГ – 2,5 (13,9%). В обеих группах 91,1% обучающихся не смогли идентифицировать противоречие в ситуации «сотрудник банка требует код из СМС». В

проективной пробе «Телефонный звонок» готовность выполнить требование мошенника выразили 89,3% обучающихся ЭГ и 87,5% КГ. Экспертная оценка устойчивости – 1,6 балла из 5.

После реализации программы средний балл распознавания противоречий в ЭГ вырос до 13,8 (76,7%), в КГ – до 4,1 (22,8%). Различия между группами на контрольном этапе статистически значимы (U-критерий Манна-Уитни = 52,0, $p < 0,001$). 71,4% обучающихся ЭГ научились самостоятельно указывать противоречие в различных сценариях, в КГ – 10,7%.

В подгруппе с ЗПР успешность выросла с 15,8% до 84,2%, в подгруппе с умственной отсталостью – с 11,1% до 66,7%. Доля поддавшихся давлению в ЭГ снизилась с 89,3% до 21,4% (в КГ – с 87,5% до 75,0%). 67,9% ЭГ использовали хотя бы один ТРИЗ-приём: наиболее часто «посредник» (46,4%), затем «временной ресурс» (14,3%). Среднее время принятия решения в ЭГ сократилось с 40,1 до 25,6 секунды. Экспертная оценка устойчивости повысилась до 3,8 балла в ЭГ и до 2,1 в КГ. Отсроченный срез через 3 недели показал сохранение навыка у 78,6% ЭГ.

Выводы: традиционные методы не формируют стресс-устойчивого поведения у данной категории. Адаптированная ТРИЗ-технология эффективна и интегрируется в уроки математики и информатики без перегрузки плана, снижая долю поддавшихся звонку мошенника с 89,3% до 21,4% (более чем в 4 раза). Ключевые элементы – визуализация противоречия, ресурсная карта, приёмы «посредник» и «временной ресурс». Обучающиеся с ЗПР демонстрируют более высокую динамику, чем с умственной отсталостью. Внедрение ТРИЗ соответствует Приказу Минпросвещения РФ № 287 (пункты 35.2 и 32.2) [6] и Федеральному закону № 273-ФЗ (статья 79) [7].

Полученные результаты позволяют связать эффект технологии не с увеличением объёма финансовой информации, а с изменением способа предъявления и отработки материала. В КГ динамика также наблюдалась, но была существенно меньше. Это позволяет предположить значимость перехода от декларативного усвоения правил к тренировке алгоритма действий в моделируемой ситуации.

Ключевым компонентом адаптации стало визуальное представление противоречия и последовательности действий. Приём «посредник» создаёт безопасную паузу и переводит решение во взаимодействие с доверенным взрослым; «временной ресурс» формирует право не принимать решение немедленно; ресурсный анализ помогает увидеть способы защиты. Вместе они образуют алгоритм: остановиться – выявить противоречие – использовать ресурс – привлечь посредника – принять решение.

Практическая ценность подхода – возможность встроить профилактику финансового мошенничества в математику и информатику. На математике финансовая безопасность

связывается с анализом условий и выбором наименее рискованного решения, на информатике – с работой с цифровой информацией, ссылками и сообщениями. Дополнительные часы не требуются.

Выводы:

1. Для обучающихся, нуждающихся в ППМС-помощи, формирование финансовой грамотности целесообразно связывать не только с усвоением правил, но и с развитием устойчивого алгоритма поведения в ситуации психологического давления.

2. Адаптированная ТРИЗ-технология, интегрированная в уроки математики и информатики, показала положительную динамику по диагностическим показателям на выборке из 56 обучающихся. В ЭГ средний результат распознавания противоречий вырос с 13,3% до 76,7%, а доля обучающихся, поддавшихся давлению в сценарии телефонного мошенничества, снизилась с 89,3% до 21,4%.

3. Наиболее значимыми элементами технологии в проведённом исследовании стали визуализация противоречия, ресурсная карта, приёмы «посредник» и «временной ресурс».

4. Обучающиеся с ЗПР продемонстрировали более высокую динамику по рассматриваемым диагностическим показателям, чем обучающиеся с легкой умственной отсталостью, что указывает на необходимость дифференцировать темп и способы предъявления материала.

5. Система из 10 уроков математики и 12 уроков информатики может быть реализована без дополнительных часов; целесообразно сохранять визуальные опоры и периодически диагностировать навык пробой «Телефонный звонок».

Таким образом, адаптированная ТРИЗ-технология может рассматриваться как средство формирования практической финансовой устойчивости – способности распознавать противоречие, использовать доступные ресурсы, не поддаваться давлению и сохранять контроль над решением [6, 7].

Список использованных источников

1. Альтшуллер, Г. С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – 3-е изд. – Москва: Альпина Паблишер, 2021. – 402 с.

2. Банк России. Обзор операций, совершенных без добровольного согласия клиентов (2025) / Банк России. – Москва, 2025. –URL: https://www.cbr.ru/analytics/ib/operations_survey/2025/.

3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.

4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.

5. Лубовский, В. И. Специальная психология: учебник для академического бакалавриата / В. И. Лубовский. – 6-е изд., стер. – Москва: Юрайт, 2023. – 420 с.

6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – Текст: электронный // Российская газета. – 2021. – URL: <https://rg.ru/2021/07/12/minpros-prikaz-287-site-dok.html> (дата обращения: 14.05.2026).

7. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – Москва, 2012. – Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.05.2026).

КОРРЕКЦИОННЫЙ ПЕДАГОГ БУДУЩЕГО: ЦЕННОСТИ, ЗНАНИЯ, СТАТУС В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Шаблеева Марина Вячеславовна, Полосухина Елена Леонидовна

(ОГБОУ «Школа-интернат для обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», г. Томск)

Аннотация. В статье рассматривается эволюция профессионального портрета коррекционного педагога в России. На основе идей Л. С. Выготского анализируется переход от традиционных методик к интеграции искусственного интеллекта (ИИ). Авторы определяют ключевые ценности, необходимые компетенции и изменение социального статуса специалиста в условиях цифровизации дефектологического образования.

Ключевые слова: коррекционная педагогика, искусственный интеллект, дети с ОВЗ, инклюзия, цифровизация.

THE CORRECTIONAL EDUCATOR OF THE FUTURE: VALUES, KNOWLEDGE, AND STATUS IN THE ERA OF DIGITAL TRANSFORMATION

Abstract. This article examines the evolution of the professional profile of special education teachers in Russia. Drawing on the ideas of L. S. Vygotsky, it analyzes the transition from traditional methods to the integration of artificial intelligence (AI). The author identifies key values, necessary

competencies, and the changing social status of specialists in the context of the digitalization of special education.

Keywords: special education, artificial intelligence, children with disabilities, inclusion, digitalization.

Становление системы специального образования в России неразрывно связано с поиском путей максимальной социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Сегодня, когда технологии искусственного интеллекта (ИИ) проникают во все сферы жизни, возникает необходимость переосмысления роли коррекционного педагога. Педагог будущего выступает не только транслятором знаний, но и проектировщиком адаптивной образовательной среды, способной учитывать индивидуальные образовательные потребности каждого ребенка.

Актуальность рассматриваемой проблемы определяется необходимостью соотнести традиционные гуманистические основания коррекционной педагогики с возможностями современных цифровых технологий. При этом технологическое развитие не должно приводить к снижению роли педагога: напротив, оно требует от специалиста новых компетенций и повышает значение профессиональной ответственности, этики и человекоцентричности.

Основой российской дефектологии является культурно-историческая теория Л. С. Выготского. Его идея о первичном дефекте (биологическом) и вторичном дефекте (социальном искажении развития) остается актуальной [1, с. 654]. Л. С. Выготский утверждал, что основной задачей педагога является создание «обходных путей» развития.

В современных реалиях искусственный интеллект становится тем самым высокотехнологичным «обходным путем». В современных условиях цифровые инструменты могут рассматриваться как одно из средств такого педагогического проектирования. При этом ИИ не следует понимать, как самостоятельный субъект коррекционной работы. Его возможности могут быть использованы педагогом для адаптации содержания, создания дополнительных вариантов предъявления материала и учета темпа деятельности ребенка.

Таким образом, связь между идеями классической дефектологии и цифровыми технологиями проявляется не в замене традиционных педагогических принципов, а в расширении набора средств, которыми располагает специалист. Технология становится инструментом реализации педагогической цели, а не ее самостоятельным основанием.

Первыми ведущими исследователями и научными школами России, где дефектология Л. С. Выготского объединяется с технологиями ИИ, стали Академики/члены-корреспонденты РАО, Института коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП») Ольга Ильинична Кукушкина и

Елена Львовна Гончарова. Именно они первыми доказали, что цифровой инструмент выступает в роли «культурного знакового орудия» (по Выготскому), перестраивающего высшие психические функции ребенка с нарушениями слуха, речи или интеллекта. Сегодня их разработки эволюционировали в экспертные и адаптивные интеллектуальные тренажеры, способные динамически подстраивать сложность под зону ближайшего развития (ЗБР) ребенка.

Татьяна Александровна Соловьёва, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, директор ФГБНУ «ИКП») в настоящее время руководит модернизацией и цифровой трансформацией специального образования в России, активно продвигая внедрение цифровых ассистивных технологий и интеллектуальных диагностических систем. Под ее эгидой развиваются направления раннего скрининга рисков развития с применением машинного обучения, где алгоритмы анализируют речевые и поведенческие паттерны ребенка для ранней профилактики «вторичных нарушений» (прямая реализация концепции Выготского о первичном и вторичном дефекте).

Артур Валерьевич Хаустов и научная группа Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС (МГППУ) совместно со специалистами по анализу данных разрабатывают и тестируют системы компьютерного зрения и ИИ для анализа видеозаписей поведения и ранней детекции признаков РАС и интеллектуальные приложения для альтернативной и дополнительной коммуникации (ААС/АДК), которые помогают «запустить» интериоризацию речи и социальный контакт, если естественный речевой канал заблокирован.

Несмотря на автоматизацию, этический фундамент профессии остается неизменным. Гуманистическая направленность, описанная в трудах Н. Н. Малофеева, приобретает новые грани [3, с. 319]:

- Цифровая этика: ответственность за использование личных данных ребенка.
- Инклюзивное мышление: восприятие технологий как средства интеграции, а не изоляции.
- Эмпатия и человекоцентричность: в мире алгоритмов ценность живого эмоционального контакта возрастает. ИИ может распознать эмоцию, но сопереживать способен только человек.

Цифровая трансформация требует расширения профессионального инструментария коррекционного педагога. Искусственный интеллект в работе с детьми с ОВЗ сегодня используется в следующих направлениях:

- 1) Ассистивные технологии: системы генерации речи для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и расстройствами аутистического спектра.

2) Предиктивная аналитика: использование ИИ для анализа динамики развития ребенка и прогнозирования возможных трудностей в освоении программы.

3) Персонализация контента: автоматическое создание адаптированных учебных материалов (упрощение текста, визуализация) под конкретные нужды ученика.

Как отмечал С. Л. Рубинштейн, личность формируется в деятельности [4, с. 720]. Педагог будущего должен обладать знаниями на стыке нейropsихологии, лингвистики и Data Science (междисциплинарная область), чтобы эффективно управлять интеллектуальными системами обучения.

Исторически статус коррекционного педагога в России прошел путь от «надзирателя» в закрытых учреждениях до высококвалифицированного эксперта-консультанта. Развитие специального образования сопровождалось формированием системы специалистов, методических разработок, программ и материальных средств, необходимых для полноценного коррекционно-развивающего пространства. Современная коррекционная школа работает на стыке педагогики, психологии и медицины и использует диагностическую, компенсаторно-развивающую и аналитическую деятельность в процессе образования, социализации и реабилитации детей с различными особенностями развития.

Важным условием профессионального развития становится участие специалистов в профессиональных сообществах и объединениях, позволяющее распространять эффективный опыт создания условий для образования и реабилитации детей с нарушениями развития.

Главная профессиональная задача коррекционного образования заключается в создании условий для духовного, интеллектуального, эмоционального и социального развития ребенка с ОВЗ, его максимально возможной самореализации и включения в социум, ДАТЬ РЕБЕНКУ ВЕРУ В СВОИ СИЛЫ. В этом контексте приоритетными направлениями остаются комплексная диагностическая и коррекционно-развивающая работа, организация психолого-педагогического сопровождения, использование эффективных педагогических и медико-социальных технологий, а также социально-педагогическая поддержка детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В условиях цифровизации ИИ может способствовать перераспределению профессионального времени: часть рутинных операций, например, подготовка отдельных вариантов документов или учебных материалов, может быть автоматизирована. Это создает предпосылки для усиления роли педагога как проектировщика индивидуальных образовательных траекторий и консультанта, принимающего итоговые педагогические решения.

Следовательно, изменение профессионального статуса связано не с вытеснением специалиста цифровыми системами, а с повышением требований к его компетентности.

Педагог будущего становится специалистом, который способен объединять традиции отечественной коррекционной педагогики, современные психолого-педагогические знания и цифровые инструменты.

Российская дефектологическая школа опирается на принципиальную аксиому Л. С. Выготского: «Технология не заменяет педагога, она становится орудием в руках педагога и ребенка». ИИ в отечественной дефектологии выступает как максимально гибкий инструмент компенсации, который позволяет реализовать главную мечту Л.С. Выготского – помочь ребенку с любыми особенностями включиться в полноценную культуру и социум.

Таким образом, повышение статуса коррекционного педагога в эпоху цифровой трансформации связано с ростом его ответственности, расширением профессиональных компетенций и переходом к роли проектировщика индивидуальной образовательной среды. Перспективной задачей дальнейшей работы является разработка и апробация конкретных моделей безопасного и педагогически обоснованного применения ИИ в коррекционном образовании.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 654 с.
2. Кукушкина, О. И. Ребенок с особыми образовательными потребностями / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 5. – 2002. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami>.
3. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для вузов / Н. Н. Малофеев. – Москва: Просвещение, 2010. – 319 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.