

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
КОРПОРАТИВНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Сборник статей

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
КОРПОРАТИВНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

Сборник статей

Мытищи
КУРО
2026

УДК 37.013.7
ББК 74.5+88.621.9
А43

Составители:

Т. Б. Мамет, начальник отдела организационно-методического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью;

В. Г. Пелевина, заместитель начальника отдела организационно-методического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью

А43 **Актуальные вопросы организационно-методического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательных организациях : сборник статей / составители: Т. Б. Мамет, В. Г. Пелевина ; Министерство образования Московской области, Корпоративный университет развития образования. – Мытищи : КУРО, 2026. – 67 [1] с.**

Данный сборник статей посвящен актуальным вопросам организационно-методического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательных организациях. В сборнике представлены современные подходы, методики и рекомендации по созданию комфортной и доступной образовательной среды, обеспечивающей полноценное участие и развитие всех обучающихся.

Адресовано педагогическим работникам и специалистам сопровождения (педагогам-психологам, учителям-логопедам, учителям-дефектологам, тьюторам).

УДК 37.013.7
ББК 74.5+88.621.9

© Мамет Т.Б., Пелевина В.Г., сост., 2026
© КУРО, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Устный счет как комплексный метод развития математической грамотности у детей с ограниченными возможностями здоровья (глухие и слабослышащие) (<i>О. В. Попова</i>)	6
Развитие навыков коммуникации у обучающихся с расстройствами аутистического спектра с интеллектуальными нарушениями на логопедических занятиях (<i>О. А. Тимонина</i>)	8
Бинарные уроки как инструмент комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (<i>С. А. Родькина</i>)	12
Использование диагностики в работе тьютора с детьми с расстройствами аутистического спектра и тяжелыми множественными нарушениями развития (<i>Е. А. Пименова, Л. В. Самсонова, И. А. Юрьева</i>)	20
Современные подходы к организации комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательном процессе (<i>Е. В. Деева, С. А. Анциферова</i>)	24
Формирование эмоционального интеллекта как основа духовно-нравственного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (<i>Н. А. Очкова</i>)	27
Логопедическая работа над связной речью младших школьников как средство развития коммуникативных навыков (<i>И. А. Нестеренко</i>)	29
Развитие логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития посредством анализа сказочных сюжетов (<i>М. В. Макшеева</i>)	32
Особенности речевого развития детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (<i>С. Д. Кондрашова</i>)	35
Оптимальные подходы к сотрудничеству образовательных учреждений с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: методологические основы и практические советы (<i>А. А. Шиафетдинова</i>)	40
Тестовый метод контроля знаний учащихся с интеллектуальными нарушениями развития на уроках технологии в коррекционной школе (<i>А. А. Бутузова</i>)	44
Индивидуальный маршрут: интеграция задач в коррекционной работе с неговорящими детьми с расстройствами аутистического спектра (<i>И. В. Захарова</i>)	48

Специфика проектирования образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях (<i>Е. А. Бузина</i>)	52
Волшебство творчества: арт-терапия в поддержке детского развития (<i>Л. Ю. Савельев</i>)	56
Модель организации коррекционно-развивающей работы в дошкольном отделении образовательного комплекса (<i>А. Х. Алимова, С. А. Набережнева, Н. Н. Николаева, М. Л. Позывайлова</i>)	61
Организация специальных образовательных условий для детей с тяжелыми нарушениями речи в школе-интернате как фактор успешной педагогической реабилитации (<i>А. В. Чупакова</i>)	65

ВВЕДЕНИЕ

Современная система образования в России ориентирована на создание равных возможностей для всех обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Одним из ключевых условий успешной реализации инклюзивного образования выступает организационно-методическое сопровождение – комплекс мер, направленных на поддержку, адаптацию и развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и потребностей.

Сборник посвящен анализу актуальных вопросов, связанных с организацией и методическим обеспечением образовательного процесса для детей с ОВЗ и инвалидностью. В статьях, представленных в данном издании, рассматриваются современные подходы к диагностике, разработке индивидуальных образовательных маршрутов, взаимодействию специалистов, а также вопросы психолого-педагогического сопровождения семей.

Особое внимание уделено практическим аспектам работы образовательных организаций: созданию специальных условий, внедрению инновационных технологий, повышению профессиональной компетентности педагогов и специалистов сопровождения. Авторы материалов делятся опытом, анализируют трудности и предлагают эффективные решения, способствующие успешной социализации и обучению детей с особыми образовательными потребностями.

Сборник адресован педагогам, руководителям образовательных организаций, специалистам психолого-педагогического сопровождения, а также всем, кто заинтересован в развитии инклюзивного образования и повышении качества жизни детей с ОВЗ и инвалидностью.

УСТНЫЙ СЧЕТ КАК КОМПЛЕКСНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ГЛУХИЕ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИЕ)*

Математическая грамотность – это не только умение выполнять вычисления, но и способность применять математические знания в повседневной жизни, рассуждать логически и принимать обоснованные решения. Для детей с ОВЗ, в частности для глухих и слабослышающих школьников, формирование математической грамотности приобретает особое значение. Устный счет становится одним из ключевых инструментов, позволяющих не только развивать вычислительные навыки, но и стимулировать мыслительную деятельность, память и внимание.

Особенности обучения математике глухих и слабослышающих детей

У детей с нарушениями слуха процесс усвоения математических знаний имеет свою специфику. Ограниченный словарный запас, трудности в понимании абстрактных понятий и замедленное формирование внутренней речи требуют особого педагогического подхода. В этом контексте устный счет выступает не просто как упражнение, а как мощный комплексный метод, направленный на развитие высших психических функций. В условиях ограниченного речевого развития именно устный счет становится одним из ключевых инструментов формирования мышления, памяти и внимания. Для глухих и слабослышающих школьников характерны замедленное формирование словесно-логического мышления и особенности развития внутренней речи. Устный счет позволяет целенаправленно работать над этими проблемами, компенсируя дефицит слухового восприятия активизацией других каналов познания.

Развивающие функции устного счета:

1. Развитие логического мышления и анализа.

Выполнение вычислений в уме требует удержания в памяти условия задачи, выбора правильного действия и последовательности шагов. Ребенок учится анализировать, сравнивать и делать выводы без опоры на письменные записи, что тренирует гибкость ума.

2. Формирование внутренней речи и опоры на нее.

Это один из самых важных аспектов. В процессе устного счета ребенок проговаривает действия про себя (или с помощью дактиля/жестовой речи). Это способствует формированию внутреннего плана действий – основы для самостоятельного решения любых задач в будущем.

* Автор О. В. Попова, учитель математики ГКОУ «Истринская школа-интернат», Московской обл., м.о. Истра, д. Сокольники, popova.shkola@yandex.ru

3. Тренировка памяти и внимания.

Устный счет невозможен без концентрации. Ребенок должен удерживать в уме числа, промежуточные результаты и условия задачи. Регулярные упражнения значительно увеличивают объем оперативной памяти и учат ребенка не отвлекаться.

4. Стимулирование наглядно-образного мышления.

Поскольку у детей с нарушением слуха преобладает наглядно-образное мышление, устный счет должен опираться на визуальные образы. Представляя числа, количественные отношения и действия в уме, ребенок учится оперировать образами, что является переходным этапом к абстрактному мышлению.

Методические приемы для эффективной работы

Чтобы устный счет стал действительно развивающим методом, я использую специальные приемы:

- Максимальная визуализация. Использование карточек с цифрами, схемами, таблицами умножения. Ответы дети могут показывать с помощью карточек или сигнальных табличек.

- Опора на жестовую речь. Условия примеров и задач предъявляются с помощью русского жестового языка (РЖЯ), что гарантирует полное понимание материала.

- Игровые формы. Проведение математических диктантов, игр «Цепочка» (когда каждый следующий ученик продолжает вычисление), соревнований на скорость и правильность.

- Дозированная нагрузка. Задания должны быть посильными. Я начинаю с простых действий и постепенно усложняю их, чтобы избежать перегрузки и сохранить интерес.

- Связь с реальностью. Использую примеры из жизни: «В автобусе № 30 (Истра – Сокольники) было 5 человек, на остановке «Школа-интернат» вошли еще 6. Сколько стало?». Это делает математику осмысленной и понятной.

Устный счет для детей с нарушением слуха – это не просто арифметика. Это комплексная тренировка ума, которая помогает компенсировать особенности развития и формировать прочный фундамент для дальнейшего обучения. Правильно организованная работа в этом направлении способствует не только математической грамотности, но и общему интеллектуальному росту ребенка.

Л и т е р а т у р а

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.

3. Соловьева, И. Л. Формирование математических представлений у детей с нарушением слуха / И. Л. Соловьева // Дефектология. – 2015. – № 4. – С. 45–53.

4. Специальная педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – 8-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 400 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ*

Логопедическая работа по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) с умеренными, тяжелыми, глубокими нарушениями интеллекта, тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 8.4) и по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 8.3) осуществляется на индивидуальных занятиях и на занятиях в рамках коррекционного курса «Альтернативная коммуникация».

Основной целью логопедической работы с обучающимися с РАС с интеллектуальными нарушениями является преодоление коммуникативных нарушений и использование речи как инструмента полноценной коммуникации, коррекция речевых нарушений и совершенствование языковых средств.

Важными факторами, влияющими на выбор коррекционного подхода, являются оценка актуального уровня развития ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей, определение сохраненных сенсорных анализаторов и опора на них. Учитываются организационные возможности образовательного учреждения, наличие специалистов, владеющих методиками работы с детьми с РАС, возраст ребенка на момент начала коррекционной работы для определения наиболее адекватного подхода, социальная ситуация развития, определение реальных и потенциальных возможностей его социальной адаптации, запрос родителей и возможность сотрудничества.

Для определения маршрута эффективной коррекции важен подготовительный этап работы, который включает в себя следующие разделы: обследование импрессивной стороны речи (спонтанная ситуация, выполнение словесных инструкций в контексте и вне контекста), обследование экспрессивной стороны речи (спонтанные ситуации-вокализации, подражания, эхолалии, направленное обследование речи, способность к вербальному подражанию, далее – адаптированная стандартная схема логопедического обследования). На данном

* Автор О. А. Тимонина, учитель-логопед МАОУ «Образовательный комплекс для обучающихся с ОВЗ», Московская обл., г.о. Щёлково, timonina.71@bk.ru

этапе происходит налаживание контакта с ребенком, изучаются и подбираются подкрепляющие стимулы, формируются навыки учебного поведения, определяются формы коммуникации.

Состав групп обучающихся с РАС с интеллектуальными нарушениями определяется с учетом тяжести проявления речевого недоразвития.

Первую группу составляют обучающиеся с отсутствием средств общения, с глубокой степенью аутизации, с умеренными, тяжелыми, глубокими нарушениями интеллекта.

Вторую группу составляют обучающиеся со специфическим системным недоразвитием речи тяжелой степени (первый уровень речевого развития), с РАС, с умеренными и тяжелыми нарушениями интеллекта.

Третью группу составляют обучающиеся со специфическим системным недоразвитием речи средней степени (второй уровень речевого развития), с умеренными нарушениями интеллекта у обучающихся.

Четвертую группу составляют обучающиеся со специфическим системным недоразвитием речи легкой степени (третий уровень речевого развития), с РАС, с легкими нарушениями интеллекта.

Основные направления логопедической работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра с интеллектуальными нарушениями

Обучающиеся первой группы с отсутствием средств общения

Формирование эмоционального контакта: установление положительного контакта, стремление к общению.

Формирование тактильного контакта:

- прикосновения, поглаживания;
- установление контакта «рука в руку».

Формирование зрительного контакта: поиск предмета, объекта взглядом по просьбе педагога.

Формирование слухового контакта: реагирование на обращенную речь.

Понимание и использование альтернативных средств коммуникации (элементарных жестов и символов):

- применение предметов, картинок;
- формирование указательного жеста, жеста приветствия и прощания, жеста согласия или отказа.

Обучение пониманию и выполнению простых социально значимых инструкций: формирование учебного поведения.

Развитие речевой подражательной деятельности.

Обучающиеся второй группы со специфическим системным недоразвитием речи тяжелой степени (первый уровень речевого развития)

Развитие невербальных форм коммуникации:

- жесты (указательный жест желания);

- символы и графические изображения;
- картинки, фотографии.

Формирование у обучающихся навыков вербальной формы коммуникации:

- развитие понимания обращенной речи, отдельных просьб;
- развитие речевой подражательной деятельности, комментирование;
- обучение предметным действиям и пониманию сопровождающей эти

действия речи;

- применение простых речевых формул («Здравствуй – до свидания», «Спасибо – пожалуйста»);
- обучение выражать свои желания, просьбы словесно, однословным или двухсловным предложением;
- формирование элементов активной и диалогической форм речи.

Обучающиеся третьей группы со специфическим системным недоразвитием речи средней степени (второй уровень речевого развития)

Формирование социально-коммуникативных навыков общения:

- соблюдение дистанции между педагогом и обучающимся;
- выполнение требований поведения на занятии.

Развитие невербальных форм коммуникации:

- жесты (увеличение количества используемых жестов);
- символы и графические изображения, фотографии (составление предложений);
- работа с расписанием; выполнение операций (одевание, мытье рук и т. д.) по определенным схемам.

Развитие вербальной формы коммуникации:

- побуждение к осознанному высказыванию своих потребностей и ощущений («дай», «открой», «помоги» и т. д.);
- активное применение речевых формул («Здравствуй – до свидания», «Спасибо – пожалуйста»);
- комментирование своих действий;
- формирование активной речи, употребление в практике общения повествовательных и вопросительных предложений разной синтаксической сложности (составление предложений, ответы на вопросы);
- формирование навыка аналитического и (или) глобального чтения, понимание смысла читаемого и (или) узнаваемого слова.

Обучающиеся четвертой группы со специфическим системным недоразвитием речи легкой степени (третий уровень речевого развития)

Формирование устойчивого стереотипа учебного поведения.

Осознанное подчинение учебной ситуации.

Развитие невербальных форм коммуникации:

- осознанное применение жестов для общения с окружающими;
- осмысленное использование расписания и других режимных моментов;

- выполнение операций (приготовление еды, уборка и т. д.) по определенным схемам.

Совершенствование вербальной формы коммуникации:

- активное использование социально значимых речевых формул;
- осмысленное высказывание собственных потребностей, ощущений (высказывание просьбы: «Можно выйти?», «Хочу кушать»);
- умение осмысленно отвечать на вопросы о себе, на вопросы «Где?», «Какой?» и т. д.;
- умение задавать вопросы окружающим;
- умение сообщить информацию о ком-то или о чем-то;
- формирование активной речи, употребление в практике общения повествовательных и вопросительных предложений разной синтаксической сложности;
- увеличение числа спонтанных высказываний;
- чтение и (или) узнавание, понимание смысла напечатанных слов, фраз, предложений.

Планируемые результаты работы по развитию навыков коммуникации у обучающихся с расстройствами аутистического спектра с интеллектуальными нарушениями:

- Умение устанавливать, поддерживать и завершать контакт.
- Формирование учебного поведения с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации.
- Овладение доступными средствами коммуникации и общения:
 - способность понимать обращенную речь, смысл доступных невербальных графических знаков (рисунков, фотографий, пиктограмм и др.), жесты;
 - умение пользоваться доступными средствами альтернативной коммуникации (компьютеры, планшеты, коммуникативные тетради, специфические жесты).
- Умение пользоваться доступными средствами коммуникации в практике экспрессивной и импрессивной речи для решения соответствующих возрасту социальных задач.
- Развитие речи как средства общения:
 - понимание и использование слов, обозначающих объекты, действия, признаки и др.;
 - умение использовать усвоенный словарный и фразовый материал в коммуникативных ситуациях.
- Формирование аналитического и (или) глобального чтения в доступных ребенку пределах, понимание смысла читаемого или узнаваемого слова.

Эффективность логопедической работы с обучающимися с РАС с интеллектуальными нарушениями напрямую зависит от оценки актуального уровня развития речи и навыков коммуникации обучающегося, его потенциальных

возможностей и социальной ситуации, тщательно организованного подготовительного этапа, дифференцированного подхода при коррекции речевых нарушений.

Распределение обучающихся на группы с учетом тяжести речевого недоразвития и степени интеллектуальных нарушений дает возможность более точно определить цели и методы работы с каждой группой. Представленная система работы позволяет обучающимся с РАС с интеллектуальными нарушениями использовать альтернативные средства общения и активную форму речи для полноценной коммуникации и решения социальных задач.

Л и т е р а т у р а

1. Морозов, С. А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: [учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования] / С. А. Морозов. – Москва: [б. и.], 2014. – 448 с.
2. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. – Москва: ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
3. Морозова, С. С. Основные аспекты использования АВА [Applied Behavior Analysis] при аутизме / С. С. Морозова. – Москва: [б. и.], 2013. – 364 с.
4. Морозова, Т. И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме / Т. И. Морозова // Дефектология. – 1990. – № 5. – С. 59–66.
5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 2012. – 288 с.
6. Нуриева, Л. Г. Развитие речи аутичных детей: методич. разработ. / Л. Г. Нуриева. – Москва: Теревинф, 2015. – 138 с.

БИНАРНЫЕ УРОКИ КАК ИНСТРУМЕНТ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ*

Интегрированное обучение и междисциплинарное взаимодействие – современные направления обучения, цель которых – систематизация и обобщение знаний, формирование целостного восприятия изучаемого материала.

Психолого-педагогическое сопровождение на основе междисциплинарного взаимодействия в нашем образовательном комплексе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья городского округа Щелково Московской области применяется в целях комплексной психолого-педагогической диагностики обучающихся логопедом, психологом, дефектологом, а также в обучающих целях. Бинарные уроки помогают педагогам взаимодействовать

* Автор С. А. Родькина, учитель-логопед, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МАОУ «Образовательный комплекс для обучающихся с ОВЗ», Московская обл., г.о. Щелково, svetochek13.86@yandex.ru

друг с другом для достижения общих диагностических, обучающих, коррекционно-развивающих целей.

Варианты взаимодействия педагогов в ходе бинарного урока могут быть разными: «учитель – логопед – психолог», «учитель – логопед – дефектолог», «учитель – тьютор – логопед (психолог, дефектолог)» и т. д.

Независимо от цели бинарного урока (диагностической или обучающей), его структура должна соответствовать требованиям федеральных государственных образовательных стандартов с учетом нозологических групп обучающихся с особыми образовательными потребностями (задержка психического развития, интеллектуальные нарушения, нарушения речи и т. д.).

При подготовке урока задействованным педагогам необходимо продумать содержание. Механизм подготовки к уроку заключается в выборе темы (тем) урока, анализе фактического материала, формулировании целей урока, отборе содержания, формулировании основных проблем, ключевых идей урока, понятий, дидактических единиц, поиске рациональной формы урока (урок новых знаний, актуализации и обобщения знаний, урок контроля).

Для упрощения планирования бинарного урока и составления его технологической карты в нашем образовательном комплексе используется разработанный нами конструктор «Методический паспорт урока», позволяющий проектировать бинарный урок с меньшими затратами времени.

Вариант оформления методического паспорта урока представлен в таблице 1.

Т а б л и ц а 1

Методический паспорт бинарного урока

Урок	Русский язык и логопедическое занятие
Класс	3 «А»
Дата проведения	26 октября 2023 г.
Количество обучающихся	14 человек
Категория обучающихся	Дети с интеллектуальными нарушениями
Варианты АООП	АООП для обучающихся с УО (ИН), вариант 1 – 10 чел. АООП для обучающихся с УО (ИН), вариант 2 – 2 чел. АООП для обучающихся с РАС, вариант 8.3 – 1 чел. АООП для обучающихся с РАС, вариант 8.4 – 1 чел.
Наличие вспомогательных специалистов на уроке	Учитель-логопед
Тема занятия	
Грамматическая	Перенос части слова при письме
Логопедическая	Слогообразующая роль гласных
Вид урока	Бинарный
Тип урока	Урок комплексного применения знаний и умений (урок закрепления)
Место урока	Второй урок по теме, 27 урок в разделе «Звуки и буквы»
Формы работы	Фронтальная (коллективная), индивидуально-дифференцированная, самостоятельная работа

Цель урока	Создание условий для реализации усвоенных ранее правил о слогаобразующей роли гласных и способах деления слова на части (слоги) при письме в практической деятельности учащихся
Задачи урока	
Коррекционно-образовательные	- Закрепить понятие «гласный звук», значение гласного звука в образовании слога; - формировать умение делить слова на слоги, определять количество слогов в слове по количеству гласных звуков; - упражнять в делении слов на слоги для переноса; - продолжать учиться ставить в словах ударение
Коррекционно-развивающие	- Развитие коммуникативных навыков; - развитие мыслительных операций: анализ, классификация, синтез, обобщение, сравнение; - развитие слухового и зрительного внимания; - совершенствование функций полушарий головного мозга, координации и переключаемости движений
Коррекционно-воспитательные	- Воспитание культуры общения, учебного сотрудничества; - воспитание интереса к изучению русского языка
Планируемые результаты коррекционно-развивающей работы	
Личностные результаты	- Принятие и освоение социальной роли обучающегося; - проявление социально значимых мотивов учебной деятельности на уроках русского языка; - формирование навыков сотрудничества с учителем на разных этапах урока; - формирование навыка самостоятельной работы при выполнении задания, понимание цели работы, ее выполнение, проверка, исправление ошибок, осознание личностного смысла обучения; - осознание личных достижений в ходе урока
Предметные результаты	Минимальный уровень: - Повторяют правило деления слов на слоги и для переноса. - Делят слова на слоги и для переноса с помощью учителя. - Списывают слова по слогам для переноса с одной строки на другую, соблюдая правила переноса. Достаточный уровень: - Повторяют правило деления слов на слоги и для переноса. - Делят слова на слоги и для переноса. - Переносят слова по слогам с одной строки на другую, соблюдая правила переноса
Методы обучения	Словесный, наглядный, деятельностный, проблемный диалог, обучение в сотрудничестве с учителем

Технологии и приемы работы	- Уровневая дифференциация. - Интегрированное обучение. - Элементы проблемного обучения. - Нейропсихологические приемы. - Фонетическая ритмика. - Интерактивная артикуляционная гимнастика
Дифференцированные рабочие группы из числа обучающихся	1-я группа – обучающиеся по 2-му варианту АООП для обучающихся с УО (ИН) и обучающийся по АООП для обучающихся с РАС, вариант 8.4. 2-я группа – обучающиеся по 1-му варианту, но по уровню развития и обученности граничащие со 2-м вариантом обучения по АООП для обучающихся с УО (ИН). 3-я группа – обучающиеся по 1-му варианту АООП для обучающихся с УО (ИН) и обучающийся по АООП для обучающихся с РАС, вариант 8.3
Образовательные ресурсы	Э. В. Якубовская, Я. В. Коршунова. Учебник «Русский язык» для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, часть 1. Москва: «Просвещение», 2020. Рабочая карточка урока для обучающихся по 2-му варианту. Карточки: слоги и набор букв; словарное слово «яблоко»; индивидуальные карточки с заданиями повышенной трудности; карточки с прилагательными для рефлексии. Аудиофайл Логоритмика Е. Железновой «АОУИЭ». Листы самооценивания. Рабочий экран «На уроке», визуальные карточки для актуализации выполненных заданий
Структура занятия (40 минут)	- Организационный этап. - Воспроизведение и коррекция опорных знаний обучающихся. Актуализация знаний. - Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности обучающихся. - Первичное закрепление: в знакомой ситуации (типовые задания). - Динамическая пауза. - Первичное закрепление: в измененной ситуации (конструктивные задания). - Динамическая пауза. - Творческое применение знаний в новой ситуации: проблемные задания. - Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению. - Рефлексия

При выборе методов, приемов и технологий обучения необходимо отдавать предпочтение тем, которые стимулируют интерес к учебе на протяжении всего занятия. Виды деятельности должны быть разнообразными, с учетом здоровьесбережения обучающихся с особыми образовательными потребностями, а также способствовать реализации развивающего обучения, выявлению ресурсов и дефицитов в обучении и развитии.

Важной задачей на этапе разработки методического паспорта бинарного урока является создание временных (на каждый урок или на установленный период времени) дифференцированных рабочих групп. Для этого коллектив обучающихся класса условно делится педагогами на учебные группы в зависимости от варианта обучения, индивидуальных особенностей детей, уровня их актуального развития, с учетом имеющихся дефицитов и ресурсов в развитии и обучении.

Уровневая дифференциация и интеграция на уроке позволяют обучающимся чувствовать себя успешными, понимать, что они умеют делать хорошо и над чем еще нужно работать, осознавать личностный смысл обучения.

Технологическая карта бинарного урока определяет содержание и виды работ всех специалистов, задействованных в ходе урока.

В зависимости от цели организации бинарного урока мы разработали две формы технологической карты.

Первая форма представлена в таблице 2 и предполагает проведение бинарного урока всеми педагогами в диагностических целях на этапе входной, промежуточной, итоговой диагностики. Такая диагностика является комплексной.

Вторая форма представлена в таблице 3. Этот вариант технологической карты универсальный и может применяться для проектирования бинарных уроков с интеграцией различных предметных областей в обучающих целях. Это могут быть уроки открытия новых знаний, уроки закрепления и обобщения, систематизации знаний.

Учитель и специалист выбирают необходимый вариант технологической карты и, в соответствии с поставленными задачами, возрастными особенностями обучающихся и структурой нарушения, проектируют бинарный урок.

Т а б л и ц а 2

Форма технологической карты бинарного урока в диагностических целях

Этапы урока. Оборудование	Деятельность специалистов психолого-педагогического сопровождения				Деятельность обучающихся по группам		Показатели диагностики
	Учитель, тьютор	Логопед	Психолог	Дефектолог	I	II	

Форма технологической карты бинарного урока в обучающих целях

№ п/п	Этап урока (продолжительность, оборудование)	Деятельность педагога (методы, приемы работы)		Виды деятельности обучающихся	
		Учитель	Логопед	I группа	II группа
1	Организационный этап (2 минуты)	Приветствует детей и присутствующих на уроке гостей. Сообщает, что урок проводится вместе с учителем-логопедом	Интерактивная артикуляционная гимнастика. Логопед показывает движения	Дети выполняют движения, в нужном месте распевно произнося соответствующий гласный	
	Формируемые УУД (БУД) (на данном этапе урока)	Личностные: соблюдение правил поведения, установленных норм общения. Предметные: уточнение произношения гласных звуков, развитие речевого дыхания, координации речи и движений			
2	Воспроизведение и коррекция опорных знаний – определение актуального уровня знаний по теме, изученной на прошлом уроке (занятии); определение дидактических единиц (опор) для формулировки темы урока (5 минут). Оборудование: магнитные карточки: набор букв и слоги.	Обобщение. Беседа. Учитель предлагает вспомнить, как называются звуки, которые произносили дети, обращает внимание на особенности их произношения. Поощряет ответы детей.	Работа с магнитными карточками у доски, проблемный вопрос. Анализ, классификация, обобщение. Логопед обращает внимание детей на карточки, расположенные на доске (слоги и набор букв). Предлагает прочитать написанное хором. Задает проблемный вопрос, предлагает разделить карточки на две группы.	Отвечают на вопросы учителя. Вспоминают гласные звуки, особенности их произношения (без преграды). Читают записи на карточках, классифицируют карточки на слоги и набор букв. Работают у доски, распределяют карточки на два столбика. Отвечают на вопросы	Слушают ответы товарищей. Поднимают руку, пытаются ответить на вопросы, при желании выходят к доске, работают с карточками

	Визуальные карточки «На уроке»	Фиксирует визуальную карточку «На уроке»	Подводит к формулировке вывода. Поощряет ответы детей		
	Формируемые УУД (БУД) (на данном этапе урока)	<i>Личностные:</i> соблюдение правил поведения, установленных норм общения. <i>Предметные:</i> актуализация знаний о гласных звуках, особенностях их произношения; различение набора букв и слогов; понимание слогаобразующей роли гласных; актуализация правила деления слова на слоги			
	...				

Взаимодействие педагогов в ходе бинарного урока должно быть таким, чтобы деятельность каждого была направлена на достижение поставленных целей и взаимодополняла деятельность другого.

Этим целям служит урок, построенный на технологиях уровневой дифференциации и интегрированного обучения. Задания в ходе урока отрабатываются, начиная с простых типовых заданий, выполняемых по образцу, и заканчивая заданиями творческого характера, где необходимо применить имеющиеся знания в нестандартной ситуации. При такой организации урока появляется хорошая возможность определить ресурсы и дефициты в обучении у каждого обучающегося в классе.

В целях реализации здоровьесбережения при планировании урока традиционно используем чередование материала разной степени сложности, разнообразие видов учебной деятельности. При обучении детей с особыми образовательными потребностями считаем обязательным наличие двух динамических пауз за урок, в ходе которых могут применяться фонетическая ритмика, пальчиковая гимнастика, биоэнергопластика, двигательные упражнения, зрительная гимнастика и т. д. Благоприятный, доброжелательный эмоциональный фон в ходе урока, своевременная помощь, сотрудничество ребенка и специалиста, индивидуально дозированный объем письменных работ, создание ситуации успеха позволяют наиболее эффективно решать поставленные в ходе урока задачи.

При условном распределении этапов урока между специалистами в ходе бинарного урока придерживаемся следующей схемы. Проведение организационного этапа урока, динамических пауз и этапа рефлексии – зона деятельности педагога-психолога, так как эти этапы направлены на снятие эмоционального и двигательного напряжения обучающихся, установку положительного настроения на урок, в целом – на эмоциональную разгрузку и личностную рефлексию, через которую обучающиеся определяют свои личностные качества: активность, аккуратность, внимательность, невнимательность и т. д.

Работу на этапе воспроизведения и коррекции опорных знаний обучающихся (актуализации знаний) может провести учитель-логопед или учитель-дефектолог. Цель этого этапа – определить актуальный уровень знаний по теме, изученной на прошлом уроке (занятии), определить дидактические единицы (опоры) для формулировки темы урока. Например, на основе проведенной логопедом интерактивной артикуляционной гимнастики учитель проводит обобщение; обучающиеся делают вывод о том, какие звуки они произносили, какие отличительные особенности произношения имеют эти звуки. Далее на этом этапе работу может продолжить учитель-дефектолог, используя конструктивные задания, направленные на анализ, классификацию и обобщение, на основе которых в доступной форме обучающиеся с помощью педагога смогут сформулировать вывод (правило), который подведет к формулировке темы урока.

Постановка цели и задач урока, мотивация учебной деятельности обучающихся на уроке – задача учителя. На этом этапе урока основная функция – подвести обучающихся к формулированию задач, которые будут решаться в ходе урока, к пониманию личностного смысла учения (для чего мне нужны эти знания?). Учитель побуждает детей к определению темы урока, задает проблемный вопрос, стимулирует мыслительную деятельность обучающихся, обобщает ответы.

На этапе изучения нового, первичного закрепления знаний (типовых и конструктивных заданий), творческого применения их в новой ситуации целесообразно использовать уровневую дифференциацию. В зависимости от того, на сколько групп был условно поделен ученический коллектив на конкретном уроке, все педагоги, задействованные в ходе урока, могут распределиться по группам и отработать с обучающимися поставленные задачи. При этом в ходе выполнения каждого вида заданий педагоги могут меняться группами.

При выполнении самостоятельной работы обучающимися педагоги оказывают необходимую помощь, контролируют выполнение заданий, отмечают уровень самостоятельности детей, проверяют правильность выполнения работ, оказывают поддержку при возникновении трудностей. Этап подведения итогов – последний этап урока; на нем проводится обобщение работы, определяются дефициты и ресурсы в изучении темы, анализируются личные образовательные достижения обучающихся и общий эмоциональный фон по результатам урока. Этот этап целесообразно проводить учителю, а при проведении эмоционально-личностной рефлексии – подключить педагога-психолога.

Таким образом, бинарный урок, проведенный по нашему механизму, считается динамичным и достаточно трудоемким. Разработанные нами методические паспорт урока и технологические карты помогают педагогам упростить процесс подготовки, дают возможность создать условия для повышения познавательной активности обучающихся. Практика применения бинарных уроков в нашем образовательном комплексе позволяет судить об успешном меж-

дисциплинарном взаимодействии педагогов на уроке для достижения диагностических и обучающих целей, а также улучшает качество и эффективность процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями. Бинарные уроки способствуют развитию творческой активности обучающихся, их потенциала, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию личности в целом.

Л и т е р а т у р а

1. Об утверждении федеральной адаптированной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1026 // Гарант.ру: [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405965157/> (дата обращения: 25.05.2026).
2. Власова, Н. В. Коррекционная и специальная педагогика: учебник для среднего профессионального образования / Н. В. Власова. – Москва: Юрайт, 2026. – 132 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-14711-7.
3. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – Москва: Дрофа, 2008. – 286 с. – (Высшее педагогическое образование). – ISBN 978-5-358-04651-1.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАГНОСТИКИ В РАБОТЕ ТЬЮТОРА С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ*

Образование в МБОУ «Школа-интернат для детей с ОВЗ» муниципального округа Шатура осуществляется по адаптированным основным образовательным программам (АООП), которые учитывают индивидуальные потребности и особенности каждого ученика с нарушением интеллекта.

Успешность обучения ребенка с РАС во многом определяется качеством слаженной работы всей команды школы: учителей, педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, социального педагога, тьютора. Тщательно спланированная организация школьного пространства является ключевым элементом для его успешной адаптации и обучения.

Наличие тьютора стало необходимым для осуществления психолого-педагогического сопровождения в школе-интернате. Являясь специалистом, оказывающим поддержку в образовательном процессе, тьютор в первую очередь

* Авторы – сотрудники МБОУ «Школа-интернат для детей с ОВЗ», Московская обл., г. Шатура: Е. А. Пименова, заместитель директора (ekaterina2010-92@mail.ru); Л. В. Самсонова, учитель, руководитель ММО педагогов КРО (samsonova_lv63@mail.ru); И. А. Юрсева, тьютор (yureva66@inbox.ru)

обеспечивает формирование личностных умений и навыков своих подопечных. А также помогает в усвоении основных учебных навыков, необходимых для развития ключевых социальных компетенций, формирующих способность к обучению.

Основной результат работы тьютора – включение ребенка с особыми образовательными потребностями в коллектив сверстников во время различных видов деятельности, в том числе учебной, благодаря чему открываются безграничные перспективы его социальной реализации.

Таким образом, начиная выстраивать процесс сопровождения в условиях школы-интерната, тьютор должен не только понимать его, но и учитывать специфику работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из направлений деятельности тьютора в школе-интернате является ведение документации. В ней отражены организация и содержание как образовательной, так и коррекционно-развивающей деятельности с обучающимися. Кроме того, документация показывает уровень адаптации и развития ученика, этапы его социализации и взаимодействие с родителями и сверстниками ребенка.

Для оценки сформированности важных навыков, необходимых для успешной учебы, роста и адаптации в школьной среде, в нашем учреждении применяются элементы методики «Компас тьютора». Авторами данной методики являются: Е. В. Шмелева, О. В. Загуменная, Е. Ю. Давыдова, Д. В. Давыдов, У. А. Мамохина, А. В. Хаустов. Первичная апробация данной методики была проведена на базе Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ (ФРЦ РАС МГППУ).

Методика позволяет тьютору всесторонне оценить готовность ребенка к образовательному процессу, выявляя сильные и слабые стороны в его развитии. Диагностика помогает получить точное представление об умениях, требуемых для успешной адаптации в школьном коллективе и усвоения учебного материала.

Оценка поведения ребенка в школе осуществляется с помощью опросника, заполняемого тьютором. Этот инструмент основан на наблюдениях за поведением ребенка в обычных школьных условиях. Пункты наблюдения соответствуют группам навыков, формирование которых входит в задачи тьюторского сопровождения.

Инструмент оценки применяется на диагностическом этапе в начале и в конце учебного года для выявления динамики развития ребенка.

Использование диагностики позволяет:

- провести качественную и количественную оценку навыков;
- определить наличие и степень выраженности нежелательного поведения;
- определить актуальные цели работы с ребенком на основе выявленных дефицитов;
- выявить динамику в развитии ребенка путем повторного обследования;

- отобразить результаты обследования в графическом виде.

Оценивание сформированности навыков и умений обучающихся осуществляется по нескольким ключевым направлениям: самообслуживание, учебный стереотип, коммуникация.

В каждом направлении также оценивается наличие нежелательного поведения (НП) в процессе реализации навыка (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

**Уровень выраженности нежелательного поведения
при реализации навыка**

Список обучающихся	Самообслуживание			Учебный стереотип				Коммуникация		
	Гардероб	Переодение на физиру	Места общего пользования	Урок	Перемена	Зал	Перемещение по школе	Восприятие сообщений	Обращение к окружающим	Межличностное взаимодействие
Ср. балл										
% сформированности навыков по классу										

Выраженность НП при реализации навыка:

0 – нет нежелательного поведения;

1 – нежелательное поведение проявляется иногда;

2 – нежелательное поведение проявляется всегда.

Формы НП:

- крик;
- плач;
- агрессия (бьет, царапает, кусает, щипает других);
- самоагрессия (агрессивное поведение, направленное на самого себя);
- деструктивное поведение (порча своих или чужих вещей);
- убегание (без разрешения убегает с места, из-за парты, от взрослого или группы детей);
- стереотипное поведение:
 - двигательные стереотипии (многократно повторяющиеся движения);
 - стереотипное манипулирование предметами (многократно повторяющиеся действия с предметами);
 - стереотипное повторение звуков, слов или фраз (многократное произнесение или проговаривание одного и того же);
 - ритуалы (настаивает на совершении действий в определенной последовательности в бытовых действиях, в игре, в ходе обучения);
 - избирательность (в еде, интересах, предпочтениях);
 - неусидчивость/гиперактивность (с трудом удерживается на одном месте, например за партой, «крутится», не может долго следить за ходом урока и пр.);
 - поедание несъедобного.

Благодаря данному подходу, тьютор может эффективно определить наиболее важные планируемые результаты для включения в индивидуальную программу.

Диагностика дает возможность отслеживать результативность используемых методов и своевременно заменять неэффективные. Используя полученные данные, тьютор разрабатывает рекомендации для родителей (законных представителей), педагогов и специалистов школы для оптимизации процесса формирования жизненных навыков и решения проблем, возникающих как в образовательной среде, так и в реальных обстоятельствах.

Л и т е р а т у р а

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 // ФГОС [сайт]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1599/> (дата обращения: 20.05.2026).
2. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. В. Довбня, Т. Ю. Морозова, А. Г. Залогина, И. И. Монова. – Санкт-Петербург: Сеанс, 2018. – 202 с.
3. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баянская, М. М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 2021. – 288 с.

4. Никольская, О. С. Тьюторское сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра в начальной школе: методическое пособие / О. С. Никольская. – Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – 25 с.
5. Семаго, Н. Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н. Я. Семаго, Е. А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15, № 1. – С. 4–14.
6. Что такое аутизм? // Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: [сайт]. – URL: <https://autism-frc.ru/autism/about> (дата обращения: 20.05.2026).
7. Янушко, Елена. Игры с аутичным ребенком: установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия: практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / Елена Янушко. – Москва: Теревинф, 2021. – 134 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ*

В современных условиях актуальность проблемы организационно-методического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью в образовательных организациях возрастает с каждым годом. Это обусловлено не только увеличением числа детей с особыми образовательными потребностями, но и изменением парадигмы образования в сторону инклюзии. Требования законодательства, направленные на обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех учащихся, ставят перед образовательными учреждениями сложные задачи по созданию условий, максимально соответствующих потребностям каждого ребенка. Эффективное сопровождение подразумевает комплексный подход, включающий как педагогические, так и психологические, социальные и медицинские аспекты, и требует от педагогов и специалистов высокого уровня профессиональной компетентности и готовности к постоянному развитию.

Комплексное сопровождение дошкольника с ОВЗ в образовательной организации А. Ю. Салмина рассматривает как «комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи в освоении программы дошкольного образования, коррекцию недостатков в психофизическом развитии воспитанника, его социальную адаптацию» [2].

В ГБОУ «Областной центр диагностики, образования и коррекции» организационно-методическое сопровождение детей с ОВЗ и инвалидностью приобретает особую значимость. Наличие высококвалифицированных специалистов – учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов,

* Авторы – сотрудники ГБОУ ОЦДОК, Москва: Е. В. Деева, старший воспитатель, elena.k.d@mail.ru; С. А. Анциферова, учитель-логопед, elena.k.d@mail.ru

тьюторов, а также воспитателей, инструкторов по физической культуре и музыкальных руководителей – создает прочную основу для комплексного подхода к коррекции и развитию детей с такими диагнозами, как расстройства аутистического спектра (РАС), нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА), задержка психического развития (ЗПР) и тяжелые нарушения речи (ТНР). Эффективность данной работы во многом зависит от слаженности действий всего коллектива и четкого понимания задач каждого специалиста.

Ключевым аспектом организационно-методического сопровождения является разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ). Индивидуальный образовательный маршрут, как отмечает Н. И. Галустян, – это «движение в образовательном пространстве ДОО, создаваемом для ребенка с ОВЗ и его семьи при осуществлении психолого-педагогического сопровождения специалистами различного профиля с целью реализации индивидуальных особенностей развития ребенка» [1].

Каждый ИОМ специалистами нашего центра разрабатывается на детальной диагностике с учетом специфики нарушений, индивидуальных особенностей ребенка, его сильных сторон и потенциала. В ГБОУ «Областной центр диагностики, образования и коррекции» есть дети, для которых разработали индивидуальные маршруты, с ними занимается тьютор. Но есть дети, которым рекомендуется посещать только коррекционные занятия, так как они не могут находиться в учреждении полный день. В связи с этим методическое сопровождение имеет свои особенности. Тщательное планирование, определение конкретных коррекционных целей и задач, а также выбор адекватных методов и форм работы – все это требует постоянного взаимодействия между специалистами. Проведение регулярных консилиумов, обмен опытом и совместное обсуждение позволяют максимально оптимизировать процесс сопровождения.

Не менее важной составляющей является методическое обеспечение образовательного процесса, включающее в себя подбор и разработку специализированных дидактических материалов, адаптацию существующих программ, использование современных коррекционно-развивающих технологий, в том числе информационно-коммуникационных.

Совместная работа таких специалистов, как воспитатель, инструктор АФК, педагог-психолог, учитель-дефектолог, позволяет создать целостную систему коррекционно-развивающего воздействия, которая учитывает все аспекты развития ребенка. Инструктор АФК осуществляет включение упражнений нейрогимнастики в занятия по физкультуре, в различные формы работы, в перерывах между занятиями, в комплексы утренней оздоровительной гимнастики. Педагог-психолог и учитель-дефектолог постоянно обмениваются информацией о прогрессе каждого ребенка, анализируют результаты занятий и вносят необходимые коррективы в программу.

Важно, чтобы специалисты имели доступ к актуальной методической литературе, проходили обучение по новым методикам и могли применять их на

практике. Организация методических объединений, мастер-классов, семинаров внутри центра способствует непрерывному профессиональному росту педагогов.

Формирование доступной и развивающей образовательной среды также входит в сферу организационно-методического сопровождения. Это предполагает адаптацию помещений, создание сенсорных комнат, обеспечение специализированным оборудованием, а главное – создание атмосферы принятия, поддержки и эмоционального благополучия для каждого ребенка. Тьюторское сопровождение играет здесь особую роль, обеспечивая персональную поддержку ребенка в образовательном процессе и его социализацию.

Успешное организационно-методическое сопровождение невозможно без тесного взаимодействия с родителями (законными представителями) воспитанников. Вовлечение родителей в образовательный процесс, консультационная поддержка, обучение навыкам взаимодействия с ребенком, формирование партнерских отношений – все это способствует повышению эффективности коррекционно-развивающей работы и достижению максимальных результатов в развитии детей с ОВЗ и инвалидностью.

Следует отметить, что высокая результативность организационно-методического сопровождения напрямую зависит от уровня подготовки педагогических кадров. Системное повышение квалификации, прохождение курсов, мастер-классов, участие в профессиональных сообществах, обмен опытом – все это является неотъемлемой частью повышения компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Формирование культуры инклюзии внутри образовательной организации, где каждый сотрудник понимает и принимает важность поддержки детей с особыми образовательными потребностями, создает благоприятный климат для успешной адаптации и развития всех воспитанников.

Таким образом, проблема организационно-методического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью является многогранной и требует постоянного внимания со стороны всех участников образовательной системы. Эффективное решение данной проблемы возможно только при условии создания единого, целостного механизма, включающего в себя разработку и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов, методическую поддержку педагогического процесса, адаптацию образовательной среды и непрерывное повышение профессиональной компетентности педагогов, а также активное вовлечение родителей в образовательный процесс.

Л и т е р а т у р а

1. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном учреждении / Н. И. Галустян, Н. Н. Зайцева, Ю. С. Кадукова [и др.]. // Молодой ученый. – 2021. – № 11.1 (353.1). – С. 43–45. – URL: <https://moluch.ru/archive/353/77548>.

2. Салмина, А. Ю. Организация системы комплексного сопровождения дошкольников с ОВЗ / А. Ю. Салмина. // Молодой ученый. – 2021. – № 46 (388). – С. 306–309. – URL: <https://moluch.ru/archive/388/85332>.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ОСНОВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*

В современной системе образования вопросы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения приобретают особую значимость. Однако когда речь заходит о детях с ОВЗ, традиционные методы, основанные на трансляции абстрактных моральных норм и правил поведения, часто оказываются малоэффективными. Понятия «доброта», «уважение», «сострадание» остаются для таких детей набором слов, не наполненных личностным смыслом.

В педагогической психологии существует убеждение, что подлинная нравственность рождается не из заучивания правил, а из живого эмоционального опыта. Эмоции выступают тем связующим мостом, который позволяет ребенку соединить свой внутренний мир с миром другого человека. Цель данной статьи – представить практический опыт педагога-психолога по формированию эмоционального интеллекта у детей с ОВЗ как фундамента для построения доброжелательных отношений и нравственного развития личности.

В работе с детьми в условиях коррекционной школы мы сталкиваемся с двумя ключевыми проблемами. Первая – «эмоциональный хаос», когда ребенок не способен распознать и вербализовать собственные чувства, что приводит к аффективным вспышкам, агрессии либо уходу в себя. Вторая – трудности развития эмпатии, неспособность понять и принять эмоциональное состояние другого человека. Преодоление этих вызовов требует системной работы по составлению ребенком своей «эмоциональной карты».

Первый этап. Обучение языку эмоций (наглядность и телесный опыт).

Формирование эмоционального словаря происходит не через нравоучения, а через прямое «проживание» чувств в безопасной среде. В своей практике мы используем следующие приемы:

1. «Эмоциональный алфавит». На групповых занятиях дети изучают базовые эмоции (радость, грусть, гнев, страх, удивление) с помощью зеркал (имитация мимики), пиктограмм, а также через подбор цветовой гаммы или музыкальных фрагментов, соответствующих определенному настроению.

2. Сказкотерапия и метафора. Использование сказочных персонажей позволяет безопасно обсуждать сложные чувства. Вопросы типа «Что почувствовал Буратино, когда потерял ключик?» или «На какого героя ты сейчас похож?» помогают ребенку идентифицировать свои переживания.

3. Телесная осознанность. Важным аспектом является обучение детей «замечать» эмоцию в теле: «Где живет злость? В сжатых кулаках? В напряженных плечах?». Далее предлагаются техники на снятие зажимов: «выдохнуть» обиду или «стряхнуть» страх.

* Автор Н. А. Очкова, педагог-психолог МБУ ДО «ЦППМС «Семья», МКОУ «Школа № 10», Московская обл, г.о. Ступино, nat-ochkova@yandex.ru

Второй этап. Формирование навыков саморегуляции («инструменты для бури»).

В момент острого эмоционального переживания ребенку необходим «якорь», возвращающий к состоянию покоя. Таким инструментом становится персональная «Коробочка-успокоитель», которую ребенок наполняет вместе с психологом:

- Тактильный антистресс-предмет (кусочек меха, мягкий мячик).
- Карточка-напоминалка с графическим изображением дыхательного упражнения («задуй пять свечей»).
- Фотография или рисунок «места силы» (мама, домашний питомец, любимый пейзаж).

Данный метод переводит ребенка от неконтролируемой реакции к осознанной стратегии совладания с собственным состоянием.

Третий этап. От понимания себя – к взаимодействию с другими.

На этом этапе работа с эмоциями напрямую связывается с духовно-нравственным воспитанием:

1. Проект «Эмоции в деле». Например, при подготовке поздравительных открыток мы не просто даем инструкцию по изготовлению, а моделируем ситуацию: «Что почувствует бабушка, получив подарок? А что почувствуешь ты, когда увидишь ее радость?». После вручения подарка следует обязательная рефлексия.

2. Круги обсуждения. После просмотра мультфильма или чтения рассказа дети садятся в круг и по простой схеме делятся впечатлениями: «Больше всего запомнилось...», «Герой поступил правильно, потому что...», «Я почувствовал...».

3. Ролевые игры и элементы театра. Проигрывание ситуаций из школьной жизни (ссора, просьба, утешение) позволяет детям примерить на себя разные роли и найти социально приемлемый выход из конфликта.

Четвертый этап. Сублимация «трудных» чувств в творчество.

Гнев, обида и ревность требуют легализации и экологичного выхода:

- Использование «Листа гнева» (лист бумаги, который можно с силой закрасить, смять и выбросить).
- Лепка своей обиды из пластилина с последующей трансформацией фигуры в нечто позитивное.
- Создание «доброго комикса», где герой, похожий на ребенка, сначала злится, но затем находит конструктивное решение проблемы.

Эффективность описанной системы работы проявляется не в мгновенных изменениях, а в качественных поведенческих реакциях, которые мы наблюдаем ежедневно:

- Ребенок, ранее выражавший фрустрацию через физическую агрессию (укусы, толчки), начинает вербализовать состояние: «Я злюсь, отойди!».
- Замкнутая девочка проявляет первые ростки эмпатии, молча кладя свой «успокоительный мячик» рядом с плачущим сверстником.

- Ребенок после ссоры самостоятельно произносит слова извинения, осознавая их значение.

Когда ребенок с ОВЗ начинает понимать природу собственных эмоций, он перестает бояться себя. Когда он учится распознавать и принимать чувства другого – в нем зарождается основа для подлинной эмпатии, уважения и доброты. Именно в этой точке встречи внутреннего мира ребенка с миром окружающих и закладывается прочный фундамент для построения школы доброжелательных отношений, являющейся высшей целью коррекционной педагогики и духовно-нравственного воспитания.

Л и т е р а т у р а

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1995. – 527 с.
2. Гордеева, О. В. Развитие эмоционального интеллекта у детей с особыми потребностями / О. В. Гордеева // Коррекционная педагогика. – 2021. – № 3. – С. 12–18.
3. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва: Просвещение, 2009. – 29 с.
4. Дети с ЗПР в детском саду. Коррекционная и образовательная деятельность в соответствии с ФАОП: сборник статей / сост. Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2024. – 128 с.
5. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва: Изд-во МГУ, 1990. – 196 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД СВЯЗНОЙ РЕЧЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) акцентирует внимание на метапредметных результатах, где ведущую роль играют коммуникативные универсальные учебные действия (УУД). Они формируют социальную компетентность и навыки взаимодействия.

Однако практика работы в общеобразовательных и коррекционных школах выявляет серьезные трудности у значительной части младших школьников в освоении связной речи. Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР), фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) или задержкой психического развития (ЗПР) типичны:

- бедность активного словаря;
- аграмматизмы в построении предложений;

* Автор И. А. Нестеренко, учитель-логопед МБОУ «Школа № 10», Московская обл., г. Ступино, nesterenko.iirina@mail.ru

- нарушение логической последовательности высказываний;
- затруднения в диалоге.

Связная речь служит не только целью логопедической коррекции, но и средством развития коммуникативных навыков. Без способности четко формулировать мысли, выстраивать причинно-следственные связи и адаптировать речь к собеседнику ребенок не может полноценно участвовать в учебном процессе и социальной жизни класса.

Теоретические аспекты связной речи и коммуникации

В логопедии связная речь трактуется как сложная форма речевой деятельности, включающая диалог (ситуативную речь) и монолог (контекстную речь).

В младшем школьном возрасте происходит переход от эгоцентрической речи к внутренней и формируется письменная речь. У детей с речевыми нарушениями этот процесс затруднен. Коммуникативный подход требует организации логопедической работы не через механическое заучивание, а путем создания условий для реального общения.

Эффективность логопедической работы над связной речью обеспечивается при соблюдении условий:

1. Единства диагностики и коррекции.
2. Взаимосвязи лексико-грамматического строя и связного высказывания.
3. Поэтапного усложнения задач.
4. Моделирования реальных коммуникативных ситуаций.

Этапы логопедической работы по развитию связной речи и коммуникации

Коррекция строится поэтапно, с фокусом на конкретные коммуникативные умения:

1. Развитие диалогической речи (базовый этап).

Диалог – первичная форма коммуникации. Работа начинается с навыков слушания и ответов на вопросы.

Задачи: учить задавать вопросы, использовать реплики-побуждения, соблюдать очередность реплик.

Приемы: беседы по сюжетным картинкам, отгадывание загадок с обоснованием, инсценировки сказок, «интервью» с логопедом или одноклассником.

2. Формирование навыков программирования монологического высказывания.

Логопед учит выстраивать смысловую программу текста – основу для учебных дискуссий и ответов у доски.

Задачи: определять тему и главную мысль; структурировать текст (вступление, основная часть, заключение); устанавливать логические связи.

Приемы: пересказ по сериям картинок, рассказы-описания по мнемотаблицам, логико-грамматические упражнения (сравнение предметов).

3. Развитие контекстной речи и речевой рефлексии.

Контекстная речь подразумевает повествование без наглядных опор, что усиливает коммуникативные навыки.

Задачи: формировать самоконтроль речи; развивать критичность к своей и чужой речи; использовать сложные синтаксические конструкции.

Приемы: творческие пересказы (смена лица или концовки), рассказы по одной картинке с моделированием событий, восстановление последовательности в деформированном тексте.

Практические методы и приемы (из опыта работы)

На занятиях эффективны:

1. Наглядное моделирование (по В. К. Воробьевой): символы, пиктограммы и схемы помогают удерживать план высказывания, снижая тревожность.

2. Коммуникативные игры: «Почтальон» (описание адресата), «Хорошо – плохо» (аргументация).

3. Коллективное рассказывание: продолжение предложений партнером учит вслушиваться.

4. Логопедические квесты: распределение ролей в группе стимулирует коммуникативные УУД.

Результативность

Систематическая работа над связной речью позволяет достичь следующих результатов:

- рост активного словаря для общения;
- исчезновение аграмматизмов, улучшение письменной речи;
- повышение речевой активности и умения отстаивать мнение;
- формирование внутреннего плана высказывания, успех в чтении и русском языке.

Связная речь является индикатором общего речевого развития ребенка и фундаментом успешной учебной деятельности. Логопедическая работа, организованная с позиций коммуникативного подхода, выступает не просто как коррекция дефекта, а как мощное средство развития личности младшего школьника. Умение договариваться, аргументировать, создавать и воспринимать связные тексты обеспечивает ребенку равноправное положение в коллективе и является залогом его академической успешности.

Л и т е р а т у р а

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 // Гарант.ру: [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 18.05.2026).

2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – Москва: АСТ, 2016. – 256 с.

3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Союз, 2019. – 192 с.

4. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва: Айрис-пресс, 2020. – 224 с.

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА СКАЗОЧНЫХ СЮЖЕТОВ*

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития наглядно-образного и зачатков словесно-логического мышления. Однако у детей с задержкой психического развития (ЗПР) этот процесс протекает качественно иначе и сталкивается со значительными трудностями. Психолого-педагогические исследования (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, У. В. Ульяновская и др.) показывают, что для мышления дошкольников с ЗПР характерен ряд специфических особенностей:

1. Сниженная познавательная активность. Дети не проявляют интереса к решению мыслительных задач, не стремятся к преодолению трудностей, часто отказываются от умственного усилия.

2. Несформированность мыслительных операций. Наблюдается слабость операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации. Дети с трудом выделяют существенные признаки предметов, часто ориентируются на случайные, второстепенные детали.

3. Трудности установления причинно-следственных связей. Понимание логики событий, последовательности действий и скрытого смысла историй вызывает серьезные затруднения. Это подтверждается и при анализе сказок: у 50% старших дошкольников с ЗПР выявляется низкий уровень успешности в понимании сюжета, отсутствует понимание завязки, кульминации и развязки, идея сказки не осознается.

4. Инертность и стереотипность мышления. Дети с трудом переключаются с одного способа действия на другой, склонны к повторению однотипных решений, что мешает им видеть ситуацию с разных сторон.

Эти особенности напрямую влияют на способность детей к обучению и социальной адаптации. Преодоление данных трудностей требует поиска специальных коррекционно-развивающих методов, которые были бы одновременно эффективными для развития логики и привлекательными для ребенка.

Одним из таких методов является сказкотерапия и использование сказочных сюжетов в образовательном процессе. Сказка для ребенка – это не просто развлечение, а особая реальность, которая говорит на языке образов и эмоций. В контексте коррекционной педагогики сказка обладает уникальными возможностями.

• Эмоциональная вовлеченность. Сказка создает мощную мотивацию. Ребенок не выполняет скучное задание, а помогает герою, распутывает интриги, ищет выход из опасной ситуации.

* Автор М. В. Макшеева, воспитатель МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10», Московская обл., г. Реутов, maksheevam.v@gmail.com

- Наглядность и образность. Сказочные сюжеты оперируют конкретными образами (волк, лиса, колобок), что облегчает абстрактные мыслительные операции. Сравнить не просто «больше – меньше», а «миски трех медведей» гораздо понятнее.

- Структурированность. Любая сказка имеет четкую структуру (зачин, завязка, развитие действия, кульминация, развязка), что позволяет формировать у детей алгоритмы анализа последовательности событий.

Исследователь М. В. Киселева отмечает, что коррекционные функции сказки заключаются в отсутствии прямых дидактических наставлений, метафоричности языка и психологической защищенности, которую она дает ребенку.

Развитие логического мышления через сказку должно быть системным. Анализ сюжета позволяет тренировать практически все мыслительные операции.

В МАОУ СОШ № 10 г. Реутова метод сказкотерапии является глубоким психологическим инструментом, который мы используем наравне с классическими методами. Он помогает обойти защитные барьеры психики и достучаться до подсознания через образы и метафоры.

Дети с ЗПР часто путают порядок событий. Для коррекции этого недостатка эффективны следующие упражнения:

- «Что сначала, что потом?». Восстановление последовательности сказки по серии картинок. Педагог перемешивает иллюстрации к сказке («Репка», «Теремок»), и дети должны восстановить верную цепочку событий. Это напрямую развивает операцию синтеза.

- «Найди ошибку». Педагог рассказывает уже знакомую сказку, намеренно искажая последовательность (например, «Сначала укатился Колобок от Лисы, а потом встретил Зайца»). Дети должны найти и исправить ошибку, объяснив, почему так не могло быть.

- «Почемучки». Метод «Сказки от слова “Почему?”», предложенный Р. Кипплингом, отлично моделирует причинно-следственные связи. Детям предлагается объяснить, почему произошло то или иное событие: «Почему гуси-лебеди унесли братца?» (Потому что сестра заигралась и забыла за ним присмотреть.) Это стимулирует поиск причины.

Сравнение и классификация (Операции сравнения и обобщения)

- «Сравни героев». Детям предлагается сравнить двух персонажей (например, лису из сказки «Колобок» и лису из сказки «Заюшкина избушка»). Чем они похожи? (Хитрые, рыжие.) Чем отличаются? (Одна съела колобка, другая выгнала зайца – разное поведение, разные цели). Это учит выделять существенные и несущественные признаки.

- «Классификация сказочных предметов». Педагог предлагает детям разложить сказочных героев или предметы на группы, например «волшебные помощники» (ковер-самолет, сапоги-скороходы, скатерть-самобранка) и «плохие персонажи» (Баба-Яга, Кощей). Так же: «животные», «люди», «волшебные существа».

Анализ и синтез через модификацию сюжета

Наиболее сложные, но и наиболее продуктивные приемы связаны с изменением структуры сказки. Для этого удобно использовать метод «Карты Проппа», основанный на работах русского фольклориста В. Я. Проппа, который выделил 31 постоянную функцию (действие персонажа) в волшебных сказках. Для дошкольников с ЗПР адаптируют небольшой набор таких карт.

- «Сказка по-новому» (прием инверсии). Детям предлагается изменить характер героя на противоположный: «А что, если бы волк в сказке “Три поросенка” был добрым, а поросята – злыми?». Это требует перестройки всей логики сюжета, развивает гибкость мышления.

- «Салат из сказок» (синтез сюжетов). Педагог предлагает объединить героев из разных сказок. «Что будет, если Колобок покатится по дорожке и встретит не Зайца и Волка, а Кота в сапогах и Красную Шапочку?». Задача детей – придумать новое развитие событий, подчиняясь логике характеров персонажей.

- «Поиск недостающего». Педагог убирает ключевого героя (как в методе «фантастического вычитания» Дж. Родари). «Что было бы в сказке “Репка”, если бы не прибежала мышка?» Дети должны найти новый способ решения проблемы, что требует активизации операций анализа и синтеза.

Визуализация и моделирование

Для детей с ЗПР крайне важна опора на наглядность. Для этого используются:

- Мнемотаблицы, где каждый эпизод сказки зашифрован символом или картинкой. Ребенок, глядя на таблицу, пересказывает сказку. Это развивает память и понимание последовательности.

- Логические задачи по сказкам. Например, в сказке «Три медведя» можно задать вопросы на логику: «Мишуткина чашка стоит между большой и средней. Какая она по счету, если считать слева направо?».

Для эффективного развития логического мышления у дошкольников с ЗПР необходимо соблюдать ряд методических условий:

1. *Поэтапность работы.* Работа должна строиться от простого к сложному:

- 1-й этап. Эмоциональное проживание сказки, знакомство с сюжетом (просмотр мультфильма, чтение, игра-драматизация).

- 2-й этап. Элементарный анализ (кто главный герой, кто плохой/хороший?) проводится с опорой на иллюстрации.

- 3-й этап. Сравнение героев и событий.

- 4-й этап. Активное преобразование сюжета (придумывание концовки, нового героя).

2. *Интеграция деятельности.* Анализ сказки должен сочетаться с рисованием, лепкой, конструированием. Отражение сюжета в продуктивной деятельности помогает лучше осмыслить логику событий.

3. *Индивидуальный и дифференцированный подход.* Учитывая неоднородность группы детей с ЗПР, задания должны варьироваться по сложности.

Одни дети могут просто раскладывать картинки по порядку, другие – уже пытаться сочинять сказку с измененными условиями.

Развитие логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития – сложная, но решаемая задача. Анализ сказочных сюжетов является мощным коррекционным инструментом, который позволяет в естественной, эмоционально привлекательной для ребенка форме тренировать основные мыслительные операции.

Системная работа по восстановлению последовательности событий, сравнению персонажей, прогнозированию и модификации сказочных сюжетов способствует преодолению инертности мышления, формирует способность к установлению причинно-следственных связей и развивает познавательную активность. Сказка превращает абстрактную логику в понятный, осязаемый мир, где каждое действие имеет причину и следствие, что является важнейшим этапом в подготовке ребенка с ЗПР к систематическому школьному обучению.

Л и т е р а т у р а

1. Белинская, Е. В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников / Е. В. Белинская. – Москва: Сфера, 2010. – 128 с.
2. Борякова, Н. Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика: монография / Н. Ю. Борякова. – Москва: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2016. – 170 с.
3. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / С. Г. Шевченко, Н. Н. Малофеев, А. О. Дробинская, М. Н. Фишман; под ред. С. Г. Шевченко. – Москва: АРКТИ, 2001. – 136 с.
4. Мамайчук, И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 192 с.
5. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития, Кн. 1 / С. Г. Шевченко, Р. Д. Тригер, Г. М. Капустина, И. Н. Волкова; под ред. С. Г. Шевченко. – Москва: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ*

Речевое развитие у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) является одной из актуальных проблем современной логопедии и педагогики.

Анализ развития лексико-грамматического строя речи при нарушенном речевом развитии представлен в работах: Р. Е. Левиной, Е. Ф. Собонович, Н. С. Жуковой, О. С. Грибовой, Л. Ф. Спириной, Т. П. Бессоновой, К. В. Комарова, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Т. А. Ткаченко и др. Авторы подробно описывают нарушения лексики у детей

* Автор С. Д. Кондрашова, учитель начальных классов МКОУ «Школа № 10», Московская обл., г.о. Ступино, sny2014@yandex.ru

с ОНР, отмечая ограниченность словарного запаса, расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря.

Общее недоразвитие речи представляет собой системное речевое расстройство, характеризующееся несформированностью всех компонентов языковой системы, включая фонетико-фонематический, лексический и грамматический уровни.

Для детей с ОНР характерна значительная степень несформированности языковой компетенции, проявляющаяся в недостаточном владении морфологическими и синтаксическими структурами языка, ограниченном словарном запасе, нарушении словообразовательных и словоизменительных процессов. В лексическом аспекте отмечается бедность активного и пассивного словаря, замедленный темп его пополнения, трудности в актуализации слов, затруднения в подборе синонимических и антонимических единиц, стойкие ошибки в использовании многозначных слов. Морфологическая несформированность речи выражается в неправильном согласовании слов по роду, числу и падежу, пропусках служебных частей речи, смешении грамматических категорий и частотных аграмматизмах. На синтаксическом уровне наблюдаются дефекты построения предложений, выраженные в упрощении синтаксической структуры, нарушении порядка слов, фрагментарности высказываний и трудностях в понимании сложных синтаксических конструкций.

Фонетико-фонематическая несформированность при ОНР обусловлена недостаточной дифференциацией звуков речи, нестабильностью артикуляторных укладов, что приводит к стойким нарушениям звукопроизношения, ассимиляции звуков и деформации слоговой структуры слов. Нарушения препятствуют нормальному усвоению навыков звукового анализа и синтеза.

Эффективная логопедическая работа должна быть направлена на развитие всех аспектов речевой деятельности, устранение лексико-грамматических, фонетико-фонематических и когнитивных дефицитов, формирование устойчивых речевых навыков, обеспечивающих успешную социализацию и академическую успешность детей с данной патологией.

Причины возникновения ОНР у детей могут быть разнообразными. Согласно Н. Е. Арбековой, выделяют несколько групп основных причин:

1. Нейропсихологические факторы:

- наследственные факторы: генетическая предрасположенность играет роль в развитии речевых нарушений;
- внутриутробные нарушения: пороки развития мозга или нейропсихологические системы могут возникать в период внутриутробного развития, что приводит к нарушению нормального формирования речевых навыков;
- ранние родовые травмы: при родовых травмах, например асфиксии, может наблюдаться нарушение кровообращения в мозге, что вызывает его дисфункцию и задержку развития речи.

2. Психологические и социальные факторы:

- недостаток общения: речевые нарушения часто возникают у детей, которые по каким-либо причинам не получают достаточного внимания от родителей или воспитателей, не участвуют в активных речевых играх и не имеют возможности регулярно общаться с окружающими людьми;
- неправильное воспитание: избыточная гиперопека или, наоборот, отсутствие внимания к ребенку могут мешать нормальному речевому развитию;
- сложные семейные отношения: эмоциональные проблемы в семье, такие как конфликты, стрессовые ситуации или насилие, могут создать неблагоприятную психологическую атмосферу для ребенка, что отражается на его речи;
- низкий социально-экономический статус семьи: дети из семей с низким уровнем материального достатка и образования могут иметь меньше возможностей для развития речи, так как не всегда могут посещать кружки, секции.

3. Физические факторы:

- слуховые нарушения: нарушения слуха (например, тугоухость) могут привести к задержке в развитии речи, так как дети с нарушенным слухом не могут правильно воспринимать звуки речи, что затрудняет овладение звуковой системой языка;
- заболевания центральной нервной системы: инфекционные болезни, такие как менингит или энцефалит, могут повлиять на работу головного мозга и нарушить развитие речи;
- проблемы с моторикой: нарушения в движении артикуляционного аппарата могут привести к неправильному произношению звуков, что затрудняет развитие речи в целом.

4. Отсутствие или недостаточная стимуляция речи:

- недостаточная речевая нагрузка: когда ребенку не предоставляется возможности активно использовать речь, например, через игры или повседневное общение, его речевое развитие может замедлиться;
- отсутствие позитивной модели речи: ребенок может не развивать речь, если не имеет позитивной модели общения, то есть если родители или другие взрослые люди не используют правильную, разнообразную лексику и грамматику в общении с ним.

5. Экологические факторы:

- загрязнение и токсины: вредные вещества в окружающей среде могут замедлить развитие нервной системы, вызывая трудности с речью. Если ребенок живет в неблагоприятной экологической обстановке, это может повлиять на его физическое и речевое развитие;
- высокий уровень шума: постоянный фоновый шум снижает восприимчивость к речи и затрудняет понимание звуков, что также может негативно влиять на речевые навыки.

6. Патологии на стадии беременности:

- инфекции, перенесенные матерью в период беременности, такие как грипп, острые респираторные инфекции, вирусные заболевания, передаваемые половым путем, и другие болезни могут повлиять на нормальное развитие нервной системы плода;

- неправильное питание или токсические воздействия, такие как курение, алкоголь или наркотики, могут негативно сказаться на мозговой активности ребенка, что приведет к отклонениям в развитии речи.

Работа с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, в условиях школьного обучения представляет собой особый процесс, требующий применения специфических методов и подходов для обеспечения полноценного речевого развития учеников.

Коррекция лексико-грамматических нарушений у детей с ОНР требует применения разнообразных методов и подходов, которые способствуют улучшению формирования речевых навыков и укреплению грамматической стороны речи. В данном контексте ключевыми являются методы, направленные на развитие и укрепление как лексического запаса, так и грамматической структуры речи.

Так, В. П. Глухов выделяет следующие методы:

1. Метод дифференцированного подхода.

Метод предполагает индивидуализацию работы с каждым ребенком в зависимости от уровня его речевого развития и специфики нарушения. В основе этого метода лежит анализ особенностей речевого нарушения каждого ребенка и построение коррекционной работы с учетом этих особенностей.

Задание «Составь предложение»: ребенок получает набор слов (существительные, прилагательные, глаголы) и должен составить с ними простое предложение.

2. Метод наглядного обучения.

Для детей с ОНР крайне значимо использовать наглядные средства, такие как картинки, схемы и карточки, которые помогают закрепить усвоенные лексические и грамматические конструкции, усиливают внимание и память. Он позволяет детям связать слова и грамматические формы с реальными объектами, что облегчает усвоение материала.

Задание «Найди и назови»: используя карточки с изображением объектов, дети должны назвать их, употребляя правильные формы слов.

3. Метод повторения и закрепления грамматических форм.

Для формирования устойчивых навыков правильного употребления грамматических форм необходимо регулярное повторение и закрепление изученного материала, что достигается через систематическую работу над ошибками и использование разнообразных упражнений, направленных на повторение.

Задание «Правильное согласование»: ребенок составляет предложения с правильным согласованием существительных и прилагательных.

4. Метод игры.

Игровые методы активно используются для вовлечения детей в процесс обучения и формирования навыков без стрессового давления. Игры помогают детям сосредоточиться на выполнении задания, стимулируют речевую активность и способствуют улучшению лексического и грамматического запаса.

Задание «Составь рассказ по картинке»: ребенок получает картинку, на которой изображены различные персонажи и объекты. Задача – составить на основе картинки связанный рассказ. В процессе выполнения задания ребенок учится строить предложения, улучшая грамматическую сторону речи.

5. Метод языковых тренингов.

Языковые тренировки направлены на повышение автоматизма использования грамматических форм и улучшение способности строить правильные синтаксические конструкции. Тренировки могут включать задания на развитие навыков правильного употребления временных форм глаголов, склонений существительных и прилагательных.

Задание «Измени форму слова»: дети получают список слов, которые должны изменить в предложении, в зависимости от задания. Такое задание помогает ребенку тренировать правильное склонение существительных и усваивать изменения в форме слов, что способствует корректному употреблению языка.

6. Метод моделирования ситуаций.

Метод направлен на создание ситуаций, в которых ребенок может использовать различные грамматические структуры и лексические единицы в контексте общения. Работа в таких ситуациях помогает детям не только усваивать грамматические нормы, но и использовать их в реальных условиях общения.

Задание «Диалог»: ребенок принимает участие в диалоге, в ходе которого ему необходимо правильно использовать различные части речи и грамматические формы. Упражнение помогает тренировать умение строить логичные и грамматически правильные предложения в реальной коммуникации.

7. Метод создания речевых образов.

Использование речевых образов помогает детям лучше понимать и усваивать грамматические конструкции.

Задание «Как будет в будущем?»: ребенку предлагается преобразовать предложения в будущее время. Задание помогает ребенку понимать и закреплять различные временные формы глаголов, расширяет его лексический запас.

8. Метод формирования грамматических навыков через контекст.

Использование контекста позволяет детям легко усваивать грамматические правила и применять их в речи. Контекстные задания помогают детям видеть, как грамматические формы используются в реальных ситуациях общения, что способствует их естественному усвоению.

Задание «Заполни пропуски»: ребенку предлагается текст с пропущенными словами и просьбой заполнить их правильными формами, используя контекст.

Применение этих методов в коррекции лексико-грамматических нарушений у детей с ОНР позволяет системно подходить к решению проблемы, создавая условия для улучшения не только грамматической стороны речи, но и лексического запаса.

Работа с детьми с общим недоразвитием речи в условиях школьного обучения требует комплексного подхода, включающего в себя элементы коррекционного, развивающего и психолого-педагогического воздействия.

Л и т е р а т у р а

1. Арбекова, Н. Е. Развиваем связную речь у детей 5–6 лет с ОНР. Альбом 2. Мир животных / Н. Е. Арбекова. – Москва: Гном, 2021. – 586 с.
2. Воробьева, Т. А. Логопедические упражнения. Артикуляционная гимнастика / Т. А. Воробьева, О. И. Крупенчук. – Москва: Литера, 2021. – 698 с.
3. Гилленбранд, К. Коррекционная педагогика. Обучение трудных школьников / К. Гилленбранд. – Москва: Академия (Academia), 2021. – 717 с.
4. Глазунова, С. Н. Формирование грамматического строя речи у школьников с общим недоразвитием речи / С. Н. Глазунова // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2023. – № 1 (77). – С. 550–560.
5. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебное пособие для вузов / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2024. – 231 с.

ОПТИМАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К СОТРУДНИЧЕСТВУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ*

В России особое внимание уделяют развитию инклюзивного образования, которое стало ключевым направлением государственной социальной политики. Сегодня этот принцип не только актуален, но и закреплён законодательно. Его цель – создать условия, позволяющие детям с особыми потребностями реализовать свой потенциал.

Образование детей в условиях инклюзии направлено на признание всех детей индивидуумами с различными потребностями и, исходя из идеи принятия индивидуальности каждого обучающегося, должно обеспечить удовлетворение особых потребностей интегрированного ребенка с ОПП. Следовательно, каждый ребенок должен быть обеспечен психологической поддержкой, вниманием, необходимыми условиями, которые будут способствовать достижению лучших результатов в его развитии, обучении.

Одним из первых авторов, обосновавшим идеи интегрированного обучения, был Л. С. Выготский: *«Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми»*.

Научные исследования показывают, что ранняя интеграция детей-инвалидов в общество улучшает их социализацию, качество жизни и психологическое состояние. То же самое касается и их семей.

Однако жизнь большинства семей, в которых рождается ребенок с особыми нуждами, сопровождается целым рядом деструктивных переживаний (вины,

* Автор А. А. Шиафетдинова, воспитатель ГБОУ ОЦДОК, Московская обл., г. Видное, alsushka-37@yandex.ru

разочарования, страха, одиночества, душевной боли, отчаяния), и родители зачастую сами нуждаются как в психологической поддержке, направленной на повышение самооценки, оптимизацию психологического климата в семье, так и в педагогической помощи, которая связана с овладением необходимыми знаниями и навыками по воспитанию ребенка. Именно поэтому особая деятельность по психолого-педагогическому сопровождению таких семей является востребованной и актуальной.

Почему же традиционные модели не работают?

Все семьи, воспитывающие ребенка с ОВЗ, можно разделить на три группы: принимают, боятся, отрицают ребенка.

- I группа – родители принимают своего ребенка. Родители активно поддерживают ребенка, участвуют в его развитии, обучении и воспитании. В семье царит дружелюбная атмосфера, и созданы все условия для гармоничного роста «особенного» ребенка.

- II группа – родители боятся своего ребенка. В семье негармоничные отношения, родители не способны адекватно и оптимально использовать воспитательный потенциал, зачастую уходят от проблем, не решают их. В семьях отмечается угнетенное состояние и повышенное беспокойство у родителей и детей. Родители посвящают все свое время воспитанию и лечению своего ребенка, не реализуя потребности в совместном проведении досуга и отдыхе.

- III группа – родители отрицают своего ребенка. В данных семьях родители не принимают диагноз своего ребенка. Отношения между членами семьи становятся напряженными и искаженными. Поведение и личностные особенности ребенка не соответствуют ожиданиям родителей, что вызывает у них чувство разочарования, горечи и неудовлетворенности. Чтобы скрыть факт психических проблем у ребенка и его визиты к психиатру от друзей и знакомых, родители ограничивают круг общения вне семьи.

В связи с проблемами, возникающими в семьях, где воспитываются дети с особыми потребностями, нами был разработан комплекс мероприятий, направленный на успешное личностное, социальное развитие воспитанников, а также на работу с семьями, включающий создание условий, при которых родители становятся не только союзниками, но и грамотными помощниками. Это способствует последовательному и наиболее эффективному взаимодействию на воспитание ребенка в семье и детском саду.

Долгое время взаимодействие детского сада с семьей ребенка с ОВЗ строилось по двум сценариям: либо «инструктивно-директивному» (педагоги «учат» родителей, как правильно воспитывать), либо «потребительскому» (родители делегируют все обязанности специалистам). Оба сценария приводят к низкой эффективности коррекционной работы, эмоциональному выгоранию педагогов и росту тревожности в семье.

В современном подходе к инклюзивному образованию акцент делается на переходе к модели субъект-субъектного взаимодействия. В этой модели семья

больше не рассматривается как «клиент» или потенциальная «преграда». Вместо этого она становится важнейшим экспертом в жизни ребенка и полноправным участником образовательного процесса.

Как гласит Федеральный закон «Об Образовании в Российской Федерации», родители выступают для детей первыми педагогами. В их обязанность входит заложить в ребенке основы физического, интеллектуального, нравственного развития личности.

Для создания стабильной системы взаимодействия с родителями мы учитываем три ключевых аспекта:

1. Признание абсолютной значимости семейных отношений (К. Роджерс, А. Маслоу). Мы отказываемся от категоричных оценок («хорошо – плохо») в пользу внимательного и сочувственного подхода.

- **Безоценочный подход:** педагог не критикует методы воспитания родителей, а анализирует их совместно с ними.

- **Конгруэнтность:** педагог честно выражает свои эмоции и ограничения (например: «Не уверен, как лучше поступить, давайте обсудим это вместе»).

2. Системный и экологический подход (У. Бронфенбреннер). Ребенок с ограниченными возможностями здоровья рассматривается в рамках нескольких взаимосвязанных систем:

- **Микросистема**, включающая семью и детский сад.

- **Мезосистема**, характеризующаяся взаимодействием семьи с различными специалистами.

- **Экосистема**, определяющая доступность ресурсов и законодательных норм.

Эффективное сотрудничество возможно только при учете влияния всех этих уровней на семью.

3. Инклюзивный подход и концепция «равный среди равных». Инклюзия начинается с уважительного отношения к семье. Методологической ошибкой является выделение родителей детей с ОВЗ в отдельную «группу риска» с набором стандартных мероприятий.

Также для установления доверия мы используем следующие алгоритмы и форматы работы с родителями:

- *Вводим в практику «Гостевого визита».* Педагог-психолог или учитель-дефектолог приглашает родителей или проводит онлайн-встречу не для проверки условий, а для знакомства, цель которого: понять уклад семьи, ритм ребенка, запросы родителей.

- *Вместо анкеты «Сведения о ребенке»* используем «Карту ресурсов семьи», например, со следующими вопросами: «Что помогает вам восстанавливать силы?», «Какие маленькие победы у вашего ребенка были на этой неделе?», «В каком формате вам удобнее получать обратную связь?».

- *Практикуем «Дневник достижений»:* вместо стандартных отчетов о том, что ребенок не умеет, ведите совместный с родителями дневник в мессенджере (можно бумажный). Родитель пишет про успехи дома, педагог – про успехи в саду.

• *Организуем «Родительскую гостиную».* Приглашаем родителей, имеющих большой стаж инклюзии, делиться опытом с новичками.

• *Работа с конфликтами и кризисами.* Алгоритм «Безопасный диалог» включает несколько этапов:

1. **Активное слушание.** Педагог (будь то заведующий, тьютор или другой специалист) начинает с вопроса «Как вы воспринимаете эту ситуацию?». Затем он внимательно слушает, не перебивая собеседника.

2. **Признание эмоций.** «Я понимаю вашу злость или обиду, это действительно непростая ситуация».

3. **Разграничение фактов и мнений.** «Давайте разделим то, что действительно произошло (например, ребенок укусил другого ребенка), от наших предположений по этому поводу (например, педагог недостаточно внимательно следил за детьми)».

4. **Поиск совместного решения.** «Что мы можем предпринять вместе, чтобы предотвратить подобные ситуации в будущем?»

Результативность сотрудничества не определяется лишь числом проведенных встреч. Для детского сада целесообразно использовать следующие критерии:

1. *Субъективное удовлетворение:* ежегодное анонимное анкетирование родителей на тему «Насколько родители чувствуют внимание и поддержку со стороны специалистов».

2. *Снижение конфликтных ситуаций:* количество обоснованных жалоб в вышестоящие инстанции (их уменьшение).

3. *Качество выполнения домашних рекомендаций:* не формальное исполнение, а увеличение запросов родителей на индивидуальные консультации по бытовым вопросам (что свидетельствует о повышении уровня доверия).

4. *Регулярность посещения:* постоянство присутствия ребенка в дошкольной образовательной организации (уменьшение числа пропусков без уважительной причины, поскольку семья ощущает поддержку).

Наиболее эффективный подход к взаимодействию с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает отказ от традиционной модели в пользу концепции совместного бытия. Для дошкольных образовательных учреждений это означает пересмотр внутренних процессов: переход от строго регламентированного расписания занятий к гибкой системе, учитывающей индивидуальные возможности каждой семьи; от монологического подхода педагога к диалогическому взаимодействию; от оценки родительских компетенций к признанию уникальности их жизненного пути.

Л и т е р а т у р а

1. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (раздел «Взаимодействие с семьей»): приказ Минпросвещения РФ от 24.11.2022 № 1022 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.04.2026).

2. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С. В. Алехина. – Москва: МГППУ, 2020. – 224 с.

3. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети / М. Селигман, Р. Дарлинг. – Москва: Тервинф, 2019. – 368 с.

4. Экштейн, О. В. Партнерство с семьей как условие эффективной инклюзивной практики / О. В. Экштейн // Современное дошкольное образование. – 2023. – № 2. – С. 45–51.

ТЕСТОВЫЙ МЕТОД КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ*

Проблема объективной и эффективной оценки качества знаний всегда была одной из центральных в педагогике. В условиях современной школы, особенно в коррекционных образовательных учреждениях, эта задача приобретает особую значимость. Традиционные методы контроля, такие как устный опрос, не всегда позволяют быстро и точно оценить уровень усвоения материала каждым учеником, учитывая особенности их психофизического развития.

В связи с этим всё большую актуальность приобретает тестовый метод контроля. Как показывает практика, использование тестов на уроках технологии в коррекционной школе VIII вида является эффективным инструментом не только для проверки, но и для диагностики и коррекции знаний учащихся. В данной статье мы рассмотрим теоретические основы, практическое применение, преимущества и недостатки тестового контроля, а также особенности его реализации на уроках технологии.

Теоретические основы тестового метода контроля

Понятие «педагогический тест». Педагогический тест – это инструмент оценивания обученности учащихся, который состоит из системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения, обработки и анализа результатов. В педагогическом словаре тест определяется как система заданий, позволяющая измерить уровень развития определенного психического качества или учебного навыка.

Тест представляет собой стандартизированное испытание, которое оценивает результат учебной деятельности обучающегося, опираясь на эталонный ответ. Эталон необходим для точного определения степени усвоения материала, которая характеризуется коэффициентом усвоения ($K = \text{число правильно выполненных операций} / \text{общее число операций}$).

История и актуальность. Методы тестирования известны с древности – системы отбора на государственную службу существовали еще в Китайской империи около 3000 лет назад. Сегодня тестирование стало одной из ос-

* Автор А. А. Бутузова, учитель технологии, «Школа № 10», Московская обл., г.о. Ступино, ann.bu88@yandex.ru

новых форм контроля в школе в различных тематических зачетах и экзаменах. Также его использование в коррекционной школе является актуальной темой.

В коррекционном образовании прослеживается определенное отставание в разработке дидактических тестов как измерителей качества знаний, умений и навыков учащихся. Однако именно для учащихся с интеллектуальными нарушениями тестовая форма контроля может быть особенно эффективной, так как она позволяет минимизировать стресс, связанный с устным ответом, и дает возможность многократного повторения и закрепления материала.

Виды и функции тестового контроля на уроках технологии

Виды контроля. На уроках технологии в коррекционной школе применяются следующие виды тестового контроля:

- Входное тестирование – для определения уровня знаний в начале обучения (сентябрь).
- Текущее тестирование – для проверки усвоения материала по отдельным темам в процессе обучения (декабрь).
- Тематическое тестирование – для контроля знаний по завершении раздела программы.
- Итоговое тестирование – для оценки качества усвоения материала за учебный период.

Формирование у учащихся умения работать с тестами на уроках технологии можно и нужно начинать с 5-го класса, а в ряде школ, где технология преподается с 4-го класса, дети уже во втором триместре выполняют первые проверочные тесты.

Функции тестирования. Тестирование в обучении выполняет три основные взаимосвязанные функции:

- Диагностическую – выявляет уровень знаний, умений и навыков учащихся. По скорости диагностирования тестирование превосходит все остальные формы педагогического контроля.
- Обучающую – мотивирует учащихся к активизации работы по усвоению учебного материала; в тестировании можно использовать наводящие вопросы и подсказки.
- Воспитывающую – организует и направляет деятельность учащихся, учит рационально планировать время, дисциплинирует, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление развивать свои способности.

Преимущества и недостатки тестового метода

Преимущества тестирования. Удачно составленный тест обладает рядом достоинств:

- Объективность в оценивании – процедура проверки стандартна, все ученики находятся в равных условиях.

- Быстрота проверки – учитель может оперативно оценить работы большого количества учащихся.
- Возможность проверки теоретического материала – тест позволяет охватить большой объем материала малыми порциями.
- Оперативное выявление пробелов в знаниях и своевременная коррекция отставания.
- Активизация мышления учащихся.
- Рациональное распределение времени на уроке.

Недостатки тестирования. Необходимо учитывать и ограничения метода:

- Разработка качественного теста – длительный и трудоемкий процесс.
- Тест фиксирует только результат, но не ход его выполнения.
- Возможно угадывание правильного ответа или ошибка по невнимательности.
- При повторном проведении теста необходимо вносить изменения.

Методика составления и проведения тестов

Этапы разработки теста. Создание теста для уроков технологии в коррекционной школе включает следующие этапы:

1. Определение целей тестирования.
2. Отбор содержания учебного материала.
3. Разработка тестовых заданий с учетом особенностей учащихся.
4. Определение эталонных ответов.
5. Разработка критериев оценивания.

Уровни тестовых заданий. С учетом специфики коррекционной школы на уроках технологии применяются преимущественно тесты первого и второго уровней:

Тесты первого уровня (репродуктивная деятельность):

- Задания на опознание – прямой вопрос на узнавание: «Можно ли производить уборку столовой моркови, вытягивая ее за листья, без подкапывания?» (Эталон – «Нет»).
- Задания на различение – выбор из нескольких вариантов: «Что используют для перекапывания почвы?» (а) лопату; б) мотыгу; в) грабли) (Эталон: а) да; б) нет; в) нет).
- Задания на классификацию – распределение объектов по группам.

Тесты второго уровня (воспроизведение по памяти):

- Тесты-подстановки – заполнение пропусков: «К факторам жизни растений относят свет, а) _____, тепло, б) _____, питание».
- Тесты-копии – воспроизведение целостных высказываний.
- Тесты- типовые задачи – решение стандартных задач по памяти.

Типы тестовых заданий по форме. В коррекционной школе целесообразно использовать задания с альтернативным выбором (да/нет), задания с

множественным выбором, задания на установление соответствия и классификацию.

Рекомендации по проведению. Тестирование рекомендуется проводить за 10–15 минут до окончания урока. Каждому учащемуся выдается индивидуальный тест. Проверка может осуществляться фронтально (ответы записываются на доске или зачитываются учителем) либо с использованием самопроверки по эталону.

Использование ИКТ при тестировании

Современные информационно-коммуникационные технологии открывают новые возможности для тестового контроля. В коррекционной школе могут применяться:

- Компьютерное тестирование с использованием программ-конструкторов тестов, которые позволяют педагогу самостоятельно создавать тесты с учетом индивидуальных особенностей учащихся.
- Облачные сервисы – приложения Plickers и Kahoot, которые дают возможность проводить быстрые фронтальные опросы с мгновенной обработкой результатов. Главные достоинства – простота в использовании, экономия времени и быстрая обратная связь.
- Специализированные компьютерные программы с использованием 2D- и 3D-графики, построенные с учетом особенностей восприятия детей с интеллектуальными нарушениями.

Использование ИКТ при тестировании позволяет повысить интерес учащихся к изучаемому материалу и компенсировать недостатки их учебно-познавательной деятельности.

Итак, тестовый метод контроля знаний на уроках технологии в коррекционной школе является эффективным педагогическим инструментом, который при грамотном применении позволяет решать широкий спектр задач: от диагностики уровня усвоения материала до коррекции пробелов в знаниях и воспитания учебной дисциплины.

При разработке тестов необходимо учитывать особенности психофизического развития учащихся коррекционной школы, подбирать задания соответствующего уровня сложности и формы. Сочетание традиционных тестовых методик с современными информационно-коммуникационными технологиями открывает новые перспективы для повышения качества образования детей с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, системное и методически обоснованное использование тестового контроля способствует более полной и объективной оценке учебных достижений учащихся, своевременной коррекции образовательного процесса и в конечном счете успешной социальной адаптации выпускников коррекционной школы.

Л и т е р а т у р а

1. Бгажнокова, И. М. Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида: 5–9 классы / под ред. И. М. Бгажноковой. – Москва: ВЛАДОС, 2011. – 224 с.
2. Иноземцева, Л. С. Рабочая программа учебного предмета «Профильный труд (швейное дело)» для 5–9 классов специальной (коррекционной) школы / Л. С. Иноземцева. – Москва: Просвещение, 2012. – 64 с.
3. Погорелова, С. С. Контрольно-измерительные материалы по предметной области «Технология» для обучающихся с интеллектуальными нарушениями / С. С. Погорелова // Коррекционная педагогика в современной школе: сборник метод. материалов. – Омск: Изд-во КОУ «Тарская адаптивная школа-интернат», 2020. – С. 45–58.
4. Хисматулина, З. М. Система тестового контроля знаний на уроках швейного дела в коррекционной школе VIII вида / З. М. Хисматулина // Профессионально-трудовое обучение и воспитание обучающихся с ОВЗ: опыт, проблемы, перспективы. Материалы регион. науч.-практ. конф. – Казань: Отечество, 2019. – С. 112–117.
5. Щербакова, А. М. Психолого-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальными нарушениями в условиях реализации ФГОС: учебное пособие / А. М. Щербакова. – Москва: ИНФРА-М, 2021. – 180 с.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МАРШРУТ: ИНТЕГРАЦИЯ ЗАДАЧ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С НЕГОВОРЯЩИМИ ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА*

В основе предлагаемой публикации лежит тезис о принципиальной невозможности изолированного «развития речи» у неговорящего ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС). Речь – это сложная психическая функция, сформированная на базе комплекса предпосылок. Наша задача – не тренировать периферический речевой аппарат в отрыве от психики, а построить те самые базовые процессы, на которых речь может возникнуть.

Критерии выбора комплексного метода

Решение о необходимости интеграции логопедических, дефектологических и психологических задач принимается на основе анализа «зон актуального развития» ребенка. Ключевой дефицит часто лежит не в моторном планировании артикуляции, а в:

- отсутствии коммуникативного намерения (ребенок не пытается влиять на поведение другого человека);
- грубом нарушении совместного внимания (неспособности разделить фокус на объекте со взрослым);

* Автор И. В. Захарова, учитель-логопед МБОУ «Школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья муниципального округа Шатура», Московская обл., г. Шатура, yaomira.zacharova@gmail.com

- несформированности базовых причинно-следственных представлений;
- высоком уровне тревоги и сенсорной дезинтеграции, блокирующих любую познавательную активность.

Работа только над звуками речи в этих случаях будет неэффективной, а часто и деструктивной.

Дефектологические задачи в структуре логопедического занятия

Дефектологические задачи – это не дополнение, а фундамент, на котором можно строить предпосылки речи. Они решаются не отдельно, а внутри каждого игрового действия. Приведем примеры интеграции задач в различных лексических темах.

Пример 1. Занятие по теме «Одежда». Упражнение «Завязывание шарфа на мишке»

Дефектологическая задача: развитие зрительно-моторной координации и пространственных представлений («спереди», «сзади», «обернуть»).

Реализация: ребенок помогает «одеть» большого плюшевого мишку. Взрослый держит мишку, а ребенку нужно провести длинный легкий шарф вокруг шеи, найти его концы спереди. Педагог физически помогает его рукам, делая движение вместе.

Связь с логопедической задачей: в момент активного действия взрослый насыщает ситуацию речью с ключевыми предлогами и глаголами: «ВОКРУГ шеи...; держи КОНЕЦ...; завяжем СПЕРЕДИ». Пассивный словарь обогащается в контексте действия, которое ребенок чувствует телом.

Пример 2. Занятие по теме «Еда». Игра «Разложи по тарелкам»

Дефектологическая задача: развитие наглядно-действенного мышления и невербальной классификации по 1–2 признакам (цвет, форма, категория «фрукт–овощ»).

Реализация: на столе две тарелки и набор муляжей – красное яблоко, желтый банан, красный помидор, огурец. Задача – разложить сначала по простому признаку: «Всё красное – на эту тарелку», далее – сложнее: «Фрукты – туда, овощи – сюда».

Связь с логопедической задачей: в момент выбора и перемещения предмета взрослый четко называет его и категорию: «Яблоко. Это фрукт. Кладем сюда». Пассивный словарь и категориальное восприятие формируются одновременно, на чувственной основе.

Пример 3. Занятие по теме «Игрушки». Упражнение «Постройка дороги для машинки»

Дефектологическая задача: формирование представления о последовательности (алгоритме) целенаправленного действия.

Реализация: строим дорогу из крупных мягких кубиков от стола (старт) к гаражу (финиш). Используем визуальное расписание из 3–4 фото: 1. Взять кубик. 2. Поставить рядом. 3. Поставить машинку на старт. 4. Катить к гаражу.

Связь с логопедической задачей: следование схеме – это прототип понимания инструкции. Взрослый комментирует каждый шаг короткой фразой, соответствующей картинке: «Ставим кубик. Катим машинку». Это развивает слуховое внимание и понимание речи в строгом контексте.

Пример 4. Упражнение на развитие сенсомоторного базиса. Игра с песком/манкой и игрушками.

Дефектологическая задача: сенсорная интеграция (тактильный, зрительный, проприоцептивный анализаторы) и развитие произвольности действий.

Реализация: контейнер с песком ставится перед ребенком. Взрослый медленно и демонстративно погружает ладони в песок, перетирает его между пальцами, высыпает тонкой струйкой, показывая безопасность процесса. Затем на глазах у ребенка взрослый закапывает в песок 2–3 знакомые яркие игрушки, дает простую инструкцию, подкрепляя ее жестом: «Ищем мишку! Где мишка?». Когда игрушка найдена, взрослый эмоционально радуется и дает ее ребенку.

Связь с логопедической задачей: игра легализует сенсорную потребность в тактильных ощущениях и стереотипных действиях (пересыпание, постукивание), но делает их целенаправленными. В моменты ожидания или яркого результата взрослый стимулирует повторение эмоционально произнесенного слова («Еще!», «Топ-топ», «Где?») или фиксирует естественную вокализацию, создавая коммуникативный повод.

Ключевой принцип: каждое дефектологическое упражнение – это ситуация, которую необходимо озвучить простыми, четкими, повторяющимися словами. Мы не учим понятия абстрактно. Мы даем ребенку действие с предметом, а слово становится его естественным ярлыком. Так мышление и понимание речи развиваются в единой мотивированной деятельности.

Психологические задачи в структуре логопедического занятия

На логопедическом занятии с неговорящим ребенком с РАС психологические задачи необходимо решать в первую очередь. Они создают фундамент, на котором только и возможна речевая работа. Рассмотрим ключевые задачи.

Задача 1. Формирование и поддержание учебной мотивации и положительного эмоционального фона

Почему важно: без желания взаимодействовать любое требование вызывает протест. Речь рождается в общении, а не под давлением.

Как решаем: создаем ситуацию успеха с первых секунд. Используем только те материалы и действия, которые гарантированно нравятся ребенку. Начинаем с приятного, «встраивая» в него новое, крошечное требование.

Задача 2. Снижение тревоги и формирование предсказуемости

Почему важно: высокая тревога блокирует познавательные процессы. Ребенок, ожидающий неприятного сюрприза, не может сосредоточиться на восприятии речи.

Как решаем: используем визуальное расписание. Четкая структура занятия снимает страх неизвестности. Ритуалы начала и конца создают безопасные «рамки», освобождая ресурсы для обучения.

Задача 3. Развитие совместного внимания

Почему важно: это основа диалога. Если ребенок не может по указке или взгляду взрослого перевести фокус на объект, о котором говорит педагог, то речь для него – просто фоновый шум.

Как решаем: не требуем «Посмотри на меня!». Создаем мотивационную ситуацию: держим интересную игрушку у своего лица, эмоционально комментируем, ловим и поддерживаем взгляд ребенка на общем объекте.

Задача 4. Формирование коммуникативного намерения (желания что-то сообщить)

Почему важно: это первично по отношению к речи. Сначала возникает потребность сказать, а потом – чем и как.

Как решаем: создаем «коммуникативные ловушки». Например, даем любимую машинку без колес, которые лежат на полке. Пауза и ожидающий взгляд – провокация на контакт. Любой сигнал ребенка немедленно подкрепляется получением желаемого.

Задача 5. Развитие саморегуляции и произвольности

Почему важно: речь – самый сложный произвольный навык. Если ребенок не может по сигналу остановиться или дождаться очереди, он не сможет управлять своим речевым аппаратом по инструкции.

Как решаем: вводим в игру простые правила с чередованием ходов, используем таймер для переключения видов деятельности. Легализуем сенсорные потребности, включая их в занятие как ритуал-подкрепление.

Задача 6. Развитие чувства «я могу» («от меня что-то зависит», «я могу»)

Почему важно: ребенок, который чувствует, что его действия не влияют на мир, становится пассивным. Пассивный ребенок не будет пытаться говорить.

Как решаем: обеспечиваем мгновенную и понятную обратную связь. Нажал на кнопку – загорелся свет. Посмотрел на конфету и потянулся – получил кусочек. Издал звук – взрослый эмоционально отреагировал.

Итог для логопеда: решение психологических задач – это не уход от речевых целей. Это создание нейропсихологического базиса для речи. Логопед выступает в роли инженера коммуникативной среды, конструируя ситуации, в которых у ребенка сначала возникает желание, потом возможность, а в итоге и средство (звук, жест, слово) для коммуникации.

Комплексный подход – это смена взгляда на обучение: мы работаем не с симптомом (отсутствие речи), а с системой познавательных и эмоциональных процессов, в которую речь встроена. Выбирая мишенью не артикуляцию, а формирование просьбы, мы выстраиваем занятие как многоуровневую конструкцию, где каждая задача поддерживает другую. Ключевой вопрос для специалиста: не «какого звука нет», а «какой психической функции не хватает для коммуникации».

Л и т е р а т у р а

1. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е. Р. Баенская. – Москва: Теревинф, 2007. – 112 с.
2. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва: Просвещение, 2005. – 272 с.
3. Коэн М. Визуальная поддержка для детей с расстройствами аутистического спектра / М. Коэн, П. Герхардт. – Москва: Теревинф, 2018. – 256 с.
4. Морозов, С. А. Аутизм: опыт и возможные решения актуальных задач. Взгляд из России / С. А. Морозов, Т. И. Морозова, С. С. Морозова // Аутизм и нарушения развития. – 2021. – Т. 19, № 3. – С. 5–13.
5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 1997. – 342 с.
6. Радостина, Т. А. Формирование и развитие понимания речи у неговорящих дошкольников с расстройствами аутистического спектра в рамках программы подготовки к школе / Т. А. Радостина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2022. – № 3 (51). – С. 56–61.
7. Чулкова, Р. Н. Дисфункция сенсорной интеграции у детей с расстройствами аутистического спектра / Р. Н. Чулкова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 2-4. – С. 112–115.

СПЕЦИФИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ*

В условиях модернизации российского образования одним из приоритетных направлений государственной политики является обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех детей, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», создание специальных условий для получения образования данной категорией обучающихся является обязательным требованием к образовательным организациям. Однако практическая реализация этого требования сталкивается с рядом системных противоречий: между декларируемой инклюзией и реальным состоянием организационно-методической базы, между необходимостью индивидуализации сопровождения и унифицированным характером существующих методических материалов. Данная статья посвящена анализу актуальных вопросов организационно-методического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью в образовательных организациях и поиску путей их решения.

* Автор Е. А. Бузина, учитель начальных классов, учитель русского языка МКОУ «Коррекционная школа № 10», Московская обл., г.о. Ступино, lz_bzn@mail.ru

Нормативно-правовая основа и ее реализация на практике

Организационно-методическое сопровождение базируется на федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) для обучающихся с ОВЗ, ФГОС общего образования, а также на Профессиональном стандарте педагога. Ключевым документом является адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП), разрабатываемая для каждой нозологической группы.

Однако анализ школьной документации показывает, что в значительной части случаев АООП тиражируются без достаточного учета индивидуальных особенностей ребенка, а психолого-педагогический консилиум (ППк) организации работает не в полную силу. Недостаточно регламентированным остается распределение функциональных обязанностей между тьютором, педагогом-психологом, учителем-логопедом и учителем-дефектологом. Это приводит к дублированию функций или, напротив, к появлению «зон безответственности» в сопровождении. Требуется разработка четких регламентов командной работы с закреплением ответственности за конкретные этапы.

Кадровое обеспечение как ресурс сопровождения

Эффективность организационно-методического сопровождения напрямую зависит от компетентности специалистов. Для системного решения этой задачи необходимы:

- расширение сети базовых кафедр инклюзивного образования в педагогических вузах;
- внедрение механизмов наставничества, когда опытные специалисты сопровождают коллег в первые годы работы в инклюзивной среде;
- регулярное проведение методических семинаров и супервизий на базе ресурсных центров.

Особого внимания требует профилактика профессионального выгорания специалистов сопровождения. Оптимизация документооборота (внедрение электронных шаблонов индивидуальных программ, карт наблюдения, протоколов ППк) в сочетании с организацией групп профессиональной поддержки позволяет сохранить кадровый потенциал.

Организационные модели и межведомственное взаимодействие

Анализ практики позволяет выделить три основные модели организационно-методического сопровождения в образовательных организациях:

1. Ресурсная – наличие в штате ставок тьютора, логопеда, психолога (характерна для крупных школ и ресурсных центров).
2. Сетевая – привлечение специалистов из ППМС-центров, организаций здравоохранения и социальной защиты на основе договоров.
3. Внешняя – методическое сопровождение силами районного методического кабинета или базовой площадки.

Наиболее жизнеспособной признана сетевая модель, однако ее реализации препятствует отсутствие механизмов финансового обеспечения межведомственного взаимодействия.

Методическое обеспечение: дефициты и перспективы

Методическое сопровождение включает: адаптированные учебно-методические комплекты, диагностический инструментарий, технологические карты, алгоритмы взаимодействия специалистов. На сегодняшний день наблюдается дисбаланс: избыток методик по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) и дефицит материалов для детей со сложными (множественными) нарушениями развития.

Необходимо создание федерального банка методических материалов, структурированного по нозологическим группам, возрастам и учебным предметам. Особую ценность представляют краткие алгоритмы («памятки») по адаптации конкретных видов работ: проверочных заданий, лабораторных работ, проектной деятельности. Цифровой формат таких материалов с возможностью фильтрации и скачивания повысит доступность методической помощи.

Персонализация сопровождения и оценка его качества

Ключевым принципом современного сопровождения признается персонализация – учет не только нозологии, но и актуального уровня развития, ресурсных возможностей ребенка, образовательных потребностей семьи. Для реализации этого принципа необходим переход от «кабинетного» планирования к командному проектированию с участием всех субъектов сопровождения: педагогов, родителей, а при возможности – и самого ребенка.

Оценка качества организационно-методического сопровождения сегодня сводится в основном к контролю документации. Предлагается использование комбинированного инструмента – «Карты качества сопровождения», включающей три блока:

- 1) ресурсный (наличие специалистов, материально-техническая база, методическое оснащение);
- 2) процессуальный (регулярность и полнота реализации АООП, межведомственное взаимодействие);
- 3) результативный (динамика развития ребенка, социальная включенность, удовлетворенность родителей).

Проблема преемственности на уровнях образования

Одним из наименее разработанных аспектов является организационно-методическое сопровождение детей с ОВЗ и инвалидностью при переходе с одного уровня образования на другой: из дошкольной организации в школу, из начальной в основную школу, а затем – в профессиональное образование.

Практика показывает, что индивидуальный образовательный маршрут, составленный в детском саду, в большинстве случаев не передается в школу, а в школе создается «с нуля» без учета уже достигнутых результатов.

Особенно остро проблема стоит на этапе перехода в 5-й класс, где увеличивается число педагогов-предметников.

Методическое сопровождение в этот период должно включать:

- специальный план адаптации с участием всех учителей-предметников;
- адаптированные версии текущих и итоговых работ по каждому предмету;
- временное тьюторское сопровождение в течение первых двух месяцев.

Аналогичный провал наблюдается при переходе выпускников с ОВЗ (не имеющих инвалидности) в систему СПО или вузы. Методическое сопровождение там практически отсутствует, что ведет к высокому отсеву на первом курсе. Необходимо внедрение института тьюторов-наставников на уровне профессионального образования.

Родители как субъекты организационно-методического сопровождения

Действующая нормативная база декларирует участие родителей в разработке и реализации АООП, однако реальная методическая поддержка семьи остается минимальной. Анкетирование родителей детей с ОВЗ показало, что значительная часть из них не понимает разницы между АООП, индивидуальным учебным планом и индивидуальной программой реабилитации/абилитации (ИПРА), а также сталкивается с недостатком адаптированных материалов для занятий дома.

Организационно-методическое сопровождение должно включать обязательный блок «школа – семья»: проведение ежемесячных методических консультаций, обучение родителей простым приемам альтернативной коммуникации, создание вместе с семьей «дорожной карты» на учебный год с четкими критериями достижений. Эффективной формой признаны родительские тьюториалы (взаимное обучение), когда более опытные семьи передают методические находки другим, а школа предоставляет для этого площадку.

Л и т е р а т у р а

1. 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: Проспект, 2022. – 272 с.
2. Алехина, С. В. Инклюзивное образование в России: от политики к практике / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 1. – С. 136–145.
3. Волосникова, Л. М. Организационно-методическое сопровождение инклюзивного образования в образовательной организации / Л. М. Волосникова // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 5. – С. 76–94.
4. Инденбаум, Е. Л. Преимущество в сопровождении детей с ОВЗ при переходе на разные уровни образования / Е. Л. Инденбаум // Дефектология. – 2021. – № 2. – С. 22–31.

5. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. – Москва: МГППУ, 2020. – 312 с.
6. Кантор, В. З. Профессиональное образование лиц с инвалидностью: организационно-методический аспект / В. З. Кантор, Ю. Л. Прокопьева. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – 208 с.
7. Кутепова, Е. Н. Организация деятельности психолого-педагогического консалиума образовательной организации в условиях инклюзивной практики / Е. Н. Кутепова. – Москва: Школьная книга, 2018. – 184 с.
8. Соловьева, Т. А. Родители детей с ОВЗ в инклюзивной школе: потребности в методической помощи / Т. А. Соловьева, Е. Н. Кутепова // Специальное образование. – 2022. – № 4 (68). – С. 115–129.
9. Шеманов, А. Ю. Оценка качества инклюзивного образования: от формальных показателей к субъективному благополучию / А. Ю. Шеманов // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12, № 3. – С. 44–58.

ВОЛШЕБСТВО ТВОРЧЕСТВА: АРТ-ТЕРАПИЯ В ПОДДЕРЖКЕ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ*

Одним из источников позитивного влияния на человека всегда считалось искусство. Но лечение и психокоррекция с помощью искусства – сравнительно новый феномен. Термин «арт-терапия» ввел в 1938 году доктор Андриан Хилл, лечивший туберкулезных больных. Вскоре это словосочетание стало применяться по отношению ко всем видам занятий искусством, которые проводятся в клиниках, центрах психического здоровья.

На чем основан корректирующий эффект искусства? По Фрейду, все наши глубинные, порой не осознаваемые, мысли и переживания чаще всего выражаются не вербально, то есть не через речь, а в форме образов и символов. Ребенок не может, не умеет рассказать о том, что его мучает. А садится рисовать – и созданные им на листе бумаги образы (страшный зубастый тигр, Баба-Яга, неведомая зверюшка) отражают его внутренние тревоги, пугающие сны, воспоминания, которые он хочет забыть. Когда малыш рисует или лепит свободно, спонтанно, его произведение дает возможность понять суть его проблем. Для коррекционного педагога или арт-терапевта искусство становится языком общения с детьми, нуждающимися в поддержке. Рисунок или пластилиновая фигурка – материал, который позволит поставить диагноз, выявить чувства и мысли, которые ребенок привык подавлять. Иногда образ бывает единственной возможностью их выражения и пояснения.

А что дает ребенку занятия искусством? Работа над рисунком, лепка какой-то фигуры дает выход накопившейся в нем энергии, в том числе агрессивным эмоциям. Это самый безопасный способ «выпустить пар», разрядить внутреннее напряжение.

* Автор Л. Ю. Савельев, учитель-дефектолог МКОУ «Школа-интернат», Московская обл., г.о. Ступино, dunyaika1971@mail.ru

Кроме того, создание какого-то образа заставляет автора концентрировать внимание на собственных ощущениях, что полезно каждому, а дезадаптированному ребенку в особенности: тренирует внутреннюю собранность, учит контролировать свои действия. И, может быть, самое главное – развивает творческие способности, что повышает самооценку ребенка, но имеет и множество других позитивных результатов. Карл Юнг считал творчество и воображение самостоятельной целительной силой: «Не только художник, но каждый, кто наделен творческими способностями, обязан своей фантазии всем лучшим, что он сделал в жизни. Динамическим началом фантазии является игра – занятие, которое считается детским и в качестве такового несовместимым с серьезным подходом к любой работе. Но без этой игры фантазии никакая творческая работа не может быть ни начата, ни проделана».

Занятия искусством помогают наращиванию «творческой мускулатуры», активно развивают правое полушарие мозга, «ответственное» за эмоции, интуицию, ориентирование в пространстве. Таким образом, пробуждая в ребенке творческое начало, психолог, педагог готовят плацдарм для его будущей успешной деятельности. Важно заострить внимание на слове «игра». Арт-терапия очень часто реализуется в форме игры. В процессе занятия с ребенком педагог обычно предлагает детям рисовать, лепить, вырезать, клеить совершенно свободно, ничего не боясь и не стесняясь, призывает полностью довериться своей фантазии. У некоторых детей предложение нарисовать что-нибудь вызывает тревогу. Разрешение делать на листе бумаги все, что хочется, даже дурачиться, тревогу обычно снимает. Педагогу важно получить не правильное, не грамотное произведение, а то, которое даст максимально правдивое представление о внутреннем состоянии рисующего ребенка. Расшифровывать детские образы и символы профессиональный педагог умеет. Рисуя, вырезая, покрывая тело рисунками с помощью пальцев, вымазанных в краске, ребенок выражает себя. Иногда уже сам процесс работы приносит ему облегчение. Кроме того, результат его работы становится материалом для изучения и анализа, что и ложится затем в основу коррекционной работы.

Для детей с ОВЗ арт-терапия – одна из наиболее эффективных технологий их социальной реабилитации, обладающая особыми коррекционными и развивающими возможностями, основная цель которой состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания средствами художественной деятельности. Занятия арт-терапией для детей, имеющих нарушение интеллекта, помогут разгрузить центральную нервную систему, предотвращая возникновение неврозов. Для кого-то художественная терапия может стать профессиональным направлением во взрослой жизни. Возможно, это репетиция для будущей профессии, связанной с эстетическим направлением (скульптор, гончар, художник).

Цель арт-терапии – не создавать произведение искусства, а работать с внутренним миром ребенка, делая акцент на творческом процессе, а не на ре-

зультате. Ведь ребенок с нарушением интеллекта может развивать художественное восприятие исходя из своего личного уровня, так как искусство – это всего лишь средство, которое помогает лучше понять себя, свой внутренний мир. В настоящее время количество методов арт-терапии значительно расширилось. Можно выделить следующие основные методы арт-терапевтического процесса.

Изотерапия	Рисование красками, карандашами, пальчиковыми красками
Цветотерапия	Направление, при котором используется воздействие цветовой гаммы
Библиотерапия	Чтение произведений, пересказ, сочинение собственных историй, в которых главный герой – сам ребенок
Песочная терапия	Развитие воображения, мышления
Игротерапия	Развитие коммуникативных навыков общения, креативного мышления, интеллектуальных способностей
Драматерапия	Игра с помощью постановок негативных ситуаций, которые могут появляться в жизни детей, танцевально-двигательная терапия
Куклотерапия	Использование театра, пальчиковых кукол
Сказкотерапия	Использование сказочных сюжетов для коррекции поведения и развития
Фототерапия	Работа с фотографиями для изучения «Я-концепции»
Мак-терапия	Психотерапевтические сеансы с применением метафорических карт
Музыкотерапия	Терапевтическое воздействие на человека с помощью музыки

Одной из наиболее эффективных методик социальной адаптации и развития для детей с ОВЗ является «сказкотерапия» с использованием элементов арт-терапии. Сказкотерапия не просто развлекает, а переносит смыслы из волшебного мира в реальную жизнь, помогая ребенку адаптироваться и находить скрытые ресурсы. Для детей с ОВЗ очень важно, что на основе сказок мы, взрослые, можем проиграть с ребенком ситуации и нерешенные проблемы. Чтобы сказка действительно несла терапевтический эффект, важно не просто читать ее ребенку, но и проговаривать с ним, что вы прочитали. Милые зверята из книги оказываются в тех же ситуациях, что и ребенок, а счастливый финал сказок помогает ребенку поверить, что он тоже справится.

Большинство детей не умеют общаться со сверстниками и взрослыми, не говоря уже про детей с ОВЗ. При работе с такими ребятами у меня как учителя-дефектолога возникли вопросы, связанные с развитием эмоциональной сферы, с поиском новых эффективных методов и приемов, способствующих улучшению психического здоровья и развитию у детей способности самовыражения

и самопознания. Долгие поиски привели меня к волшебному, здоровьесберегающему методу сказкотерапии и к элементам метода волшебного искусства – арт-терапии.

Сказкотерапия использует источник сказок для выявления проблем и заключения правильных выводов и решений в воспитательных, образовательных целях и для общей корректировки поведения детей. Она идеально подходит для ребят с ОВЗ всех возрастных категорий, независимо от того, какая проблема у ребенка: сложности в общении, страх, тревога, неумение выговаривать слова и звуки, отсутствие речевой активности. Сказкотерапия с элементами арт-терапии использует сказочные приемы и способы работы с детьми, доступные им из-за своей простоты и огромного интереса к самой сказке.

Арт-терапия – процесс осознания себя и мира. В творчестве воплощаются чувства, надежды и страхи, ожидания и сомнения, конфликты и примирение. Все творческие процессы и возможности у детей реализуются в процессе элементов арт-терапии. Благодаря этому методу происходит раскрытие творческого потенциала, который благоприятно влияет на эмоциональное и интеллектуальное развитие ребенка. Через рисунок, игру, сказку арт-терапия дает выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, позволяет ребенку понять собственные чувства и переживания, способствует повышению самооценки и, конечно же, помогает в развитии творческих способностей. Важно отметить, что активная творческая деятельность содействует расслаблению и снятию напряжения. Таким образом, изюминка моей практической работы заключается в том, что в работе с детьми с ОВЗ я стараюсь использовать интеграцию методов: сказкотерапия с элементами арт-терапии.

Сказка «Ежик и осень»

Ежик проснулся осенним утром в своей уютной норке от предчувствия чего-то непонятного. Понюхав воздух, он понял, что в норке похолодало. Но почему? Выглянув из норки, ежик увидел пожелтевшие за ночь листья на деревьях и траву, низкое солнышко. Выйдя на улицу, он с удивлением посмотрел вокруг. Вместо веселой зелени и цветов всё вокруг было желто-оранжево-красное.

– Ух! Ух! Что, нравится? – услышал ежик сверху.

Подняв голову, он увидел мудрого филина, сидевшего на зеленой еловой ветке.

– Дядюшка филин, что случилось с природой? Почему всё такое разноцветное и блестит?

– Потому что, мой маленький ежик, наступила осень! Блестит – это иней на траве. Березы желтеют, клены становятся оранжевыми, а дрожащие от холода осинки краснеют, и все деревья начинают сбрасывать листву. Только ели, сосны, кедры, пихты остаются зелеными, – ответил мудрый филин.

– А почему такое происходит в природе? – спросил ежик.

– Потому что солнце тоже устало за год всходить высоко и греть землю и наш лес. Видишь, как оно низко? А зимой будет еще ниже и совсем перестанет греть! Ежик испугался:

– Значит зимой будет еще холодней? А как же я? Я же замерзну?

– Нет, ежик, ты не замерзнешь. Ты обернешься в листочки, которые хорошо сядут на твои иголки, и ляжешь спать в своей норке на всю зиму! Проснешься ты, когда солнце будет всходить высоко и согреет всё вокруг!

Успокоившийся ежик пошел, погулял по желто-оранжево-красному лесу, сытно поужинал вкусными грибами и корешками, покувыркался по траве и, весело пофыркивая, пошел спать до весны в норку. И снились ему яркие, желтые, оранжевые, красные листочки на деревьях, которые медленно падали и укрывали землю волшебным, разноцветным ковром. А сверху смотрели добрые глаза мудрого филина, который знал, что жизнь продолжается, и улыбался, глядя на торжество природы! Волшебной кистью взмахнула осень. Позолотила она все деревья. За ночь всё изменилось в природе. Это всё осени прекрасные мгновения!

Т. Щукина



После прочитанной терапевтической сказки предлагаю детям создать аппликацию, связанную с сюжетом сказки и ее героями. Основная цель такой творческой работы – снижение тревожности, развитие эмоциональной сферы, мелкой моторики, пространственного мышления. В процессе работы ребята могут выразить свои чувства, переживания, мысли, связанные со сказкой или ее персонажами. После создания аппликации можно обсудить с ребенком его чувства, мысли.

Данный метод позволяет комплексно воздействовать на личность, развивать творческие способности, речевую активность, воображение, фантазию и помогает решать психологические задачи.



Л и т е р а т у р а

1. Вальдес Одриосола, М. С. Интуитивное рисование: развитие творческих способностей средствами арт-терапии / М. С. Вальдес Одриосола. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2009. – 160 с.
2. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. – Москва: Когито-Центр, 2014. – 191 с.

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА*

Актуальность разработки различных моделей инклюзивного образования для детей с особенностями в развитии не теряет свою остроту уже более 15 лет. Каждое учреждение сталкивается с собственными вызовами и по-своему решает эту задачу. В данной статье мы хотим представить модель коррекционно-развивающей работы, которую в настоящий момент апробируем в нашем детском саду.

Структурное подразделение «Детский сад» функционирует в структуре большого комплекса из шести зданий, из которых четыре дошкольных и два школьных. Одно из зданий дошкольного отделения – детский сад «Филалка» – аккумулирует в себе функции компенсирующего ДОУ: сюда направляются воспитанники с особенностями развития и ограниченными возможностями здоровья не только из комплекса, но и из других районов городского

* Авторы – сотрудники МБОУ «Биокомбинатовская средняя общеобразовательная школа», Московская область, г.о. Лосино-Петровский, п. Биокомбината: А. Х. Алимова, руководитель структурного подразделения; С. А. Набережная, воспитатель; Н. Н. Николаева, воспитатель; М. Л. Позывайлова, учитель-дефектолог.

округа. Вместе с тем исторически это дошкольное здание относилось к категории престижных логопедических детских садов, поэтому многие родители детей категории «норма» стараются попасть в детский сад в расчете на малочисленные группы и качественную подготовку к школьному обучению. Два этих фактора сформировали основное противоречие и ключевую сложность, с которой столкнулся педагогический коллектив. Таким образом, большая часть групп в здании – комбинированной направленности, они не могут работать по прежним алгоритмам коррекционного детского сада, а наличие в контингенте большого числа детей с ОВЗ, обучающихся по различным адаптированным программам дошкольного образования, не позволяет работать по алгоритмам ДОО общеразвивающего и/или инклюзивного вида.

При проведении более детального анализа возникновения описанной ситуации были выявлены две группы причин: внешние и внутренние. К внешним причинам относятся: направление в детский сад нормотипичных детей по желанию родителей, отсутствие информирования родителей об алгоритмах работы комбинированных групп до поступления ребенка в ДОО, направление в детский сад большого числа детей с РАС и ЗПР, проживающих в других районах городского округа. К внутренним причинам можно отнести: низкую готовность педагогического коллектива работать в новых условиях (отсутствие мотивации, недостаточность квалификации и т. п.), дефицит организационно-управленческих условий и отсутствие системного методического сопровождения со стороны городских методических объединений.

Перед тем как перейти к описанию выстраиваемой нами модели, хотелось бы описать те целевые ориентиры и тот желаемый результат, на который мы опираемся в своей работе.

Во-первых, это перераспределение воспитанников в комбинированные группы для детей с нормативным развитием и с условно «легкими» особенностями (тяжелые нарушения речи и темповые задержки психического развития). Это важная задача, связанная в первую очередь с классическим дефектологическим правилом, сопряженным с различием в природе состояний и образовательных возможностей детей различных нозологических групп. Исследователи выделяют три ключевых аргумента в пользу совместного обучения и воспитания детей с нормой интеллекта и задержкой психического развития: корректируемость состояния задержки развития, социальные и образовательные преимущества, а также возможность адаптации образовательных материалов. Вместе с тем совместное обучение детей с темповой задержкой развития и нарушениями интеллекта может быть неэффективным (например, Г. В. Отрошко, П. В. Безрукова). Таким образом, данная задача являлась первоочередной, поскольку перераспределение детей внутри групп детского сада связано с соблюдением как законодательства, так и интересов воспитанников.

Во-вторых, открытие групп кратковременного пребывания для детей с расстройствами аутистического спектра. В стартовый момент разработки модели дети данной категории уже посещали детский сад в адаптационном режиме кратковременного пребывания, но были распределены по различным группам

(от 1 до 4 человек). Их объединение в одну группу позволило бы снизить нагрузку на педагогов регулярных групп, а также сосредоточить усилия специалистов (педагогов-психологов, учителей-дефектологов и тьюторов) в одном пространстве. Также немаловажным остается фактор оснащения среды – создание пространства с наименьшим количеством раздражителей, уголками уединения и зонами эмоциональной и сенсомоторной разгрузки.

В-третьих, обучение педагогического коллектива современным формам и методам работы в условиях инклюзивного ДОУ. Несмотря на то, что большая часть коллектива – педагоги, имеющие высшую квалификационную категорию и достаточный стаж работы в детском саду для детей с тяжелыми нарушениями речи, у них недостаточно компетенций по работе с воспитанниками иных нозологических групп (дети с задержками психического развития, расстройствами аутистического спектра), а также опыта работы в группах комбинированной направленности. Важно отметить, что в настоящее время накоплен недостаточный опыт в части организации работы группы комбинированной направленности, а также есть определенный уровень ригидности со стороны педагогов.

В-четвертых, по порядку, но не по значению, открытие родительского клуба для семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью. Помимо задач по психолого-педагогическому просвещению родительской общественности, клуб преследует цели психологической поддержки, что является важной частью реабилитации детей с особенностями развития (Т. В. Зеленкова, Е. В. Селезнева).

Для достижения описанного желаемого результата нам понадобились как материальные (например, обучение специалистов, оснащение развивающей предметно-пространственной среды), так и нематериальные ресурсы (например, консультирование родителей, педагогические советы). В части перераспределения воспитанников по группам нами были проведены различные мероприятия по обучению педагогического коллектива (как краткосрочные, так и длительные), скорректированы алгоритмы работы психолого-педагогического консилиума, проведены дополнительные консультации с родителями (законными представителями), внеплановый педагогический совет и организована система наблюдения и оценки полученных в результате внедряемых изменений эффектов.

В рамках внепланового педагогического совета нашим педагогическим коллективом было принято решение об открытии группы кратковременного пребывания для воспитанников с расстройствами аутистического спектра и сочетанными нарушениями. Для решения этой задачи были уточнены действующие локальные акты, проведено дополнительное обучение педагогического коллектива, а также набран дополнительный персонал (тьюторы, ассистенты по оказанию технической помощи), выделено и оборудовано помещение для работы группы. Однако практический опыт показал, что сама по себе группа кратковременного пребывания не удовлетворяет в полной мере запросу родительской общественности, поэтому эта группа была трансформирована в формат «фостерной» группы.

Одна из сложнейших задач, которая стояла перед нами при внедрении модели, – обучение педагогического коллектива современным формам и методам работы в условиях инклюзивного дошкольного учреждения. На первом этапе педагогические работники были распределены по группам в зависимости от контингента воспитанников, стажа работы, квалификационных категорий и наличия дополнительного образования (например, у многих воспитателей есть образование в сфере психологии или логопедии).

Для обучения специалистов была выбрана следующая стратегия: педагоги распределены на подгруппы в зависимости от стоящих перед ними задач и актуального уровня. Для них мы создали отдельные чаты и каналы в национальном мессенджере МАХ, в которых размещалась информация для ознакомления, затем были организованы малые педагогические советы, на которых в формате тренинга или практикума педагоги отрабатывали полученные знания. Также ряд педагогов были направлены на обучение на курсы повышения квалификации и тематические стажировки. Например, воспитатели старших и подготовительных групп прошли стажировку в Образовательном комплексе для обучающихся с ОВЗ в г.о. Щелково по теме «Организация наставничества при сопровождении детей с ОВЗ в образовательном пространстве» (2025 год).

На втором этапе была организована система наставничества и супервизорства: отдельное методическое объединение специалистов коррекционного профиля, которое возглавляет аттестованный педагог-методист, и объединение наставников воспитателей, которое возглавляет аттестованный педагог-наставник. Для нас было важно не только закрепить организационную роль этих педагогов, но и подтвердить их уровень квалификации путем официальной аттестации.

На третьем этапе мы приняли решение регулярно приглашать для консультаций специалистов из смежных ведомств (здравоохранение, социальная защита и др.), а также вступили в ряд тематических экспериментальных площадок, направленных на внедрение различных технологий помощи детям с особенностями в развитии. Так, например, детский сад стал экспериментальной площадкой по ранней помощи детям с нарушениями речи (рук. Н. В. Нищева), внедрению развивающих игр В. В. Воскобовича (рук. С. Л. Макушкина) и художественно-эстетическому развитию (рук. Р. М. Чумичева, Е. Ю. Соловей).

Еще одной важной задачей стало открытие родительского клуба для семей, воспитывающих детей с особенностями в развитии. Несмотря на то, что мы провели анкетирование и ряд консультаций с родителями для выявления их потребностей, работа клуба носит скорее нерегулярный характер: родители охотно посещают встречи индивидуально или малыми группами, но воздерживаются от посещения более широких мероприятий, кроме встреч со специалистами здравоохранения. Над данной задачей нам еще предстоит подумать и подобрать тот формат взаимодействия, который будет работать на достижение поставленных целей.

Итогом реализации описанной модели стало: снижение нагрузки на родителей детей с ОВЗ, их просвещение и психолого-педагогическая поддержка; оптимизация нагрузки на педагогический коллектив учреждения; повышение качества дошкольного образования и социализации воспитанников; снижение расходов на организацию инклюзивного образования за счет перераспределения воспитанников внутри учреждения, а также снижение расходов на организацию развивающей предметно-пространственной среды.

Как видите, с одной стороны, нами были приняты верные решения, с другой – выбраны некоторые ошибочные пути. Описанный опыт работы – это не рекомендация к действию, а скорее – фиксация состояния на данный момент. У нас есть планы по дальнейшему развитию и совершенствованию модели: отработка вариативных алгоритмов работы психолого-педагогического консилиума, разработка рабочих программ специалистов и образовательных программ, реализуемых в комбинированных группах, с учетом их адаптации к контингенту воспитанников, внедрение современных технологий помощи детям с РАС, уточнение должностных инструкций тьюторов и ассистентов и многое другое.

Л и т е р а т у р а

1. Организация психологической помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / авт.-сост.: Т. В. Зеленкова, Е. В. Селезнева. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2020. – 58 с. – (Навигатор специалиста центра консультирования родителей).
2. Отрошко, Г. В. Методы и приемы обучения детей с ЗПР в инклюзивной школе: учебно-методическое пособие / Г. В. Отрошко, П. В. Безрукова. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023. – 39 с. – (Инклюзивное образование).

ОРГАНИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ*

Система образования в нашей стране имеет богатую историю и глубокую научную базу по коррекции тяжелых нарушений речи в условиях специализированных учреждений, к которым относятся школы-интернаты. В последние десятилетия наибольшее развитие получило направление инклюзивного образования, когда дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться с нормотипично развивающимися сверстниками в условиях массовой школы. Специализированные учреждения в большей своей части были упразднены, однако в условиях крайней загруженности педагогов и

* Автор А. В. Чупакова, директор ГКОУ МО «Хотьковская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», Московская обл., г. Хотьково

специалистов коррекционных служб общеобразовательных школ реализация особых образовательных условий для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в настоящее время организована на недостаточном уровне. В некоторых регионах часть коррекционных общеобразовательных учреждений получили статус опорных школ по реализации ФАОП, в них создаются особые образовательные условия для комплексной коррекции выявленных нарушений в соответствии с действующим законодательством. К одной из таких школ относится государственное казенное общеобразовательное учреждение Московской области «Хотьковская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Школа-интернат была создана в 1975 году и на сегодняшний день имеет проектную мощность на 140 обучающихся. Зачисление в школу происходит только при наличии постоянной или временной регистрации в Московской области и заключения центральной психолого-медико-педагогической комиссии (ЦПМПК) данного федеративного субъекта. В школе реализуются федеральные адаптированные общеобразовательные программы начального общего образования и основного общего образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, вариант 5.2 (ФАОП НОО/ООО, вар. 5.2 [1; 2; 3]). Это означает, что обучающиеся школы осваивают учебный план адаптированной программы начальной школы в пролонгированные сроки (максимум 5 лет), а также предусмотрена возможность пролонгации освоения программы основной школы (максимум 6 лет).

Выпускники школы сдают государственную итоговую аттестацию (ГИА) в форме государственного выпускного экзамена (ГВЭ) и при успешной сдаче итоговой аттестации и освоении учебного плана АОП получают аттестат об основном общем образовании.

В 1-й дополнительный класс начальной школы поступают обучающиеся с выраженными речевыми нарушениями, выявленными в ранние сроки. Часто эти дети – выпускники логопедических групп детских садов, где специалистами и педагогическим коллективом было рекомендовано продолжать обучение по адаптированной программе именно в специализированной, а не в массовой школе. Но не всегда проблемы нарушения речевого развития выявляются у детей до школы, многие дети, поступающие в 1-е классы массовых школ, впоследствии испытывают выраженные трудности освоения письменной речи (чтения и письма), и приходят уже во 2–4-й классы школы-интерната.

Сейчас в школе-интернате обучается 130 детей с ОВЗ в 15 классах, из них 14 детей с инвалидностью, и количество обучающихся строго соответствует нормам СанПиН для классов для детей с ТНР, то есть не более 12 детей. В школе реализуется один из самых важных компонентов при коррекции, например логоневрозов, а именно специально подобранная речевая среда. Программный материал адаптируется педагогами для лучшего восприятия его обучающимися нозологии ТНР, внеурочная деятельность обязательно

включает в себя часы коррекционной работы, закрепленные в учебном плане ФАОП и включенные в учебное расписание школы. Некоторые учителя начальных классов в Хотьковской школе-интернате также имеют квалификацию «учитель-логопед» и проводят коррекционную работу с обучающимися своего же класса, но есть учителя-логопеды, занимающиеся только коррекционной работой. Психолого-педагогическое сопровождение в соответствии с заключением ЦПМПК также включает занятия с педагогом-психологом.

Создание особых образовательных условий реализуется и в программах воспитательной работы, дополнительного образования. Многие воспитатели имеют квалификацию «учитель начальных классов» и/или «учитель-логопед». В группе дневного пребывания, во время воспитательских занятий или при проведении самоподготовки детей, при выполнении домашнего задания воспитатели школы оказывают им общее тьюторское сопровождение. Все это говорит о мощном педагогическом реабилитационном потенциале школы.

Л и т е р а т у р а

1. Кшукина, Т. Ю. Организация специальных образовательных условий для детей с тяжелыми нарушениями речи в школе-интернате как фактор успешной педагогической реабилитации / Т. Ю. Кшукина, М. П. Родионова, А. В. Чупакова // Сайт ГКОУ МО «Хотьковская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». – URL: <https://khotkovo-internat.edumsko.ru/activity/innovate/ground/3202> (дата обращения: 28.05.2026).

2. Лалаева, Р. И. Логопедические технологии в коррекции нарушений речи у детей / Р. И. Лалаева, С. А. Цыбульский. – Санкт-Петербург: Союз, 2020. – 224 с.

Филичева, Т. Б. Нарушения речи и письма у детей: диагностика, коррекция, профилактика / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 2018. – 176 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Редактор *Е. Ю. Лосевская*
Оригинал-макет подготовила *И. А. Пеннер*

Изд. № 1985. Формат 60×90/16.
Уч.-изд. л. 3,88. Усл. печ. л. 4,25.

Корпоративный университет развития образования
Юридический адрес: Московская обл., г. Мытищи, ул. Индустриальная, д. 13.
Фактический адрес: Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5



Юридический адрес:
141006, Московская обл.,
г. Мытищи, ул. Индустриальная, д. 13
Фактический адрес:
129344, Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5
тел./факс: 8(499)189-12-76
e-mail: mo_kuro@mosreg.ru
www.kuro-mo.ru