



**ГЛАВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ГОМЕЛЬСКОГО ОБЛИСПОЛКОМА**

**ГОМЕЛЬСКАЯ ОБЛАСТНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
БЕЛОРУССКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СОЮЗА РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ГОМЕЛЬСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»**

**Формирование универсальных компетенций
участников образовательного процесса
в работе с обучающимися
с особыми образовательными потребностями
в условиях реализации принципа инклюзии
в образовании**

*Сборник материалов научно-практической конференции
с международным участием*

23 июня 2026 года

**Гомель
2026**



УДК 376.1
ББК 74.3
Ф 79

Редакционная коллегия:

Н. Н. Лобанова, заведующий кафедрой педагогики и частных методик;
Н. А. Богомольникова, доцент кафедры педагогики и частных методик, кандидат филологических наук, доцент; **Н. П. Капшай**, доцент кафедры педагогики и частных методик, кандидат филологических наук, доцент;
Г. А. Брилькова, старший преподаватель кафедры педагогики и частных методик; **А. Л. Таргонская**, старший преподаватель кафедры педагогики и частных методик; **Е. М. Токаревская**, методист кафедры педагогики и частных методик; **Т. А. Хорик**, старший преподаватель кафедры педагогики и частных методик.

Формирование универсальных компетенций участников образовательного процесса в работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями в условиях реализации принципа инклюзии в образовании: сборник материалов научно-практической конференции с международным участием, Гомель, 23 июня 2026 года / государственное учреждение образования «Гомельский областной институт развития образования»; ред. кол.: Н.Н.Лобанова (отв. ред.) [и др.]. – Гомель, 2026. – 177 с.

В сборнике представлены статьи, раскрывающие актуальные вопросы при реализации принципа инклюзии в образовании.

Адресуется научным сотрудникам, педагогам учреждений общего среднего, дошкольного, высшего и дополнительного образования, методистам, аспирантам, магистрантам.

За содержание и достоверность информации в материалах сборника ответственность несут авторы.

© Государственное учреждение
образования «Гомельский областной
институт развития образования», 2026

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Белоус Елена Анатольевна,
преподаватель ГУО «Минский городской педагогический колледж»

В нашем быстро меняющемся мире, где информация и технологии стремительно развиваются, важность педагогического сопровождения становится неоспоримой и требует особого внимания.

Во-первых, педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью формирования гармоничной личности обучающегося, в том числе и с особыми образовательными потребностями. Оно помогает не только в усвоении знаний, но и в развитии критического мышления, эмоционального интеллекта и социальных навыков. В условиях современного образования, где акцент смещается с традиционного «учитель-ученик» на более динамичное взаимодействие, педагогическое сопровождение становится ключом к созданию комфортной и безопасной образовательной среды.

Во-вторых, перспективы развития педагогического сопровождения открывают перед нами горизонты для внедрения инновационных практик и программ, направленных на индивидуализацию обучения, что не только повышает качество образования, но и способствует адаптации обучающихся к требованиям современного общества. Понимание уникальности каждого ребёнка и его потребностей становится основой для построения эффективной образовательной стратегии, что в свою очередь способствует более успешной социализации и самореализации ребёнка.

В нашем колледже, в одном из первых, открыта специальность «Педагогическое сопровождение». Она является относительно новой для системы среднего специального образования Республики Беларусь. Первый набор на специальность прошёл в 2022 году в Минском городском педагогическом колледже, а также в Волковысском колледже учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Выпускники, которые прошли обучение по специальности «Педагогическое сопровождение», получают квалификацию «Воспитатель» и возможность осуществлять профессиональную деятельность как воспитатель группы продлённого дня и воспитатель, осуществляющий персональное сопровождение учащихся с расстройствами аутистического спектра.

Актуальность этой специальности обусловлена ростом рождаемости детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), что

способствует развитию инклюзивных процессов в образовании и переходу к интегрированной модели обучения детей с ОПФР.

Для эффективной подготовки специалистов по специальности «Педагогическое сопровождение» наш колледж опирается на современные подходы в обучении и воспитании своих учащихся. Теоретические знания будущие специалисты получают, изучая следующие дисциплины: «Основы коррекционной педагогики», «Основы общей патологии», «Основы дефектологии», «Основы специальной психологии», «Сопровождение детей с аутистическими нарушениями», «Технологии инклюзивного образования» и т.д. Основным элементом профессиональной подготовки является организация практических занятий, ориентированных на применение теоретических знаний, а также получение практических умений и навыков, которые в дальнейшем учащиеся применяют на практике в учреждениях общего среднего образования, центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР), школах-интернатах, социально-педагогических центрах (далее – СПЦ) и т. д.

Теоретические и практические занятия, посещение учебных практик позволяют учащимся освоить и получить следующие навыки:

адаптировать и модифицировать учебный материал с учётом индивидуальных особенностей детей с особыми образовательными потребностями;

создавать условия для обучения и воспитания детей с ОПФР;

организовывать внеурочную деятельность учащихся, в том числе и детей с ОПФР.

В настоящее время в ГУО «Минский городской педагогический колледж» был открыт учебный кабинет-лаборатория, созданный по всем стандартам специального образования и учётом всех современных технологий обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра. Учащиеся колледжа активно принимают участие в наполняемости кабинета: подготавливают наглядный и дидактический материал. Кабинет ориентирован на проведение не просто учебных и практических занятий, а открытых тренингов и семинаров.

В ближайшие перспективы развития специальности «Педагогическое сопровождение» в ГУО «Минский городской педагогический колледж» входит совершенствование работы по следующим направлениям:

1. Обеспечение качества педагогического образования;
2. Совершенствование практико-ориентированной подготовки;
3. Расширение возможностей трудоустройства;
4. Целевая подготовка кадров.

Значимость специальности «Педагогическое сопровождение» и подготовки кадров по данному направлению определяется большим количеством факторов. Специалисты педагогического сопровождения обеспечивают реализацию принципа равного доступа к качественному образованию для всех детей независимо от их особенностей развития.

Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко подчеркнул, что равный доступ к получению образования является основополагающим подходом, который остается неизменным. Педагоги сопровождения ежедневно работают с детьми, требующими особого внимания, реализуя не только образовательные, но и воспитательные задачи. Педагогическое образование закрепляется как один из ключевых факторов долгосрочного развития общества и государства. Подготовка квалифицированных кадров для системы образования напрямую влияет на качество жизни в стране.

Специальность «Педагогическое сопровождение» отвечает современным вызовам, связанным с развитием инклюзивного образования, внедрением новых педагогических технологий и необходимостью индивидуализации образовательного процесса. Как отметил Президент Республики Беларусь: «Искусственный интеллект не заменит живого учителя, особенно в вопросах воспитания навыков адаптивности и нацеленности на будущее».

Таким образом, специальность «Педагогическое сопровождение» представляет собой своевременный и востребованный ответ на потребности современной образовательной системы Республики Беларусь. Подготовка квалифицированных воспитателей, способных к профессиональному сопровождению детей с особыми образовательными потребностями, является важнейшим условием реализации инклюзивных подходов, обеспечения равного доступа к образованию и воспитания подрастающего поколения в духе ценностей белорусского общества. Созданная в ГУО «Минский городской педагогический колледж» образовательная среда, практико-ориентированный подход к обучению и включенность в систему непрерывного педагогического образования позволяют готовить специалистов, готовых к эффективной профессиональной деятельности и дальнейшему профессиональному развитию.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Нац. правовой Интернет-портал]: 13 января 2011 г. № 243-З: принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одоб. Советом Респ. 22 декабря 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 9 декабря 2025 г. № 110-З. – Мн., 2011.

2. Концепция совершенствования подготовки лиц с особенностями психофизического развития к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализации и интеграции в общество на 2025-2027 годы / коллегия Министерства образования Респ. Беларусь, коллегия Министерства здравоохранения Респ. Беларусь, коллегия Министерства труда и социальной защиты Респ. Беларусь. – Мн., 2024.

3. Образовательный стандарт «Специальное образование»: от 11.06.2010 № 60: [Министерство образования Респ. Беларусь].

УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Бокунь Надежда Ивановна,
заведующий отделом методической работы УО «Гомельский государственный
областной Дворец творчества детей и молодёжи»

Современная система образования требует перехода от знаний к формированию универсальных компетенций для успешной социализации лиц с особыми индивидуальными потребностями (одаренные дети, дети с особенностями психофизическими нарушениями, дети в трудной жизненной ситуации).

Главным в работе с детьми, которые имеют комплексные нарушения развития, является переориентация приоритетов в отношении детей данной категории, в том числе к возможностям обучения, трудоустройства, пенсионного обеспечения, передвижения, общения, формирования собственного чувства достоинства. Для этого необходимо создать условия для формирования универсальных компетенций у учащихся с особыми индивидуальными потребностями. В Концепции формирования универсальных компетенций детей и учащейся молодежи определены основные их блоки: познавательные (критическое и системное мышление, креативность, умение решать проблемы), личностные (эмоциональный интеллект, способность к саморазвитию и принятию решения в условиях неопределенности), социально-коммуникативные (умение работать в команде, навыки конструктивного взаимодействия и лидерство), информационные (грамотность в работе с данными, умение фильтровать и анализировать информацию). Универсальные компетенции – это компетенции, связанные с общими знаниями, навыками, ценностно-смысловыми установками и личностными характеристиками, позволяющими человеку творчески самореализоваться, социально взаимодействовать и адаптироваться к изменяющимся условиям, креативно решать проблемы вне зависимости от сферы и специфики деятельности [1].

Традиционная школа ограничена рамками образовательных стандартов. Возникают противоречия между потребностью общества в социализации детей с особыми образовательными потребностями и недостаточной разработанностью гибких механизмов их интеграции.

Являясь важной составляющей системы образования Республики Беларусь, дополнительное образование детей и молодежи обладает открытостью, мобильностью и гибкостью, которая быстро реагирует на образовательные запросы личности, способствуя развитию ее интеллектуального, физического и нравственного потенциала.

Учреждения дополнительного образования детей и молодежи Гомельской области можно назвать самыми подходящими плацдармами социокультурной инклюзии. Ведь в эти учреждения, как правило, приходят творческие, активные и «продвинутые» воспитанники, которым интересно все в жизни, в том числе подружиться со сверстниками, не такими, как все остальные, педагоги дополнительного образования – люди мобильные, креативные и открыты для взаимодействия с самими широкими слоями населения и, которые разрабатывают программы более мобильные и доступные для каждого учащегося.

С целью совершенствования профессионального мастерства педагогов, которые работают с особой категорией учащихся по формированию у них универсальных компетенций, используются инновационные подходы в рамках регионального методического кластера, что позволяет каждому из них быть профессионалом в своем деле по самым разным направлениям.

Региональный методический кластер многопрофильных учреждений дополнительного образования детей и молодежи Гомельской области представляет собой 16 опорных методических площадок (далее – ОМП), две из которых раскрывают тематику инклюзивного образования: центр творчества детей и молодежи Новобелицкого района г. Гомеля – «Формирование инклюзивного образовательного пространства в условиях учреждения дополнительного образования детей и молодежи» и Октябрьский районный центр творчества детей и молодежи – «Внедрение модели взаимодействия учреждений дополнительного образования детей и молодежи и специального образования по развитию инклюзивного образования» в инновационной области «Развитие эффективного педагогического опыта и современных практик дополнительного образования детей и молодежи».

Работа ОМП – это результат совместной работы учреждений дополнительного образования детей и молодежи с региональными центрами коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, социально-педагогическими центрами.

Начало такой работы положено в 2015 году, когда Гомельский областной Дворец творчества детей и молодежи и Гомельский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, а также Октябрьский районный центр творчества детей и молодежи и районный социально-педагогический центр стали участниками инновационного проекта Министерства образования Республики Беларусь «Внедрение модели взаимодействия учреждений специального образования и дополнительного образования детей и молодежи по развитию инклюзивного образования». В последнее время дети с особенностями психофизического развития (далее - ОПФР) максимально включены в систему общего среднего образования и их профессиональное самоопределение является вопросом, требующим целенаправленной работы [2].

Для успешности реализации инклюзивных подходов в данном процессе необходимо соблюдение определенных правил:

принятие учащихся с инвалидностью «как любых других детей»;
включение детей с ОПФР в одинаковые виды деятельности с их нормотипичными сверстниками (при создании специальных условий);
вовлечение всех участников процесса в коллективные формы обучения и групповое решение задач.

Только совместная работа позволяет эффективно формировать у учащихся с ОПФР и у их нормотипичных сверстников профессиональные представления, которые являются основной предпосылкой формирования мотивации к профессиональному самоопределению через включение в инклюзивные мини-группы для решения практических задач, где каждый выполняет роль в соответствии с сохранными/сильными сторонами личности, освоение социальных ролей через участие в фестивалях, выставках, хакатонах и волонтерских акциях. Это заложено в учебно-программной документации (программы объединений по интересам и индивидуальные программы (их в многопрофильных учреждениях дополнительного образования детей и молодежи более 140, что составляет 8% от общего количества разработанных программ), которая позволяет мобильно реагировать на запросы учащихся и их законных представителей, а также вариативно регулировать образовательный процесс педагогу дополнительного образования для создания ситуации успеха каждому учащемуся.

Практика показывает, педагоги, работающие с детьми с ОПФР, создают условия для формирования базовых универсальных компетенций учащихся, разрабатывая новые методики, приемы, технологии. Накопленный опыт, а это индивидуальные образовательные программы объединений по интересам, практические материалы (методические рекомендации для педагогов; разработки сценариев профориентационных игр, мероприятий; аудио, видео, дидактические материалы), транслируются в рамках заседаний методических формирований, научно-практических конференций, педагогических чтений.

Так, во II Открытых Цибиревских педагогических чтениях «Дополнительное образование детей и молодежи: пространство возможностей, практик и самореализации», которые проходили в марте 2026 года с международным участием, организована секция «Открытая среда: успешные инклюзивные практики». Более 28 представителей из Минской, Гродненской, Гомельской областей и Владимирской области Российской Федерации обменялись эффективным опытом по созданию инклюзивной образовательной среды для учащихся с особыми образовательными потребностями, повысили профессиональную компетентность в вопросах поиска методических идей и инновационных технологий по формированию универсальных компетенций устойчивого личностного развития, мышления, эмоциональной регуляции, коммуникации, кооперации и гражданственности.

Утверждение, что универсальные компетенции сегодня нужны всем и каждому в отдельности для достижения успеха в учебе, работе и жизни, не вызывает ни у кого сомнения. Этот процесс является долгосрочной и выгодной инвестицией. От успешности процесса формирования универсальных

компетенций в детские и юношеские годы, особенно для учащихся с особыми образовательными потребностями, зависит то, как ребенок сможет самореализоваться, насколько эффективным будет его социальное взаимодействие и насколько легко он будет адаптироваться к изменяющимся условиям.

Приведенные факты и цифры подтверждают, что учреждения дополнительного образования детей и молодежи обладают уникальным компенсирующим и развивающим потенциалом, выступая катализатором формирования универсальных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями, представляют сформированную модель гибкого перехода от компенсации дефицитов к преобразованию сильных сторон личности через метапредметную деятельность.

В перспективе работы – углубление интеграции и внедрение новых форм взаимодействия между имеющимися опорными методическими площадками, расширение географии сетевого взаимодействия (открытие новых опорных площадок в области, активизация взаимодействия с опорными методическими площадками других регионов), создание совместных методических продуктов (в том числе электронных) по формированию универсальных компетенций учащихся с особыми образовательными потребностями.

Список использованных источников

1. Концепция формирования универсальных компетенций детей и учащейся молодежи. Национальный образовательный портал Республики Беларусь : [сайт]. – Мн., 2026. – URL: <https://adu.by/images/2025/07/Gorbunova-Korotkevich-kontseptsiya.pdf>

2. Брилькова, Г. А. Особенности организации образовательного процесса в объединениях по интересам с детьми с особенностями психофизического развития: инновационный опыт учреждений образования Гомельщины / Г. А. Брилькова, Н. Н. Лобанова // От идеи до результата : альманах. – Гомель : УО «Гомельский государственный областной Дворец творчества детей и молодежи», 2026. – 28 с.

3. Дополнительное образование детей и молодежи: пространство возможностей, практик и самореализации: сб. материалов II Открытых Цибиревских педагогических чтений / сост. А. П. Саскевич. – Гомель : УО «Гомельский государственный областной Дворец творчества детей и молодежи», 2026. – 382 с.

СЕНСОМОТОРНЫЕ ИГРЫ: РЕСУРС ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ГРУППОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Гурская Анжелика Николаевна,
учитель-дефектолог высшей категории ГУО «Центр коррекционно-
развивающего обучения и реабилитации Минского района»

Ковалёва Марина Михайловна,
старший преподаватель кафедры педагогики и предметных методик
ГУО «Минский областной институт развития образования»

Дети с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) всегда испытывают затруднения в коммуникации со взрослыми и сверстниками. Это может быть истерика, протест, активное избегание, поводом часто становится: новое помещение, незнакомый человек, непривычные звуки или новые требования. В таких условиях даже хорошо продуманное занятие может оказаться сорванным, а попытки удержать внимание ребёнка через силу или давление приводят лишь к усилению страха и формированию стойкого негативизма по отношению к любой обучающей ситуации [1]. Особенно остро данная проблема проявляется при организации групповых занятий в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации или интегрированного обучения. Именно здесь педагоги сталкиваются с низкой включенностью учащегося с РАС в совместную деятельность со сверстниками и взрослыми. Возникают вопросы: как установить контакт с первых минут общения, как сформировать учебную мотивацию, как выстроить эффективное взаимодействие в детском коллективе?

В поиске ответов на эти вопросы на первых встречах имеет смысл временно отложить привычные инструкции, задания и программные требования. Вместо этого занятия начинать с установления доверительного эмоционального контакта и создания устойчивого положительного фона, на котором только и может возникнуть подлинное взаимодействие. Основным инструментом для такого начала становится короткая интенсивная игра, которая приносит ребёнку яркое, предсказуемое удовольствие от кульминации, одновременно стимулируя его сенсорную систему и постепенно, мягко расширяя привычные стереотипные действия.

В основе представленного в данной статье опыта лежит комплекс сенсомоторных игр, описанный Кирой Меснянкиной в рамках онлайн-курса «Интенсивная игра с ребенком с РАС. Сенсомоторные игры». Новизна предлагаемого подхода заключается в систематизации этих игр по трем этапам и разработке методических рекомендаций для специалистов. Данный комплекс был апробирован в ходе коррекционных занятий по нескольким направлениям: формирование коммуникативных навыков и социального поведения, развитие игровой деятельности и эмоциональной сферы ребёнка.

Что же делает сенсомоторную игру столь эффективной именно для детей с РАС? Сенсомоторная игра – это особый тип игровой активности, где сенсорное и моторное развитие идут одновременно и взаимосвязано. Внутри такой игры естественным образом возникает и закрепляется связь между телесными ощущениями и выполняемыми действиями. Практика работы показывает, что ребёнок начинает испытывать новые, яркие эмоции и телесные ощущения, причём их источником оказывается не предмет или игрушка, а именно другой человек – педагог. Со временем у ребенка возникает социальная мотивация: ему хочется вновь пережить эти приятные ощущения. Поэтому он готов продолжать взаимодействие уже на коррекционных или учебных занятиях. Уже в первые минуты освоения игр заметен живой эмоциональный отклик даже у самых тревожных, осторожных детей. Они доступными им способами (взглядом, жестом, вокализацией, прикосновением) просят повторить игру и с заметным удовольствием включаются в предлагаемые формы деятельности [2].

Многолетние наблюдения за учащимися с РАС показывают, что актуальный уровень развития их игровой деятельности часто представлен стереотипными манипуляциями, основанными на стимуляции определенных, любимых ощущений. Ребенок нередко стремится уединиться и с помощью аутоstimуляции или повторяющихся стереотипных действий пытается либо насытить собственный сенсорный голод, либо заглушить неприятное внешнее воздействие [3]. Именно эта особенность становится для педагога ценной подсказкой. За основу берётся любимая стереотипная игра или действие ребёнка, и вокруг неё выстраивается новая, сенсомоторная игра, стимулирующая сходные, но более разнообразные ощущения. Это и есть подлинная зона ближайшего развития для данного конкретного ребёнка.

Организуя игру таким образом, удаётся мягко расширить стереотипный репертуар. Учащийся проходит этап освоения новых умений с меньшим сопротивлением и заметно легче. Постепенно, в совместной игровой деятельности, он выходит на уровень активного, иницируемого им самим взаимодействия сначала с педагогом, а затем с родителями и сверстниками. Приведем конкретный пример из практики. Один мальчик на каждом занятии стремится залезть на спинку дивана, забраться на подоконник и спрыгнуть с высоты. Это поведение является явным сигналом того, что ему не хватает вестибулярных и проприоцептивных ощущений. Задача педагога в такой ситуации заключается не в запрете и не пресечении, а в организации специальной, безопасной игры. Сначала со взрослым, а затем и со сверстниками, где ребёнок сможет насытить эти сенсорные потребности в предсказуемой, безопасной среде. В результате источник любимых ощущений постепенно смещается с неодушевлённых предметов и мебели на живое общение с человеком.

В процессе многократной апробации возникла необходимость выстроить разрозненный комплекс игр в чёткую поэтапную систему, которая позволила бы наиболее эффективно организовывать взаимодействие детей на групповых

занятиях с учётом их индивидуальных особенностей и текущего уровня развития. Так родилась система из трёх последовательных этапов, каждый из которых решает свои специфические задачи.

Первый этап – это игры на установление эмоционального контакта с педагогом. На данном этапе используются самые простые и короткие игры, от ребёнка не требуется выполнения инструкций, соблюдения правил или каких-либо определённых действий («Пчела», «Коза», «Ладошечка», «Зернышко»). Параллельно решается задача деликатного «тестирования допуска» в личное пространство ребёнка, когда по его эмоциональным и поведенческим реакциям становится понятно, насколько ему интересно и безопасно в предложенном формате взаимодействия. Главное правило этого этапа: ничего не требовать от ребёнка, только дарить ему приятные ощущения и положительные эмоции. В конце каждой игры педагог обязательно спрашивает: «Ещё?» – и протягивает раскрытую ладонь. Если ребёнку понравилось, он сообщает об этом любым доступным ему способом: словом, жестом, прикосновением к руке взрослого. Взрослый повторяет игру столько раз, сколько ребёнок соглашается на повтор. Когда наступает утомление или пресыщение, взаимодействие заканчивается чётким жестом и словом «Стоп».

Второй этап – это игры на согласованность действий и ответных реакций («Черепашка», «Киска», «Толкалки», «Ладушки», «Прыг-скок»). Данная группа игр используется либо на втором этапе, либо сразу на первом, в том случае, если ребёнок по каким-то причинам не любит или избегает тактильных прикосновений. Коррекционная работа на этом этапе ведётся в индивидуальной форме, при необходимости допускается помощь ассистента. Здесь решаются уже более сложные задачи: формирование умения отслеживать и своевременно реагировать на действия взрослого, умения отказываться от нежелательных прикосновений (через жест и слово), умения осознанно оказывать физическое воздействие на партнёра по игре, а также развитие первичных навыков саморегуляции поведения. Именно на этом этапе начинают вводиться карточки визуальной поддержки. Учащийся учится выбирать игру по карточке, осваивает ритуалы приветствия и прощания, постепенно знакомится с визуальным расписанием всего занятия.

Третий, заключительный этап – это игры на социальное взаимодействие в группе («Жаба», «Шалтай-болтай», «Пузырь», «Лохматый пёс»). Эти игры применяются уже на групповых коррекционных и учебных занятиях. Задачи данного этапа включают: удержание тактильного и эмоционального контакта в условиях группы, умение реагировать на действия ведущего и подстраиваться под них, выполнение установленных групповых правил, освоение игровой роли и умение находиться в ней. Начинать групповое взаимодействие лучше с двух детей с РАС, а после того как умение соблюдать очередь и ждать будет достаточно отработано, можно подключать больше участников. Усложнения и новые задачи вводятся постепенно, маленькими шагами, по мере того как дети уверенно осваивают базовые игры и правила.

Опираясь на опыт использования данной системы, можно выделить несколько ключевых возможностей, которые она открывает для практической работы. Прежде всего, система практически не имеет возрастных ограничений, значение имеют только индивидуальные сенсорные предпочтения ребёнка. Важно и то, что игра может проводиться без игрушек и специального дорогостоящего оборудования, что делает её доступной в любых условиях. Кроме того, сенсомоторная игра помогает быстро переключить и успокоить ребёнка в моменты эмоционального напряжения (при страхе, тревоге, открытом протесте). Именно такая игра формирует первичную социальную мотивацию для общения с педагогом и сверстниками. Ситуация выбора игры через карточки позволяет естественным образом ввести визуальное расписание и выстроить чёткую, предсказуемую структуру занятия, что само по себе снижает тревожность. Игровые формы дают возможность эффективно организовать здоровьесберегающую среду в образовательном процессе, а именно проводить физкультминутки, динамические паузы, психогимнастику, обеспечивать смену позы в ходе занятия, и всё это может быть реализовано через сенсомоторные игры [1].

На основе накопленного практического опыта сформулированы следующие методические рекомендации по введению сенсомоторных игр в коррекционную работу. Игра всегда проводится без игрушки: ориентация идёт исключительно на человека, а не на предмет. Игра должна быть короткой, чтобы не перегружать ребёнка. Наличие яркой кульминации обязательно – именно она даёт эмоциональную перезагрузку всем участникам взаимодействия. Игра повторяется до тех пор, пока ребёнок сам соглашается на повтор; как только интерес угасает, игру меняют. По мере освоения игры ребёнком вводятся минимальные усложнения: одно за один раз. Изменения в игре должны быть действительно минимальными, иначе ребёнок может потерять предсказуемость и отказаться от взаимодействия. Результат каждого игрового эпизода обязательно закрепляется положительными эмоциями. И наконец, на каждую игру делается отдельная карточка визуальной поддержки размером 10×10 см.

Описанная поэтапная система сенсомоторных игр дала устойчивые положительные результаты, которые сохраняются и проявляются в других ситуациях общения. Как прямое следствие, выросла результативность коррекционной работы в целом. Представленный в статье подход может быть рекомендован широкому кругу специалистов: учителям-дефектологам, педагогам-психологам, воспитателям и учителям, работающим с детьми с РАС как в индивидуальном формате, так и в условиях групповых и интегрированных занятий в системе образования.

Список использованных источников

1. Брыкова, А. С. Формирование навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра : пособие для педагогических

работников учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования на уровне дошкольного образования / А. С. Брыкова. – Мн. : Национальный институт образования, 2024. – 176 с.

2. Дидактическое обеспечение коррекционной помощи детям с аутистическими нарушениями : пособие для педагогов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / И. В. Ковалец [и др.] ; под редакцией И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинской. – 2-е изд. – Мн. : Народная асвета, 2014. – 174 с.

3. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями (с аутизмом) : пособие для педагогов / И. В. Ковалец [и др.]; под ред. И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинской. – 2-е изд. – Мн. : Народная асвета, 2017. – 159 с.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЕДИНСТВА ПОДХОДОВ ПО РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА С ОПФР ДЛЯ УСПЕШНОЙ ЕГО СОЦИАЛИЗАЦИИ

Дец Зинаида Владимировна,
учитель начальных классов, учитель-дефектолог
ГУО «Средняя школа № 15 г. Гомеля»

Социализация – это процесс усвоения (интериоризации) и воспроизводства социального опыта, то есть норм поведения, принятых в обществе и усвоенных в процессе деятельности и взаимодействия с окружающими людьми. Успешная социализация лиц с особенностями психофизического развития (далее ОПФР) зависит, во-первых, от состояния самого общества (социально-экономической ситуации в стране, общего уровня культуры, степени его гуманизации) и, во-вторых, от жизненной активности и адаптированности особых детей [5, с. 14].

Социализация детей с ОПФР осуществляется в процессе всей жизни и происходит в трех сферах: в деятельности; общении, которое возникает во всех сферах деятельности и без которого деятельность невозможна, в самом сознании, когда человек анализирует свои действия, свои качества, недостатки и достоинства, а также свое место среди других людей.

В процессе социализации детей с ОПФР возникают социальные барьеры – это препятствия, возникающие в результате взаимоотношений учащихся и социальных контекстов. Примерами таких барьеров могут быть как социальные установки нормально развивающихся детей к сверстникам с ОПФР, так и существующие профессиональные установки учителей, негибкая система оценивания достижений учащихся [6, с. 10].

Чтобы устранить социальные барьеры, негативные социальные установки, необходимо постепенно и целенаправленно менять социальную

культуру, политику и практику работы учреждений общего среднего и специального образования.

Стихийная социализация происходит под влиянием социальной среды, тех условий, в которых находится учащийся, под влиянием образцов поведения, которые он наблюдает, а также одобрения или осуждения его поступков окружающими. Современный социум характеризуется противоречивостью, наличием факторов, провоцирующих формирование девиантного поведения. Имеют место проявления насилия, агрессии, интернет-зависимости, алкоголизации, наркотической зависимости [3, с. 34].

У детей с ОПФР могут прослеживаться изменения, которые препятствуют успешной социализации. У некоторых имеется низкая потребность в общении, могут наблюдаться экстремальное одиночество, избегание контактов, неумение справляться с житейскими проблемами. У отдельных учащихся наблюдается дефицит внимания и гипердинамический синдром, проявляющийся в расторможенности и возбудимости. На этом фоне прослеживаются повышенная истощаемость, нарушение работоспособности. Возможны и проявления эмоционально-волевой незрелости, что находит выражение в повышенной внушаемости, преобладании игровых интересов, резкой смене настроения [7, с. 96].

Изложенное свидетельствует о необходимости и важности целенаправленной социализации, осуществляемой в процессе совместной работы по преемственности учреждений разных типов, а также в процессе социального воспитания, то есть направленного воспитания с учетом личностно-социальных проблем ребёнка.

Социокультурная среда в учреждении образования, ее толерантность, включение учащихся в общение, в том числе и с учащимися с ОПФР, с другой образовательной культурой, являются важной составляющей социализации, подготовки к тому, чтобы учащийся был субъектом общения. В данном случае процесс социализации детей с ОПФР осуществляется с опорой на «ситуацию социального развития» (Л. С. Выготский), которая представляет собой сложный механизм не только когнитивного, но и, прежде всего, личностного развития ребенка, предполагая активный характер его взаимодействия с окружающей средой, в результате которого и возникают у него новые психологические образования личности [2, с. 115].

Работа по преемственности между учреждениями общего среднего и специального образования должна быть организована посредством обеспечения единства подходов, форм, методов, приёмов, способов деятельности, направленных на развитие личности ребёнка, успешности его социализации, просвещение родителей, законных представителей, совершенствование профессионализма педагогов [4, с. 114].

Таким образом, одним из факторов успешной социализации и адаптации ребёнка с ОПФР является лично ориентированный подход в образовательной деятельности.

Личностно ориентированный подход в образовании – это метод, который акцентирует внимание на индивидуальных особенностях каждого ребенка, его интересах, потребностях и способностях. В контексте совместной деятельности учреждений образования разных типов этот подход является ключевым фактором успешной социализации детей с ОПФР [1, с. 149].

Личностно ориентированный подход в условиях реализации принципа инклюзии в образовании можно представить взаимосвязью трёх позиций деятельности: забота, защита идентичности (продуктивная социализация) и педагогическая поддержка, которые ориентированы на создание ситуации успеха.

Основные аспекты личностно ориентированного подхода:

Индивидуализация обучения. Выработка индивидуальных образовательных программ, основанных на оценке стартового уровня развития ребенка с ОПФР, его интересов и потребностей. Это позволяет создавать адаптированные задания и условия для обучения.

Создание поддерживающей среды. Формирование безопасной и комфортной атмосферы, в которой дети с ОПФР смогут свободно выражать свои мысли и эмоции. Это важно для социализации и развития навыков общения. Стимулирование положительного взаимодействия между детьми с ОПФР и их сверстниками, что способствует интеграции и взаимопониманию.

Интеграция разных образовательных уровней. Сотрудничество между учреждениями разных типов обеспечивает преемственность в обучении и социализации. Это позволяет детям с ОПФР легче адаптироваться к различным образовательным условиям. Организация совместных мероприятий (творческих проектов, спортивных соревнований), где дети со ОПФР смогут проявить себя и почувствовать себя частью коллектива.

Коррекционно-развивающие программы. Внедрение специализированных методов и программ, направленных на развитие социальных, коммуникативных и учебных навыков детей с ОПФР. Это могут быть программы, направленные на развитие эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции.

Работа с родителями. Вовлечение родителей в образовательный процесс через консультации, семинары и совместные мероприятия, что помогает им понять особенности социализации и развития их детей. Формирование партнерских отношений между родителями и педагогами, что способствует более глубокому пониманию потребностей ребенка с ОПФР.

Педагогическая поддержка. Обучение педагогов принципам личностно ориентированного подхода, чтобы они могли эффективно работать с детьми с ОПФР и создавать индивидуальные образовательные маршруты. Регулярные педагогические советы и повышение квалификации позволяют учителям использовать современные методы и технологии в работе [8, с. 36].

Таким образом, личностно ориентированный подход в совместной деятельности учреждений образования разных типов способствует созданию условий, в которых каждый ребенок чувствует себя ценным и компетентным

участником образовательного процесса, что значительно улучшает его социализацию и качество жизни в целом.

Список использованных источников

1. Вершинин, В. С. Личностно-ориентированное образование – образование, ориентированное личность / В. С. Вершинин // Педагогика. – 2023. – № 7. – С. 149-157.
2. Выготский, Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 1984. – 383 с.
3. Коноплева, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. – Мн.: НИО, 2003. – 232 с.
4. Лауткина, С. В. Основы инклюзивного образования: учеб.-мет. пособие / С. В. Лауткина. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – 331 с.
5. Лещинская, Т. Л. Социализация детей с особенностями психофизического развития в педагогическом контексте / Т. Л. Лещинская, В. И. Олешкевич // Дэфекталогія. – 2024. – № 3. – С. 14-18.
6. Певнева, А. Н. Социально-психологическая адаптация детей с особенностями психофизического развития: практическое руководство / А. Н. Певнева; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – 2-е изд., перераб. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2020. – 45 с.
7. Роль образования в процессе социализации личности ребёнка с особенностями психофизического развития // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде : сборник научных статей Межд. научно-практ. конф. ; ред.-сост. Ю. В. Егорова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 154 с.
8. Торопова, Г. В. Личностно-ориентированный подход в образовании детей с особенностями развития / Г. В. Торопова // Специальное образование. – 2025. – № 4. – С. 36-39

ДОСТУПНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Змушко Антонина Михайловна,
заведующий кафедрой специальной и инклюзивной педагогики
ГУО «Академия образования», кандидат педагогических наук, доцент

Обеспечение доступности образования, в том числе лицам с особенностями психофизического развития, с учетом состояния здоровья обучающихся, их познавательных возможностей на всех уровнях основного образования и при получении дополнительного образования, специального образования, является одним из основных направлений государственной политики в сфере образования [1, с. 10].

Вопросы доступности, прежде всего, архитектурной, учреждений образования разных типов для разных категорий лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) находятся в поле зрения различных ведомств и структур нашей страны в течение всех трех с половиной десятилетий существования Республики Беларусь как независимого государства. В нашей стране реализовывался ряд государственных программ, в которых создание безбарьерной среды было одной из важнейших задач или значимых мероприятий. В 1990 – 2000-х годах реализовывалась Президентская программа «Дети Беларуси» с подпрограммой «Дети-инвалиды». Неоднократными были государственные программы о безбарьерной среде жизнедеятельности физически ослабленных лиц. Мероприятия по созданию доступной среды, обеспечению доступности услуг и повышению качества жизни инвалидов во всех сферах общественной жизни реализуются в рамках подпрограммы «Социальная инклюзия» Государственной программы «Общество равных возможностей» на 2026 – 2030 годы. Результатами действия в том числе и данных программ стало то, что в течение ряда последних лет все вновь строящиеся учреждения образования (прежде всего учреждения дошкольного и общего среднего образования) изначально оборудованы безбарьерной средой. Имеются попытки обустроить их на основе принципов универсального дизайна, как он трактуется Конвенцией о правах инвалидов. Здания учреждений образования, которые были построены 20 и более лет назад, не соответствуют принципам универсального дизайна и нуждаются в адаптации, так называемом разумном приспособлении [2].

Обеспечение доступности на основе принципов универсального дизайна является более целесообразным экономически, чем разумное приспособление самих зданий и образовательной среды в учреждениях образования, построенных в более давние годы. В международных источниках отмечается, что стоимость обеспечения доступности в новых зданиях и объектах инфраструктуры может быть незначительной – менее 1 процента от стоимости капитального строительства. Напротив, стоимость адаптации готовых зданий может составлять не менее 20 процентов от первоначальной стоимости [3].

Доступность образования является одним из критериев, которые свидетельствуют о продвижении как в целом системы образования, так и отдельного учреждения образования в направлении инклюзивности. Данный критерий наряду с другими является объектом внимания и обсуждается в ходе повышения квалификации педагогических работников, работающих с обучающимися с ОПФР. Более полно позиции, связанные с инклюзивным образованием, отражены в учебно-методическом пособии, разработанном и изданном в Академии образования в 2025 году [4].

В данных материалах рассмотрим вопросы состояния доступности образования для обучающихся с ОПФР с позиций их архитектурной доступности и адаптации образовательной среды под потребности обучающихся с ОПФР.

В марте-апреле 2026 года проведено несколько исследований с педагогическими работниками, повышающими квалификацию или проходящими переподготовку в государственном учреждении образования «Академия образования», на кафедре специальной и инклюзивной педагогики.

Слушатели повышения квалификации и переподготовки довольно глубоко погружаются в вопросы развития инклюзивного образования. В ходе дистанционных повышений квалификации по тематике инклюзивного образования слушатели выполняют контрольную работу, где описывают индекс инклюзии учреждения образования, в котором они работают. Один из критериев – доступность образования, которая оценивается по нескольким показателям, в ряду которых доступность здания, помещений (организация и создание в учреждении образования пространственных ресурсов, обладающих необходимым стимулирующим и поддерживающим потенциалом, безбарьерной среды), а также доступность образовательной среды (индивидуальный подбор образовательной среды, использование в процессе обучения детей с ОПФР адаптивных технологий, технических средств обучения, средств специального назначения и т.д.).

Анализ мнений слушателей позволяет условно разделить учреждения дошкольного образования с позиций доступности на две группы. Часть учреждений дошкольного образования оценивается слушателями как вполне доступные для разных категорий воспитанников. Физическая среда в таких учреждениях, как правило, частично адаптирована: имеются пандусы, создана безбарьерная среда, визуальные ориентиры. Информационная доступность обеспечивается через родительские собрания, буклеты, стенды, однако материалы не всегда адаптированы для родителей с ограничениями по зрению или слуху. К каждому ребенку с ОПФР применяется индивидуальный подход и, соответственно, индивидуальный подбор образовательной среды, технических средств обучения, средств специального назначения, адаптивных технологий. Даже при таких более благоприятных условиях уровень доступности оценивается как средний, отмечается, что требуется дальнейшая адаптация среды и ресурсов.

Другая группа учреждений дошкольного образования представлена типовыми зданиями детских садов, доступность которых оценивается как недостаточная, низкая или даже критическая. Среда рассчитана на условно «среднего» ребенка.

Учреждения общего среднего образования (школы) с точки зрения их доступности могут быть условно также разделены на несколько групп. Построенные в последние годы в целом соответствуют принципам универсального дизайна. Вторая группа – школы, в которых ориентируются на обучение в них детей с ОПФР, проводят или проводили реконструкцию зданий и преобразование образовательной среды. Третья группа – школы, которые не имеют средств или желания или возможности вносить серьезные преобразования для повышения степени их доступности.

Доступность с позиции архитектурной составляющей учреждения образования частью педагогов расценивается как неудовлетворительная или частично удовлетворительная. Отмечается, однако, что учреждения образования занимаются вопросами развития инклюзивной среды. При целенаправленной работе по устранению выявленных проблем возможно достижение высокого уровня инклюзивности.

Характеризуя с позиций доступности учреждения специального образования, следует отметить, что типичное и наиболее распространенное в настоящее время учреждение специального образования в Республике Беларусь – центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР), расположенный в районном городе. Как правило, такой город – это небольшой населенный пункт, где вся инфраструктура находится в шаговой доступности. ЦКРОиР организует подвоз, благодаря которому его посещают обучающиеся из близлежащих населенных пунктов и всего района. В таких учреждениях образования проводилась системная работа по созданию среды для обучающихся с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии, в структуру нарушения при которых входят, как правило и тяжелые двигательные нарушения. Ряд ЦКРОиР с учетом комплексного подхода в соответствии с правилами доступности считаются полностью доступными для всех категорий людей с инвалидностью.

Таким образом, среди учреждений образования, в которых чаще всего могут обучаться дети с ОПФР, наиболее доступными по средовым ресурсам являются учреждения специального образования.

В апреле 2026 года был осуществлен опрос слушателей Академии образования, которые проходят повышение квалификации или переподготовку на кафедре специальной и инклюзивной педагогики, с целью оценки ими состояния доступности учреждений образования, в которых они работают. Предлагалось несколько вопросов, в которых могли быть зафиксированы и количественные, и качественные показатели. Остановимся на некоторых количественных результатах.

В опросе приняли участие 114 человек. Большинство опрошиваемых представляли учреждения дошкольного (41,2 %) и общего среднего

образования (37,7 %). 17,5 % принявших участие в опросе являются специалистами учреждений специального образования. Единично представлены сотрудники учреждений дополнительного образования взрослых, учреждений среднего специального образования.

В среднем доступность учреждений образования была оценена в 3,78 балла по 5-балльной шкале. Приблизительно такая же средняя оценка (3,61) получена при оценке по 5-балльной шкале созданной в учреждении образования образовательной среды для учета особых образовательных потребностей (ООП) разных категорий обучающихся

При ответе на вопрос «Для каких категорий обучающихся с ОПФР полностью доступна образовательная среда вашего учреждения образования?» большинство респондентов отмечают детей с нарушениями речи (80,7 %), с трудностями в обучении (70,2 %), с интеллектуальной недостаточностью (51,8 %). 41,2 % опрошенных оценивают как полностью созданную образовательную среду для детей с расстройствами аутистического спектра, 10,5 % опрошенных отмечают, что полностью создана образовательная среда для обучающихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, а также для детей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии. Только 5,3 % опрошенных оценили как полностью созданную образовательную среду в их учреждениях образования для детей с нарушением слуха и для детей с нарушениями зрения.

Таким образом, вопросы доступности учреждений образования нашей страны являются по-прежнему актуальными и оцениваемыми с разных позиций, в некоторых случаях они требуют переосмысления. При реализации инклюзивного образования необходимо использовать лично ориентированный подход для повышения доступности образовательной среды. Основным условием работы в его рамках является создание образовательной среды, сфокусированной в первую очередь на потребностях конкретного обучающегося и предполагающей оказание ему при необходимости различного рода поддержки.

Проведенные исследования подтверждают, что доступность образования является одним из значимых условий успешности нахождения в учреждении образования лица с ОПФР, какая бы модель организации образования не реализовывалась (инклюзивное или специальное образование), в каком бы учреждении образования не находился обучающийся с ОПФР. Педагогические работники достаточно высоко оценивают уровень доступности зданий и образовательной среды в своих учреждениях образования, однако находят потенциал для дальнейшего повышения уровня доступности учреждений образования, особенно для отдельных категорий обучающихся с ОПФР.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Мн.: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.
2. Конвенция о правах инвалидов. - URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 25.04.2026).
3. Положение детей в мире, 2013 год. Дети с ограниченными возможностями / Доклад. – Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). – 2013. – С. 5.
4. Змушко, А. М. Современные подходы в образовании: инклюзивное образование : учеб.-метод. пособие / А. М. Змушко, О. В. Грищенко, В. В. Гладкая; под общ. редакцией А. М. Змушко; Академия образования. – Мн., 2025. – 324 с.

ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ КУХНЯ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ПЛОЩАДКА ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ФОРМИРОВАНИЯ БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Зыкова Лилия Александровна,
заместитель директора по основной деятельности
ГУО «Гомельский городской центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»

Одним из приоритетных направлений в системе комплексной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации выступает их социализация и максимально возможная интеграция в обществе. Главной целью является не столько усвоение академических знаний, сколько формирование «социальной компетенции», которая предполагает понимание детьми окружающего предметного мира, формирование умений выполнять жизненно важные действия, уметь выстраивать социальные связи с окружающими на доступном ребенку уровне.

Важнейшим фундаментом жизненной компетенции является бытовая самостоятельность. Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью освоение даже базовых навыков представляет серьезную проблему, обусловленную спецификой их развития: затруднением целенаправленного и планирования деятельности, трудностями переноса сформированных умений из учебной ситуации в реальную жизнь, ограниченным жизненным опытом. Без целенаправленного коррекционного воздействия такие дети остаются полностью зависимыми от близких, что резко снижает качество их жизни.

Традиционный формат уроков не всегда позволяет преодолеть барьер, так как изучение бытовых процессов вербально или по иллюстрации не формирует у ребенка реального динамического образа. В связи с этим возникает острая необходимость в создании особой, адаптивно-технологичной образовательной среды. Эффективным решением данной проблемы выступает «Терапевтическая кухня» центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Терапевтическая кухня - это не просто учебный класс, а специально организованное, безопасное и эргономичное пространство, выполняющее функцию реального жизненного тренажера.

Современная деятельность центра не ограничивается жесткими академическими рамками, а расширяет свои границы в сторону создания открытых пространств для социального взаимодействия. В связи с этим терапевтическая кухня способна выступать не только как место проведения уроков, но и как многофункциональная площадка для проведения интегрированных мероприятий, тематических мастер-классов и детско-родительских игровых секций.

Организация совместной деятельности на базе терапевтической кухни решает комплекс важнейших задач:

1. Преодоление родительской гиперопеки. Родители в реальном времени видят, что благодаря адаптивной среде и разработанным алгоритмам ребенок способен быть самостоятельным.

2. Формирование базовых социально-бытовых навыков у учащихся.

3. Формирование эффективных форм взаимодействия. Обучение родителей правильной мере помощи, не выполняя действие за ребенка, а направляя его по принципу «рука в руке» или подсказывая, опираясь на визуальную опору.

4. Психологическая разгрузка семей. Совместное творчество снижает уровень эмоционального выгорания родителей, создаёт ситуацию коллективного успеха и укрепляет детско-родительские связи.

В зависимости от задач работа на кулинарной площадке организуется в нескольких ключевых форматах:

кулинарные мастер-классы «Готовим вместе». Это краткосрочные практические занятия, где детско-родительские пары создают простые блюда (украшение выпечки, сборка канапе, приготовление порционных салатов, вафель, печенья). Фокус внимания здесь смещен на сенсорную интеграцию (работа с текстурами, запахами, цветом продуктов) и развитие мелкой моторики.

тематические и календарные мероприятия «Праздники кухни». Привязка деятельности кухни к традиционным праздничным датам: «Масленичные посиделки», «Осеннее чаепитие», «Рождественская выпечка», «Весенний десерт». Кухня становится местом приема гостей, где учащиеся центра примеряют на себя активную социальную роль хозяев — они сами сервируют столы, встречают родителей и угощают их тем, что приготовили. Это обеспечивает опыт социальной адаптации.

инклюзивные мастер-классы «Я сам!», ключевой особенностью которых является расширение образовательных границ и приглашение к совместной деятельности обучающихся из других учреждений образования. В таком открытом пространстве дети с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и их нормотипичные сверстники в тесном взаимодействии со взрослыми — педагогами или родителями — становятся равноправными участниками единого кулинарного процесса. Совместное приготовление различных блюд превращается в естественную площадку для общения, где преодолеваются социальные барьеры и стереотипы. Для детей участие в мастер-классах серии «Я сам!» становится уникальным опытом эмпатии и принятия разнообразия человеческих возможностей, в то время как для учащихся с ОПФР создается мощнейшая ситуация успеха. Видя, что они могут трудиться на равных, разделять обязанности на кухне и угощать результатами своего труда других детей, воспитанники центра получают неоценимый опыт реальной социальной коммуникации и повышают уровень своей личностной автономии.

Первым и ключевым правилом является предварительный инструктаж взрослых участников (родителей и педагогов) по внедрению «правила занятых рук». Специалисту важно регламентировать границы содействия: взрослые не должны выполнять действия за ребенка. Их задача — выступать в роли ассистентов, которые лишь фиксируют посуду, страхуют при работе с техникой или указывают на схему, позволяя ребенку с ОПФР реализовать максимально доступный для него уровень самостоятельности.

Вторым важнейшим условием выступает тотальная опора на визуализацию образовательной среды. Поскольку у детей с интеллектуальной недостаточностью нарушено абстрактное мышление и удержание многоступенчатых инструкций, весь кулинарный процесс обеспечивается крупными, доступными для восприятия пооперационными картами, рецептами в картинках (пиктограммах) и пошаговыми фото-алгоритмами. Это позволяет детско-родительским и инклюзивным парам двигаться по структуре занятия синхронно и предсказуемо, снижая уровень тревожности у детей.

Не менее значимой особенностью является гибкое распределение обязанностей и социальных ролей с учетом индивидуальных профилей развития каждого ребенка. В рамках одного мероприятия участники с тяжелыми нарушениями могут отвечать за элементарные, но значимые действия (пересыпание ингредиентов, запуск блендера большой кнопкой-адаптером), в то время как нормотипичные сверстники или дети с более легкой степенью нарушений выполняют нарезку или порционирование. Такой подход обеспечивает ситуацию успеха для каждого.

Наконец, обязательным компонентом любого формата является финальный ритуал совместного чаепития и рефлексии за сервированным столом. Этот этап выполняет важнейшую социокультурную функцию: он переводит практическую деятельность в плоскость признания личностной ценности ребенка. Процесс совместного дегустирования и угощения гостей

результатами собственного труда («Я сам сделал!», «Мы приготовили вместе!») закрепляет позитивный эмоциональный фон, повышает самооценку особого учащегося и демонстрирует окружающим его реальные бытовые и социальные возможности.

Важнейшим условием обеспечения доступности и автономности учащихся в пространстве терапевтической кухни является создание специального дидактического комплекса, компенсирующего речевые и когнитивные нарушения. В рамках описываемой системы работы разработан и внедрен ряд специализированных коммуникативных карточек, детально визуализирующих пошаговые алгоритмы приготовления конкретных блюд: от элементарных порционных салатов и канапе до более сложных изделий, требующих использования бытовой техники (выпечка вафель, печенья). Данные карточки позволяют детям с особенностями в развитии легче понимать последовательность действий, запрашивать необходимые ингредиенты или инвентарь и активно участвовать в диалоге на кухне.

Дополнительно в практику обучения были включены разработанные социальные истории кулинарной тематики. Этот метод позволяет в доступной сюжетной форме смоделировать для ребенка логику поведения на кухне, правила безопасного обращения с горячими и острыми предметами, а также алгоритмы социально-коммуникативного взаимодействия (например, как вежливо попросить о помощи, как предложить угощение сверстнику или распределить обязанности в паре). Социальные истории помогают снять эмоциональное напряжение перед новой деятельностью и формируют правильный поведенческий стереотип.

Таким образом, использование терапевтической кухни центра в качестве интерактивной площадки для взаимодействия позволяет превратить изолированный процесс обучения бытовым навыкам в живую, эмоционально насыщенную игру. Рождаясь в стенах центра, этот совместный игровой и кулинарный опыт легко переносится семьями в домашние условия, качественно изменяя повседневную жизнь ребенка с ОПФР, повышая его статус внутри семейной системы и обеспечивая реальный шаг к его автономии.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ АЛГОРИТМА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВЫХ СЛОВ У ВОСПИТАННИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Ишметова Марина Александровна,
учитель-дефектолог, директор центра раннего развития ребенка, магистрант
Института инклюзивного образования УО «Белорусский государственный
педагогический университет имени М. Танка»

Формирование первых слов у детей с тяжёлыми нарушениями речи является одной из наиболее значимых задач коррекционно-педагогической работы. Для ребёнка с моторной алалией слово выступает не только как языковая единица, но и как средство участия в совместной деятельности, выражения намерения и установления контакта со взрослым. В условиях инклюзивного образования данный аспект приобретает особую актуальность, поскольку развитие речи непосредственно связано с расширением возможностей коммуникации и включённости ребёнка в образовательную среду.

Цель статьи состоит в представлении методического обеспечения поэтапного формирования первых слов как процесса, обеспечивающего переход от доступных речевых проявлений к устойчивому использованию слова в общении.

Содержание алгоритма формирования первых слов определяется системой коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие речевой активности ребёнка, становление первых слов и их постепенное включение в коммуникативную деятельность. В условиях инклюзивного образования подобная работа приобретает особое значение, поскольку слово рассматривается как средство участия ребёнка во взаимодействии со взрослым и сверстниками.

Методическое обеспечение алгоритма основывается на представлениях о системном характере речевого нарушения, в частности при моторной алалии, и необходимости комплексного подхода к формированию первых слов. При организации работы учитываются:

- особенности звукопроизношения ребёнка,
- состояние понимания речи,
- уровень коммуникативной активности,
- способность к подражанию,
- особенности внимания,
- особенности эмоционального состояния,
- особенности включённости в совместную деятельность.

В связи с этим работа строится как целостная система педагогического взаимодействия, включающая речевые, двигательные, сенсорные, игровые и коммуникативные компоненты [2, с. 14-17].

На диагностическом этапе основное содержание работы связано с выявлением актуальных возможностей ребёнка в области экспрессивной речи и определением исходного речевого материала, который может быть использован в дальнейшей коррекционной работе. Существенное значение имеет анализ не только сформированных речевых единиц, но и всех доступных ребёнку речевых проявлений: вокализаций, звукокомплексов, лепетных слов, звукоподражаний, отдельных слогов и фрагментов слов.

Полученные в ходе диагностики данные позволяют определить круг слов, доступных для дальнейшего освоения. При отборе лексического материала преимущественно используются слова первой слоговой структуры, поскольку именно они оказываются наиболее доступными для освоения на начальном этапе формирования экспрессивной речи [3, с. 59-69]. Учитель-дефектолог учитывает соответствие слова актуальным речевым возможностям ребёнка, наличие в его активе отдельных звуков, слогов, звукокомплексов и звукоподражаний, а также возможность соотнесения слова с реальной предметной, игровой или бытовой ситуацией. Существенное значение имеет и ориентировка на ближайшее социальное окружение ребёнка: слова, обозначающие значимых для него людей, часто оказываются наиболее мотивирующими и быстрее включаются в активную речь.

Сенсомоторный этап предполагает подбор средств, позволяющих ребёнку соотнести звук или слог выбранного слова с предметом, действием, движением или игровым образом, а также установить связь между звучанием слова и его значением. В процессе работы педагог выделяет части слова и соотносит их с определёнными действиями, движениями или игровыми ситуациями. Для этого используются двигательные, ритмические, тактильные и зрительные опоры. Каждому слогу или звуку может соответствовать определённое действие, жест, предметная манипуляция или двигательная реакция. Такая организация работы создаёт дополнительную сенсомоторную основу для удержания слоговой последовательности и облегчает последующее воспроизведение слова.

Существенное значение имеет планирование ритмико-двигательных приёмов. Ритм способствует организации речевой последовательности, помогает ребёнку удерживать структуру слова и обеспечивает более устойчивое воспроизведение звуков и слогов. В качестве опор используются движения рук, хлопки, шаги, прыжки, простукивание ритма, действия с предметами, а также различные виды двигательного сопровождения слова [1, с. 33-34].

Этап реализации речевой попытки в коммуникативно значимой деятельности направлен на перевод сформированных сенсомоторных связей в активное речевое взаимодействие. Содержание работы связано с организацией игровых ситуаций, побуждающих ребёнка к использованию доступных звуковых и слоговых элементов. На данном этапе не требуется произнесения целого слова. Основная задача заключается в формировании устойчивой ассоциативной связи между звуковым элементом и соответствующим действием или ситуацией.

Педагог организует совместную деятельность таким образом, чтобы речевая реакция ребёнка приобретала функциональную значимость. Используются игровые, бытовые и предметно-практические ситуации, в которых ребёнок воспроизводит доступные слоговые или звуковые фрагменты целевого слова. Особое значение имеет эмоциональная включённость ребёнка в ситуацию общения, так как именно положительный эмоциональный отклик повышает вероятность возникновения самостоятельной речевой попытки.

Содержание этапа автоматизации направлено на закрепление и стабилизацию сформированной слоговой структуры слова. Основной задачей становится достижение устойчивого, точного и относительно самостоятельного воспроизведения слова в различных условиях деятельности. На данном этапе широко используются ритмико-двигательные способы сопровождения речи, позволяющие поддерживать последовательность слогов и облегчать их объединение в целостную структуру. В процессе автоматизации применяются шаги, хлопки, простукивание ритма, прыжки, движения на фитболе, действия с предметами, музыкальное сопровождение.

В процессе работы педагог использует приём паузы, моделирование речевого образца, интонационное выделение слога, совместное проговаривание и постепенное снижение объёма помощи. Постепенно ребёнок начинает использовать слово не только как звукослоговую последовательность, но и как средство взаимодействия с окружающими. Например, при работе над словом «нога» отдельные слоговые фрагменты могут закрепляться через действие с предметами (например, на слог «на» - кормим куклу, на слог «га» - показываем рукой гуся), а затем объединяются в целостное слово и включаются в коммуникативно значимую деятельность ребёнка, обеспечивая переход от слоговой реакции к функциональному использованию слова.

Существенное значение имеет многократное повторение слова в различных игровых и бытовых ситуациях. При этом учитель-дефектолог постепенно сокращает объём внешней помощи и стимулирует самостоятельное использование слова ребёнком. Важно, чтобы слово закреплялось не только в условиях специально организованного занятия, но и переносилось в повседневную деятельность. Одновременно педагог разъясняет воспитателю и родителям способы закрепления слова в условиях группы и дома, что обеспечивает перенос сформированного речевого материала в повседневную коммуникацию ребёнка.

Таким образом, поэтапная организация работы по формированию первых слов у воспитанников с моторной алалией обеспечивает последовательный переход от отдельных речевых проявлений к самостоятельному использованию слова в общении. Представленное методическое обеспечение объединяет диагностические, сенсомоторные, коммуникативные и этапы закрепления слова, направленные на развитие речевой активности ребёнка и расширение его возможностей участия в совместной деятельности. Использование предложенных средств и приёмов способствует формированию коммуникативной компетентности как важного условия включённости

воспитанника в образовательное взаимодействие и реализации принципов инклюзивного образования.

Список использованных источников

1. Башинская, Т. В. Как превратить «неговорящего» ребёнка в болтуна: из опыта преодоления моторной алалии / Т. В. Башинская, Т. В. Пятница. – Мн., 2008. – С. 33-36.
2. Ишметова, М. А. Запуск речи: от звука – к первым стихотворениям: практическое руководство по работе с неговорящими детьми / М. А. Ишметова. – Ростов н/Д: Феникс, 2024. – 61 с.
3. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А. К. Маркова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи: сборник научных статей / под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1961. - С. 59-70.

АКАДЕМИЧЕСКИЙ РЕЗУЛЬТАТ ПРОТИВ СОЦИАЛИЗАЦИИ: ЭТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ В ЦЕЛЕПОЛАГАНИИ КОМАНДЫ СПЕЦИАЛИСТОВ

Иршонок Виктория Николаевна,
учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа № 1 г. Полоцка»

В практике сопровождения ребёнка с особыми образовательными потребностями регулярно воспроизводится напряжение, которое редко выносится на открытое обсуждение. Вот некоторые факты из моей практики работы учителем-дефектологом с учащимися начальных классов.

Учитель зачастую фиксирует: «Он не освоил таблицу умножения, значит, годовая контрольная не сдана». В свою очередь, тьютор возражает: «Но он впервые сам попросился в туалет и три минуты сидел на уроке, не раскачиваясь». Логопед обеспокоен: «Автоматизация звука „р“ не завершена, без этого нельзя переходить к следующему этапу». Родители заявляют: «Мне важно, чтобы ребёнок мог купить хлеб в магазине, а не пересказывать параграф».

Каждый из участников образовательного процесса прав в своей системе координат. Однако отсутствие иерархии целей и механизма их согласования приводит к параличу команды: специалисты тянут ребёнка в разные стороны, ресурсы расходуются впустую, а качество образования формально оценивается только по академической составляющей. На мой взгляд, суть конфликта заключается в разных моделях «хорошего результата». В современной белорусской школе образовательный результат остаётся доминирующим критерием успешности — как для нейротипичных детей, так и для детей с особыми образовательными потребностями. Образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью уже предусматривает приоритет

социализации, но на практике педагоги часто экстраполируют обычные требования на особого ребёнка, вызывая хроническое невыполнение программы. Социализация же понимается крайне широко: от формирования культурно-гигиенических навыков до развития коммуникации, эмоционально-волевой регуляции и безопасного поведения. Я считаю, проблема в том, что академическая и социальная повестки конкурируют за дефицитный ресурс — время и внимание ребёнка, а также за педагогические усилия. Как правило, эмпирически конфликт проявляется в трёх типичных сценариях [3, с. 72]:

1. «Учитель против всех» — педагог требует от ребёнка письменных работ наравне с классом, отвергая рекомендации психолога о необходимости сенсорных пауз и упрощённых заданий.

2. «Двойная нагрузка» — родители настаивают на репетиторах по всем предметам, оставляя на социализацию остаточный принцип, в результате ребёнок к пятнадцати годам не готов к самостоятельной жизни.

3. «Внутрикомандное вето» — дефектолог предлагает сосредоточиться на бытовых навыках, а логопед блокирует это решение, ссылаясь на стандарты коррекционной работы.

Отсюда вытекает этическая дилемма: чьи ценности важнее? В данной ситуации этический аспект конфликта часто остаётся латентным. За вопросом «чему учить в первую очередь?» стоят разные ценностные установки, например, учитель ориентирован на нормативность и достижение общеобразовательных стандартов. Поэтому его этика — этика равенства: все дети должны получить одинаковые знания [5, с. 134]. Дефектолог руководствуется принципом функциональности, а именно: ребёнку пригодятся в жизни те навыки, которые он реально сможет применить. В свою очередь родители условно делятся на два лагеря исходя из собственного опыта и тревог: один боится, что ребёнка «обделят знаниями», другой — что он не сможет себя обслужить. По моим профессиональным убеждениям, ни одна из этих позиций не является ложной. Однако без обозначения ценностных оснований команда обречена на бесконечные согласования.

Этическая проблема обостряется, когда образовательный прогресс достигается ценой тяжёлого стресса ребёнка (истерики, регресс навыков, психосоматика), а социализация достигается ценой исключения ребёнка из интеллектуально стимулирующей среды. Также наблюдается в практике своеобразный методический разрыв, а именно несовместимость технологий [1, с. 84]. Здесь можно говорить и о ценностных расхождениях, и о сугубо методических противоречиях: дискретные навыки против диффузной среды. Академические навыки (чтение, счёт) отрабатываются дискретно, с чёткими критериями. Социализация же формируется в непрерывной естественной среде (перемена, столовая, дорога в школу). Специалисты, натренированные на классно-урочную систему, зачастую тяжело «вплетают» цели социализации в рутину. Количественная оценка против качественных изменений. Оценить выученную букву легко. Оценить снижение частоты самоагрессии или возникновение зрительного контакта сложно, требует

наработанного портфолио наблюдений. Школьная система отчётности провоцирует педагогов выбирать измеримые академические цели. Что касается временной перспективы, здесь можем говорить о том, что академический навык реально наработать за 2-3 месяца интенсивных занятий, а социальные изменения (например, принятие правил очереди) могут занимать годы. В краткосрочной перспективе выгоднее ставить «школьные» цели, что обесценивает работу специалистов по социализации.

Подводя итог по данной теме, хотелось бы предложить возможные пути согласования целей. Так как полностью устранить противоречие невозможно, но перевести его из разрушительного в продуктивное русло, на мой взгляд, реально. Вот несколько вариантов:

1. Матрица приоритетов команды. Предполагает разработку совместной таблицы, где для каждого ребёнка выделены три зоны:

а) критично для безопасности и функционирования (например, навык сообщить о боли, перейти дорогу). Это безусловный приоритет, блокирующий академические цели в случае дефицита ресурсов;

б) важно для социального включения (умение попросить помощь, соблюдать очерёдность, принять проигрыш). Реализуется преимущественно в режимные моменты;

в) академический минимум (конкретные предметные умения, без которых невозможна дальнейшая учебная деятельность). На него выделяется конкретное время в расписании.

2. Единая карта целеполагания (методика «Три окна»). Каждый специалист заполняет три графы: «Что я вижу, как главную проблему ребёнка», «Что я предлагаю делать на моих занятиях», «Что я готов уступить/передать коллеге». Обсуждение начинается не с целей, а с ограничений — это снижает конфликтность [2, с. 14].

3. Отказ от дихотомии «либо-либо» в пользу «и-и». Я вижу пример интеграции таким: на уроке математики не отрабатывать абстрактные примеры, а учить ребёнка отсчитывать нужное количество купюр в игре «Магазин» — одновременно и счёт, и социализация. Учитель идёт навстречу дефектологу, модифицируя содержание, а дефектолог помогает с организацией учебного поведения. Такие решения рождаются только в команде, где есть культура компромисса.

4. Этический кодекс команды сопровождения. Фиксация правила: «Любая цель обсуждается с точки зрения долгосрочного качества жизни ребёнка, а не сиюминутной отчётности». Введение практики «круглого стола» раз в четверть с правом вето у тьютора или родителя на нереалистичные академические требования.

Конфликт между общеобразовательным результатом и социализацией в инклюзивной команде — это не признак плохой работы, а маркер глубинной ценности образования. Продуктивное разрешение этого конфликта лежит не в выборе одной «правильной» цели, а в создании процедур согласования, где каждый голос услышан, а ребёнок не становится полем битвы. Качество

образования обучающегося с особыми потребностями измеряется не столько баллами за контрольную, сколько тем, сможет ли он через десять лет выйти из дома, купить продукты и ответить на вопрос прохожего. Признание этого факта — первый шаг к преодолению методического и этического разрыва.

Список используемых источников

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность / С. В. Алёхина. – М.: МГППУ, 2020. – 176 с.
2. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие / Н. Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2010. – В 2 ч. – Ч. 1. – 319 с.
3. Хитрюк, В. В. Готовность педагогов к работе в инклюзивном образовании / В. В. Хитрюк. – Вестник БФУ им. Канта. - 2019. - № 2. – 72-79 с.
4. Бодалева, А. А. Психология общения. Энциклопедический словарь / А. А. Бодалева. – М.: «Когито-Центр», 2011. – 2280 с.
5. Агеев, В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.

ДИСТАНЦИОННАЯ ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР ВЫЯВЛЕНИЯ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ

Каткова Виолетта Витальевна,
учитель-дефектолог ГУО «Гомельский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,

Цифровизация современного образовательного пространства открывает принципиально новые возможности для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, – прежде всего в части организации своевременного и качественного диагностического обследования. С 2020 года во многих странах активно внедряется практика дистанционной диагностики на базе психолого-медико-педагогических комиссий (далее - ПМПК), что вызвано как объективными потребностями системы, так и накопленным в период пандемии опытом использования телекоммуникационных технологий в образовании и здравоохранении [1].

Актуальность данного вопроса обусловлена двумя группами факторов. Во-первых, в дошкольном возрасте закладываются базовые механизмы развития, и задержка диагностики на несколько месяцев может привести к упущению сензитивных периодов для коррекции нарушений. Между тем для семей, проживающих в отдаленных территориях, физическое посещение ПМПК нередко затруднено транспортными, временными и финансовыми

ограничениями. Во-вторых, реализация принципа инклюзии в образовании требует массового охвата диагностическими процедурами, а существующие очные форматы не всегда справляются с растущим объемом обращений.

Дистанционная диагностика в условиях ПМПК решает сразу несколько проблем – она повышает территориальную доступность обследования, сокращает временные издержки для семей, позволяет привлечь лучших специалистов вне зависимости от их географического расположения и снижает эмоциональную нагрузку на ребенка, который находится в привычной домашней обстановке. Впрочем, опыт реализации подобных проектов показывает и существенные ограничения: не все категории нарушений развития могут быть выявлены в дистанционном формате, технические сбои могут нарушить ход обследования, а родители не всегда обладают достаточными компетенциями для организации диагностического пространства дома.

Особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения [2, с. 62] Их выявление на ранних этапах развития критически важно для построения эффективного индивидуального образовательного маршрута. Дистанционная диагностика в условиях ПМПК призвана решить данную задачу, однако ее возможности неодинаковы для разных категорий нарушений.

Наиболее успешно в дистанционном формате диагностируются речевые нарушения, задержка психического развития легкой степени, поведенческие особенности, трудности в коммуникации и усвоении учебного материала. Специалист может наблюдать за речевой продукцией ребенка, оценивать понимание инструкций, фиксировать особенности внимания, памяти, мышления. В исследованиях, посвященных психолого-педагогическому сопровождению дошкольников с особыми образовательными потребностями, подчеркивается, что диагностический этап включает анализ поведения ребенка в ситуации взаимодействия со взрослым, и видеосвязь позволяет осуществить такой анализ [3].

Однако существуют и объективные ограничения. Дети с нарушениями зрения не могут быть адекватно обследованы дистанционно, поскольку оценка остроты и характера зрительного восприятия требует специализированного оборудования и очного контакта. Аналогичная ситуация с детьми, имеющими нарушения слуха, – качество звука при передаче через интернет не позволяет точно оценить степень снижения слуховой функции. Дети с выраженными двигательными нарушениями также требуют очного осмотра, поскольку моторная диагностика через экран ограничена.

Дистанционная диагностика в ПМПК эффективна для выявления определенного круга нарушений у детей дошкольного возраста, но не может рассматриваться как универсальный инструмент. Целесообразно использовать ее как первичный скрининг или как основной метод в случаях, когда речь идет о

легких и умеренных отклонениях развития без выраженной сенсорной или двигательной патологии [4].

Внедрение дистанционной диагностики детей дошкольного возраста в практику работы ПМПК сопряжено с техническими и организационными трудностями, а также с психолого-педагогическими рисками. Детям данного возраста свойственна ситуативность поведения, зависимость от непосредственного эмоционального контакта со взрослым, невысокая произвольность внимания и деятельности. В исследованиях, посвященных возможностям дистанционного обучения детей с ОПФР, неоднократно фиксировалась проблема дефицита живого общения, трудностей с концентрацией внимания при длительной работе с электронными устройствами, снижения мотивации [5].

Для дошкольников эти риски особенно велики: ребенок в возрасте 3–6 лет может воспринимать экран как игрушку, а не как средство общения со специалистом. Если контакт не установлен, ребенок отвлекается, начинает манипулировать устройством, выходит из поля зрения камеры. Все это искажает результаты диагностики. Кроме того, в домашней обстановке ребенок может чувствовать себя более расслабленным и демонстрировать поведение, отличающееся от того, что наблюдается в формализованной ситуации обследования в помещении ПМПК. Это создает вопрос о валидности результатов.

Минимизация данных рисков требует комплексного подхода. Во-первых, необходима тщательная предварительная подготовка семьи: родителям разъясняется цель и процедура обследования, даются рекомендации по организации пространства и психологической подготовке ребенка. Во-вторых, длительность сеанса строго лимитируется – не более 30 минут, при необходимости процедура разбивается на два этапа. В-третьих, используются специально адаптированные методики, учитывающие специфику онлайн-формата: яркие, крупные изображения, игровые задания, короткие инструкции, смена видов деятельности [6].

Отдельного внимания заслуживает вопрос этичности и конфиденциальности. При дистанционном формате записываются видео- и аудиообследования, что требует обязательного согласия родителей. Хранение и использование этих материалов должно соответствовать требованиям законодательства о персональных данных.

Таким образом, внедрение дистанционной диагностики детей дошкольного возраста в деятельность психолого-медико-педагогических комиссий представляет собой закономерный этап цифровой трансформации системы образования, направленной на повышение доступности и качества услуг для семей с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Онлайн-формат обследования обладает рядом существенных преимуществ: он сокращает временные и финансовые издержки для семей, снижает эмоциональную нагрузку на ребенка, расширяет географию доступа к квалифицированным специалистам и разгружает очные приемы. В то же время

выявлены и ограничения: не все категории нарушений могут быть диагностированы дистанционно, существуют технические барьеры, требуется высокая квалификация специалистов и активное участие родителей в организации диагностического процесса.

Наиболее перспективной представляется гибридная модель, при которой дистанционная диагностика используется как первичный скрининг или как основной метод для детей с легкими и умеренными отклонениями развития без выраженной сенсорной или двигательной патологии, а очное обследование остается доступным для случаев, требующих углубленного изучения. Дальнейшее развитие практики требует разработки методических рекомендаций, стандартизации процедур, обучения специалистов ПМПК цифровым компетенциям, создания библиотеки адаптированных диагностических материалов и обеспечения информационной безопасности.

Актуальность внедрения дистанционной диагностики определяется не только потребностями текущего момента, но и стратегическими задачами построения инклюзивной образовательной среды, в которой каждый ребенок, независимо от места проживания и характера нарушений развития, получает своевременную и качественную психолого-педагогическую помощь. Цифровые технологии становятся инструментом реализации конституционного права на образование, и дистанционная диагностика в условиях ПМПК – один из элементов этой системы.

Список использованных источников

1. Сунагатуллина, И. И. Возможности дистанционного обучения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И. И. Сунагатуллина [и др.] // Современное педагогическое образование : сборник материалов международной научно-практической конференции / редкол.: Г. И. Носов [и др.]. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, 2019. – С. 126–130.

2. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 5. – С. 61-66.

3. Красильникова, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с особыми образовательными потребностями / Л. В. Красильникова [и др.] // Психолого-педагогическое сопровождение развития детей в современном образовательном пространстве: учебно-методическое пособие / редкол.: А. И. Григорьева [и др.]; под ред. А. А. Кацера. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2019. – С. 178-181.

4. Филипович, Н. В. Модели деятельности психолого-медико-педагогической комиссии в современных условиях / Н. В. Филипович, Н. Н. Баль // Специальная адукацыя. – 2020. – № 6. – С. 24–30.

5. Кондакова, О. Н. Организация дистанционного обследования в условиях ЦПМПК с использованием телекоммуникационных технологий /

О. Н. Кондакова, М. М. Меркулова // Коррекционная педагогика. – 2020. – № 4. – С. 11–15.

6. Филатова, О. В. Логопедические занятия для детей с ДЦП в условиях дистанционного обучения / О. В. Филатова, Е. И. Вяльшина // Логопед. – 2021. – № 2. – С. 32–36.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ

Королькова Наталья Александровна,
педагог-психолог ГУО «Могилевский областной центр коррекционно-
развивающего обучения и реабилитации»

Принцип инклюзии в образовании базируется на Законе «О правах инвалидов и их социальной интеграции» и на Конвенции о правах инвалидов. Инклюзия предполагает равенство возможностей для всех категорий людей с учетом их возможностей и потребностей. Потребности обучающихся связаны с их диагнозом, особенностями здоровья, личностным потенциалом и т.п. Государственная политика Беларуси закрепляет равный доступ к образованию для всех людей [2].

Дети с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) представляют собой довольно широкую группу обучающихся. Это ребята различных нозологических групп. Оказавшись в школе, они могут испытывать различные трудности, связанные с адаптацией, социализацией, коммуникацией и обучением. У ребят возникают сложности в поведенческой, эмоциональной и когнитивной сферах. Между ребенком и школьной средой возникает нарушение равновесия.

Эти комплексные трудности можно назвать школьной дезадаптацией. Школьная дезадаптация – это такое состояние обучающегося, при котором ему сложно приспособиться к условиям обучения. Детям ОПФР сложно соответствовать планке, которую ставят требования школьной программы.

Для более успешного преодоления школьной дезадаптации в рамках реализации принципа инклюзии в Беларуси используется система психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОПФР. Психолого-медико-педагогической комиссия (далее – ПМПК) определяет маршрут обучения. Психолого-педагогическое сопровождение в школе может осуществляться двумя формами: в условиях оказания психологической помощи и социально-педагогической поддержки или в рамках деятельности группы психолого-педагогического сопровождения.

Важно, чтобы все участники сопровождения выполняя свои функции в гармоничном единстве, чтобы обеспечить достаточно плавное включение ребенка с ОПФР в образовательное пространство. «Диагностическая карта

психолого-педагогического сопровождения» как раз и обеспечивает такое единство сопровождения. Она заполняется разными специалистами и включает в себя оценку развития ребенка и дальнейшее планирование работы.

Участниками сопровождения являются: учитель класса, учитель-дефектолог, воспитатель группы продленного дня, педагог-психолог, педагог социальный, медицинский работник. Также могут дополнить этот список педагог персонального сопровождения и руководитель группы психолого-педагогического сопровождения (если таковые имеются).

Учитель класса осуществляет педагогическое сопровождение на уроках, адаптирует и модифицирует учебный материал, выбирает темп его подачи, устанавливает критерии оценивания, содействует созданию адаптированных условий для детей с ОПФР, заручившись помощью педагога-психолога и педагога социального, налаживает взаимодействие с родительским сообществом и классом.

Учитель-дефектолог оказывает помощь обучающемуся с ОПФР в усвоении программы, отслеживает возможности ребенка с ОПФР, отмечает поведенческие, речевые и др. особенности ребенка; прогнозирует возможности коррекции.

Педагог социальный проводит анкетирование на понимание личностных особенностей ребенка и характеристики семьи и стиля воспитания.

Педагог-психолог проводит наблюдение за ребенком, диагностирует его эмоционально-волевую сферу, особенности поведения, самооценку. Психолог консультирует всех участников сопровождения и дает им рекомендации. Также педагог-психолог осуществляет оценивание целесообразности тех или иных подходов для индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОПФР.

Для оптимизации процесса коллективного взаимодействия специалистов во время его сопровождения рекомендуется вести дневник наблюдения всеми специалистами, с последующим наблюдением за динамикой изменений у обучающегося.

Иногда есть необходимость в учреждении образования организовать группу психолого-педагогического сопровождения (далее – ГППС). Тогда руководитель ГППС выполняет координирующую деятельность, контролирует выполнение плана и оценивает эффективность работы.

Важно, чтобы в ГППС была заинтересованность всех участников, чтобы всеми участниками при необходимости своевременно вносились коррективы в работу команды для повышения результативности [3].

Крайне необходимо, чтобы при создании службы сопровождения учитывались принципы инклюзии: отношение к ребенку с уважением, независимо от его способностей; обеспечение права на полноценное участие в образовательном процессе; признание уникальности каждого ребенка в его отличиях от других; исключение любой из форм дискриминации; создание доступной среды для обучения и жизнедеятельности особенного ребенка; подстройка программ и методов обучения под ребенка; командное

взаимодействие всех участников образовательного процесса (в том числе родителей); обеспечение системности и непрерывного образовательного маршрута на всех ступенях обучения. Вопросы инклюзии рассматриваются в Кодексе об образовании [2].

Важным является включение родителей детей с ОПФР как партнеров в процесс сопровождения. Взаимодействие с ними представляет отдельный блок работы. Специалисты должны быть готовы безоценочно принять семью ребенка с ОПФР, создать атмосферу доверия и принятия, предоставить необходимую информацию по результатам диагностики и дать рекомендации по воспитанию и поддержке ребенка дома.

Участники сопровождения должны учитывать, что таким семьям зачастую нужна помощь и других специалистов. Члены семьи переживают особую уязвимость, чувство вины, тяжелый процесс горевания. И все же только вовлекая родителей, заручившись их поддержкой, возможно получить наилучшие результаты в успешной социализации ребенка и максимальном раскрытии его потенциала.

Таким образом, мы убедились в необходимости четко выстроенной системы сопровождения детей с ОПФР, в важности динамического единства между всеми специалистами в процессе работы. Мы рассмотрели необходимые условия для успешного включения детей с ОПФР в образовательное пространство, руководствуясь принципом инклюзии и заручившись поддержкой не только специалистов школы, но и законными представителями.

Список использованных источников

1. Кадлубай, А. В. О реализации принципа инклюзии в образовании / А. В. Кадлубай. – URL: <https://sdgs.by/wp-content/uploads/2023/12/o-realizaczii-princzipa-inklyuzii-v-obrazovanii.pdf> (дата обращения 09.06.26).
2. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by> (дата обращения: 09.06.2026).
3. Положение о группе психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития. – URL: https://rkc.akademy.by/media/attachments/2025/02/25/8_8polozenie-o-PPS.pdf (дата обращения 09.06.26).

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ СРЕДСТВАМИ АДАПТИВНЫХ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Сидоренко Ольга Валерьевна,
заместитель директора по учебной работе

Корнилова Анастасия Сергеевна, учитель-дефектолог

Смычок Сергей Анатольевич, учитель информатики
ГУО «Средняя школа № 177 г. Минска»

В современном обществе сфера финансов с каждым годом усложняется, меняется, появляются новые банковские продукты, онлайн-платежи, онлайн-кредитование, цифровые валюты и т.д. Управление своими финансами превращается из желательного навыка, в необходимую жизненную компетенцию, без наличия которой человек становится уязвимым для мошенников и не имеет возможность обеспечить себе достойный уровень жизни в старости.

В 2021 году Республика Беларусь взяла курс на финансовую грамотность: была принята стратегия повышения финансовой грамотности населения, которая предполагает обучение финансовой грамотности всем, включая специальное образование. Появились примерные программы факультативных занятий, проводятся различные конкурсы и олимпиады по финансовой грамотности, выпускаются различные печатные пособия. Однако большинство проводимых мероприятий и различных инициатив ориентированы на учащихся, не имеющих особенностей развития и не учитывают когнитивные, коммуникативные и регуляторные особенности учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР).

Особенно остро проблема нехватки адаптированного финансового материала стоит для учащихся обучающихся по учебному плану специальной школы, специальной школы интерната для учащихся с трудностями в обучении (далее – ТО). Данная категория детей настоящая находка для мошенников: они доверчивы, не сразу распознают обман, с трудом считают в уме и не могут спланировать бюджет. Если целенаправленно не работать над финансовой грамотностью, то уже во взрослой жизни эти люди столкнутся с серьезными проблемами: не смогут самостоятельно распоряжаться деньгами, пенсией или пособием, оплачивать коммунальные услуги, пользоваться банковской картой.

Традиционные методы обучения финансовой грамотности работают не так эффективно, как хотелось бы, потому что они рассчитаны на детей с хорошо развитым абстрактным мышлением и самоконтролем. А для учащихся с ТО это проблема, им сложно понять такие абстрактные понятия как «бюджет» или «инфляция», ведь их мышление больше ориентировано на конкретные, осязаемые вещи. Обычные объяснения учителя и статичные картинки в

учебниках не дают той наглядности и пошаговых алгоритмов, которые нужны для учащихся с ТО.

В этой ситуации на помощь приходят адаптивные цифровые ресурсы и технологии искусственного интеллекта (далее – ИИ). Они позволяют персонализировать обучение и сделать финансовую грамотность по-настоящему доступной. В отличие от учебников и презентаций, ИИ-платформы работают в реальном времени. Они анализируют ответы, замечают типичные ошибки, следят за темпом и даже за эмоциональным состоянием, например, как долго думает ребенок или как часто возвращается к одному и тому же заданию. Исходя из возможностей конкретного ребёнка, система сама подстраивает уровень сложности: дает дополнительные визуальные подсказки, или, наоборот, усложняет задачу. Благодаря такой гибкости, мы исключаем две крайности: учащийся не впадает в фрустрацию от непосильного задания и не отказывается выполнять то, что ему слишком примитивно и скучно.

Как показывают исследования Скивицкой Е. М., Бумаженко Н. И., цифровые технологии на основе ИИ позволяют учащимся смоделировать реальные финансовые ситуации, развивающие навыки принятия решений и практического применения полученных знаний. В безопасной виртуальной среде учащийся с ОПФР может неограниченное количество раз повторить сценарий «Поход в магазин»: выбрать товар, сравнить цены, отсчитать купюры, получить сдачу и чек [1]. При допущенной ошибке (например, отдал за покупку слишком большую сумму) ИИ вежливо возвращает к шагу, где нужно пересчитать деньги, или предлагает вариант применения видеоалгоритма правильного действия.

Чтобы обучение учащихся с ТО было более эффективным, симуляторы используют несколько ключевых подходов:

1. Пошаговое освоение. Сложные финансовые операции, например, оплата картой, разбиваются на простые и понятные шаги: проверить сумму, приложить карту, дождаться сигнала, забрать чек. Учащийся осваивает каждое действие отдельно, не перегружаясь.

2. Мультисенсорное подкрепление. Каждый успешно выполненный шаг получает сразу несколько откликов: визуальный (изменение цвета, появление галочки), звуковой и тактильный (вибрация). Такая многоканальная обратная связь помогает лучше запомнить правильные действия и формирует устойчивые навыки.

3. Наглядная алгоритмизация: на экране видна карта всей «операции» в виде пиктограмм: текущий шаг подсвечен, а уже пройденные отмечены. Учащийся в любой момент понимает, где он находится и что делать дальше.

4. Гибкая подача инструкций: ИИ отслеживает не только правильность действий, но и то, насколько учащийся хорошо понимает инструкцию. Если возникают трудности, система автоматически предлагает альтернативные форматы: голосовую подсказку, упрощенную формулировку или короткое видео с демонстрацией действия.

Среди конкретных цифровых инструментов, зарекомендовавших себя в практической коррекционно-педагогической деятельности, можно выделить несколько групп, каждая из которых обладает уникальными возможностями и решает специфические задачи формирования финансовой грамотности у учащихся с ТО. Прежде всего это нейротренажеры и симуляторы финансовых ситуаций – специализированные программные комплексы, позволяющие в безопасной, контролируемой и полностью обратимой виртуальной среде совершать финансовые ошибки, в режиме реального времени анализировать их негативные последствия без какого-либо материального ущерба. Например, российская ИИ-платформа «ФинНавигатор» позволяет выстроить для каждого учащегося индивидуальную траекторию обучения. С ее помощью можно смоделировать реальные, жизненные ситуации и помочь ребенку выбрать правильную финансовую стратегию.

Другой пример - интерактивный симулятор «The Payoff». Подросток попадает в школу видеоблогера, готовящегося к важному событию. В процессе ему приходится принимать самые обычные, но важные финансовые решения: оплачивать счета, откладывать деньги на непредвиденные расходы, не поддаваться соблазну импульсивных покупок и решать внезапные денежные проблемы.

Еще одна важная группа инструментов - это интерактивные обучающие платформы со встроенными ИИ-помощниками. По сути, это умные цифровые среды, которые автоматически отслеживают, как учится ребенок, как быстро он выполняет задания, какие ошибки делает, как долго удерживает внимание и как часто обращается за подсказкой. На основе этих данных, система сама выстраивает индивидуальную траекторию обучения [3]. Она в реальном времени подстраивает сложность, порядок и содержание заданий под текущие вопросы конкретного ученика.

Например, онлайн-игра «Финансовый футбол – 2.0», разработанная нашими соотечественниками, предлагает в соревновательном формате учащимся и даже взрослым проверять и закреплять навыки управления бюджетом. В России система «ФинНавигатор» анализирует действия пользователя, подбирая персональный план обучения, моделируя жизненные ситуации и помогая выбрать лучшую стратегию.

Особого внимания заслуживают чат-боты и голосовые ассистенты с элементами искусственного интеллекта. Это, по сути, диалоговые системы, которые разговаривают с ребенком на доступном, часто игровом, языке, обучая финансовой грамотности через короткие вопросы, загадки, простые диалоги.

В Беларуси пока нет широко известных системных проектов. Вместе с тем, исключением стал проект, который Беларусбанк вместе с общественным объединением «Белорусский союз женщин» провел в 2025 году ко Дню защиты детей. Они организовали различные мероприятия, включающие учащихся с ОПФР. Так, в 2025 году на VI Международной научно-практической конференции в г. Минске, организованной на базе Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники,

представители из разных учреждений образования демонстрировали свой опыт работы по внедрению искусственного интеллекта в инклюзивное образование [2, с. 139-140]. Если говорить о России, то спектр инструментов здесь заметно шире: от специализированных детских помощников крупных банков до голосовых технологий массового использования и комплексных образовательных программ с инклюзивным уклоном. Например, «Джуниор-ассистент» от Т-Банка, он может не только объяснить финансовые понятия, но и поддержать беседу на разные темы, например, посоветовать, как накопить на подарок или подружиться в школе. «СберКот» от СберБанка – виртуальный ассистент, который общается с детьми голосом и анимацией, на понятном им языке, стилизованном нейросетью GigaChat.

Наконец, многопользовательские и экономические игры. На данный момент в Республике Беларусь они в основном реализуются как настольные игры с цифровыми элементами, но уже формируются и полностью цифровые проекты. Ближе всего к полностью цифровой многопользовательской экономической игре является «Economic Miracle» - масштабный проект, выход которого запланирован на 2026 год.

Подчеркнем, мы реально используем в работе с учащимися с ОПФР игру «Бизнесбол». Эта - уникальная игра, которая позволяет пройти все этапы формирования собственного бизнеса.

Таким образом, если грамотно и продуманно использовать адаптивные цифровые ресурсы и технологии ИИ, то перед нами открываются совершенно новые возможности для обучения учащихся с ТО. А самое главное, они помогают превратить непонятные, скучные финансовые термины в понятные учебные задачи, где не страшно ошибиться.

Список использованных источников

1. Скивицкая, М. Е. Структурные компоненты научно-методического обеспечения в процессе формирования финансово-экономической грамотности у обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью / М. Е. Скивицкая // Специальная адукацыя. – 2022 – № 1. – С. 19-24.

2. Ковалев, М. В. Инструменты искусственного интеллекта в инклюзивном образовании: новые горизонты персонализации и доступности / М. В. Ковалев [и др.] // Непрерывное профессиональное образование лиц с особыми потребностями : сборник статей VI Международной научно-практической конференции, Минск, 12 декабря 2025 года. – Минск : БГУИР, 2025. – С. 139-141.

3. Кашникова, И. В. Искусственный интеллект и RAG-технологии в обучении лиц с особыми потребностями / И. В. Кашникова, А. А. Москалев // Непрерывное профессиональное образование лиц с особыми потребностями : сборник статей VI Международной научно-практической конференции, Минск, 12 декабря 2025 года. – Минск : БГУИР, 2025. – С. 115-118.

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Корнилова Ольга Владимировна,
заместитель директора ГУО «Витебский городской центр коррекционно-
развивающего обучения и реабилитации»

На современном этапе развития образования обеспечение доступности образования лицам с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и создание специальных условий для получения ими образования является одним из составляющих основ государственной политики в сфере образования, определенных Кодексом Республики Беларусь об образовании [1].

После принятия в 2004 году Закона о специальном образовании, который гарантировал получение образования всем лицам, независимо от степени и тяжести нарушений, вот уже более 20 лет центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) организуют образовательный процесс для самой сложной категории детей, детей с тяжелыми множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМНР).

Государственное учреждение образования «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (далее – ВГЦКРОиР) осуществляет обучение и воспитание лиц с ТМНР, в том числе – на дому, с 2006 года.

В 2025/2026 учебном году банк данных детей с ОПФР (по состоянию на 01.01.2026) г. Витебска содержит сведения о 57 детях с ТМНР. Все эти дети являются обучающимися нашего учреждения. В ВГЦКРОиР функционирует 3 класса (48 учащихся, из них на дому – 31), 1 дошкольная группа (9 воспитанников, из них 5 обучаются на дому).

ВГЦКРОиР является естественным жизненным пространством для обучающихся с ТМНР, в котором создана адаптивная образовательная среда, влияющая через свое содержание и свойства на их развитие. Но не только организованное жизненное пространство способно обеспечить социально-культурное становление и удовлетворить потребности актуального и ближайшего развития наших обучающихся. Для детей с ТМНР невозможно освоение даже элементарных навыков и отношений без специально организованного обучения.

Кодекс Республики Беларусь об образовании определяет образовательный процесс как обучение и воспитание, организованные учреждением образования, в целях освоения обучающимися содержания образовательных программ.

Образовательный процесс представляет собой структуру, состоящую из четырех компонентов:

1. Целевой. ЗАЧЕМ УЧИМ?
2. Содержательный. ЧЕМУ УЧИМ?
3. Деятельностный. КАК УЧИМ?
4. Результативный. ЧЕМУ НАУЧИЛИ?

Целевой компонент.

Содержательным ядром жизненной компетенции определены потребности лиц с ТМНР, которые являются внутренними возбудителями активности и проявляются в зависимости от ситуации. К ним относят в первую очередь физиологические нужды человеческого организма: потребность в воздухе, еде, питье, сне, отдыхе; к следующим по важности отнесены потребности в самосохранении, общении, познании, труде и отдыхе (А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская) [2].

Инструментальное ядро жизненной компетенции - это способы действий. Необходимо сформировать у детей базовый набор способов действий - алгоритм, который будет актуален в любой жизненной ситуации.

Содержательный компонент образования.

В нашем случае средствами содержания образования, которое сформулировано в учебных программах ВГЦКРОиР и составленных на их основе индивидуальных программах обучения, мы формируем у обучающихся с ТМНР ключевые жизненные компетенции.

Т. В. Лисовская формулирует следующие жизненные компетенции лиц с ТМНР:

1. Функциональная компетенция.

Формирует: способы действий в осуществлении повседневной деятельности.

Потребности: витальные потребности в еде, питье, тепле, отдыхе.

Сформированность предполагает: способность и готовность обучающегося с ТМНР к удовлетворению физиологических потребностей (самостоятельно принимать пищу, одеваться, раздеваться, пользоваться туалетом, умываться и т.д.), приобретение ими опыта, необходимого для повседневной жизни, формирование способов действий с предметами с учетом их функционального назначения.

Для того чтобы формирование функциональной компетенции у ребенка с ТМНР было успешным, необходимо разработать подобные алгоритмы в отношении основных жизненно важных навыков. В практике работы педагогов ВГЦКРОиР используются приемы обучения, доказавшие неоднократно свою эффективность: визуальные подсказки; репетиции и повторения; разделение задач на этапы; поддержка самостоятельности; позитивное подкрепление; индивидуальный темп; структурирование среды; интеграция учебных занятий в повседневную жизнь; активное участие родителей.

2. Поддерживающе-коммуникативная компетенция.

Формирует: базовые способы коммуникации.

Потребность в общении.

Сформированность предполагает: способность и готовность ребенка с ТМНР, независимо от имеющихся у него коммуникативных умений, вступать в общение доступными для него способами и средствами, как речевыми, так и неречевыми. Возможными средствами могут выступать: взгляд, движение глаз, частей тела; реальный предмет, жест, указательный жест, фотография, картинка, символ, напечатанное слово, звук, слово.

Формирование навыков общения (использования жестов, картинок, символов, слов) у детей происходит: в процессе специально организованной деятельности на уроках (занятиях) по предмету «Коммуникация»; в ходе учебной деятельности при овладении содержанием материала различных предметных областей; во внеурочной деятельности; в домашних условиях.

На начальных этапах работы по формированию коммуникативных умений большое внимание уделяется развитию невербальных форм общения. На занятиях с обучающимися используются жесты, фотографии, графические изображения, для каждого ребенка изготовлена «Я-книга».

3. Ситуационно-поведенческая компетенция.

Формирует: формы социально-приемлемого поведения.

Потребность к включенности в деятельность и приобщение к обществу людей.

Сформированность предполагает: способность и готовность ребенка с ТМНР выбирать ту форму поведения, которая соответствует конкретной ситуации: правильно вести себя за столом, просить прощения, если виноват и т.д., то есть выработать необходимые формы поведения в различных жизненных ситуациях. Содержание работы реализуется непосредственно в процессе проведения занятий по учебным предметам и образовательным областям, а также в процессе проведения воспитательных мероприятий. Таким образом, при формировании жизненно важных компетенций у учащихся с ТМНР крайне важным является принцип сглаженности границ обучения в специально организованных видах деятельности и в повседневной жизни.

Деятельностный компонент – это система форм, средств и методов, используемых в образовательном процессе. Это то, как именно реализуется образовательный процесс, как взаимодействуют педагог и обучающийся. Современные и традиционные подходы к организации образовательного процесса тесно взаимосвязаны и заключаются в следующем: обучение каждого ребенка с ТМНР в зоне его ближайшего развития; выделение комплекса специальных коррекционно-развивающих задач; применение игровой формы как доминирующей (игра рассматривается не как развлечение и отдых, а как метод и средство обучения и коррекции); воспитание эмоционально-ценностного отношения к обучению - вызывание эмоций, более сохранной стороны психической деятельности обучающихся для повышения мотивации; организация предметно-практической деятельности, опора на предметно-наглядную основу обучения; использование подражательности, свойственной данной категории лиц (педагогами ВГЦКРОиР разработан игровой многофункциональный комплекс, направленный на формирование и развитие

предметного подражания у детей, материал которого может быть использован не только учителем в процессе учебных и коррекционных занятий, но и воспитателем в бытовых рутинных моментах, а также в домашних условиях); постепенное усложнение самостоятельных действий: подражание-образец-инструкция; смена видов деятельности на уроке (занятии), привлечение внимания к новым видам деятельности. Этому способствует зонирование пространства в классе (группе), комбинированное (комплексное) построение одного урока (занятия): проводятся различные виды работ по различным разделам программы. В системе работы центра сложилась практика комплексного построения урока: на одном уроке проводятся различные виды работы по разным разделам программы.

Результативный компонент предполагает оценку образовательных результатов педагогом, сравнение текущих результатов с поставленными целями, анализ причин их несоответствия и планирование шагов по устранению пробелов. Это необходимо, чтобы оценить эффективность образовательного процесса.

В рамках работы учебно-методического объединения педагогов, реализующих программы специального образования ВГЦКРОиР, в состав которого входят учителя, учителя-дефектологи, воспитатели дошкольного образования и воспитатели, рассматриваются вопросы формирования пищевого поведения у детей с ТМНР, формирование у них базовых элементов обучения (совместное внимание, взаимодействие, подражание), использование нестандартного оборудования при формировании коммуникационных навыков.

В рамках работы учебно-методического объединения педагогов-психологов ВГЦКРОиР разрабатываются эффективные индивидуальные коррекционные программы и планы вмешательства в проблемное поведение детей с ОПФР, в том числе детей с ТМНР. Составлен сборник диагностического инструментария для комплексной оценки проблемного поведения детей с ОПФР, ТМНР, основанный на методах функционального анализа поведения и прикладного функционального анализа.

Таким образом, не может быть однозначно правильного решения проблемы унифицированной оптимальной системы обучения лиц с ТМНР, однако безусловным приоритетом в их обучении является развитие привлекательных человеческих качеств, формирование деятельностного опыта. Смысл образования наших обучающихся усматривается в подготовке их к жизни; содержание образования обеспечивает усвоение социального опыта и умение пользоваться им в различных видах деятельности. Результативность обучения выражается в сформированных жизненных компетенциях, содержательным ядром которых являются потребности, а инструментальным – способы действий.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сент. 2025 г. – Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2025. – 528 с.

2. Формирование жизненных компетенций у детей с инвалидностью: пособие для педагогов / [Т. В. Жук и др.]. – Минск: Народная асвета, 2020. – 167 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Королёва Светлана Васильевна,
учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа № 1 г. Полоцка»

Формирование универсальных компетенций у обучающихся с особенностями психофизического развития — это комплексный процесс, требующий создания специальных условий. Взаимодействие педагогов и родителей — это фундамент для развития эмоционального интеллекта (EQ) и навыков саморегуляции у детей. Оно строится на принципах доверия, партнерства и согласованности действий. Общий подход помогает ребенку переносить позитивные практики из детского сада или школы в семью и наоборот [3, с. 42; 4, с. 74].

Эффективные формы и методы совместной работы включают в себя:

информационно-просветительская работа: проведение тематических собраний, семинаров-практикумов и тренингов. На них родители учатся распознавать детские эмоции и осваивают техники ненасильственного общения [5, с. 25];

практикумы (игры и арт-терапия): использование совместных психологических игр. Это позволяет взрослым наблюдать за тем, как их ребенок выражает чувства в коллективе, и корректировать его поведение [8, с. 92];

обратная связь и мониторинг: создание общего пространства (чаты, дневники настроения), где педагоги и родители обмениваются наблюдениями о том, как ребенок справляется со стрессом, что помогает;

личный пример: взрослые должны транслировать экологичное выражение эмоций, так как дети копируют поведенческие паттерны из своего ближайшего окружения [5, с. 68].

В своей работе я использую следующие методики, которые можно применять как в классе, так и дома:

«Колесо эмоций» (техника Плутчика): изучение и называние различных оттенков чувств;

«Колесо эмоций» Роберта Плутчика — это визуальная психологическая модель, которая помогает точно распознавать свои чувства, развивать эмоциональный интеллект и понимать причины переживаний. В основе техники лежит цветовой круг из восьми базовых эмоций, разбитых на противоположные пары [7, с. 46].

Модель строится на трех ключевых элементах: [9, с 23]

Интенсивность (высота): Цветом выделена сила переживаний. Чем ярче сектор, тем сильнее эмоция (например: от спокойного ожидания к радости и к пиковому восторгу). Ближе к внешнему краю интенсивность падает.

Базовые эмоции (средний круг): Восемь фундаментальных чувств:

Радость — Печаль

Принятие (доверие) — Отвращение

Страх — Гнев

Удивление — Предвкушение

Сложные эмоции (внешний круг и пустые секторы): Вторичные чувства, которые являются смешением базовых. Например, комбинация *радости* и *принятия* дает любовь, а *страха* и *удивления* — тревогу [9. с. 35].

Как использовать технику на практике?

1. Определите силу эмоции. Взгляните на круг и выберите сектор, который лучше всего описывает ваше текущее состояние.

2. Ищите скрытые мотивы. По таблице можно отследить эволюционный смысл чувства. Например, *гнев* возникает, когда нам мешают достичь цели, а *страх* — при угрозе безопасности. Понимание причины снижает уровень стресса.

3. Развивайте саморефлексию. Возьмите за привычку ежедневно сверяться с визуальной схемой. Это учит не подавлять чувства, а давать им точное название.

4. Управляйте диалогом. Понимание того, как простые эмоции переходят в сложные, помогает предотвращать конфликты.

«Дневник эмоций» - это отслеживание триггеров (причин) тех или иных состояний в течение дня [8, с. 65].

Он является мощным инструментом для работы с самосознанием, который помогает выявлять закономерности между событиями, мыслями и вашим эмоциональным состоянием в течение дня. Он позволяет отследить, что именно (триггеры) вызывает стресс, радость, тревогу или апатию, чтобы в дальнейшем управлять своими реакциями.

Я использую с учащимися бумажный блокнот, заметки в телефоне или специальные приложения. Каждая запись должна состоять из пяти ключевых шагов:

1. Время. Зафиксируйте точное время, когда вы почувствовали сильную или непривычную эмоцию.

2. Ситуация (Событие). Максимально объективно опишите, что произошло (без оценочных суждений).

3. Эмоция. Назовите её одним словом (страх, вина, злость, радость, грусть).

4. Автоматическая мысль. Вспомните, что пронеслось у вас в голове в момент события. (Пример: «Я не справлюсь с задачей»).

5. Телесная реакция. Отметьте, как отреагировало тело (учащенное сердцебиение, ком в горле, напряжение в плечах).

Дыхательные техники и счет до десяти: простые физиологические способы включения самоконтроля при первых признаках гнева или обиды [11, с. 124].

Техники дыхания — это мощные инструменты для контроля нервной системы, снятия стресса и улучшения концентрации. Их главный принцип заключается в удлинении выдоха или выравнивании дыхательного цикла для стимуляции блуждающего нерва и активации парасимпатической системы (режима покоя) [4, с. 45].

В своей работе я использую самые популярные и эффективные практики с пошаговыми инструкциями [6, с. 75; 7, с. 94].

1. Дыхание 4-7-8 (для быстрого засыпания и снятия тревоги)

Вдох: Медленно вдыхайте через нос на 4 счета.

Задержка: Затаите дыхание на 7 счетов.

Выдох: Плавно выдыхайте через рот со звуком на 8 счетов.

Повторите 4–8 циклов подряд [8, с. 69].

2. Квадратное (коробочное) дыхание (для концентрации).

Вдох: Медленно вдохните через нос на 4 счета.

Задержка: Задержите воздух на 4 счета.

Выдох: Медленно выдохните через нос на 4 счета.

Задержка: Снова задержите дыхание на 4 счета.

3. Диафрагмальное дыхание «животом» (базовая практика для здоровья).

Обучает правильному, глубокому дыханию, снимает мышечное напряжение:

Положите одну руку на живот, а другую на грудь.

Сделайте глубокий вдох носом: рука на животе должна подняться, а грудная клетка — остаться неподвижной.

Медленно выдохните через сжатые губы, как бы задувая свечу, слегка надавливая рукой на живот [5, с. 75].

4. Асимметричное дыхание (быстрый сброс напряжения).

Базируется на удлинении выдоха. Чем длиннее выдох по отношению к вдоху, тем быстрее успокаивается нервная система [10, с.47].

Вдохните через нос на 2 счета.

Сделайте длинный выдох через рот на 8–10 счетов (в идеале выдох должен быть в 5 раз длиннее вдоха).

Я думаю, что взаимодействие педагогов и родителей — это базис успешной социализации детей с особенностями психофизического развития. Только через непрерывный тандем и обмен опытом взрослые могут создать

единую среду, закрепляющую навыки саморегуляции эмоционального интеллекта как в учреждении образования, так и дома.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2022 г. № 146-З: принят Палатой представителей 16 дек. 2021 г.: одобрен Советом Респ. 22 дек. 2021 г. – Минск: Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 2022.

2. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: Постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // Министерство образования Республики Беларусь. – URL: <https://edu.gov.by> (дата обращения: 04.06.2026).

3. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.

4. Взаимодействие взрослых с детьми: закономерности, принципы, технологии: монография / Л. В. Байбородова [и др.]. – URL: <https://rep.brsu.by> (дата обращения: 04.06.2026).

5. Залыгина, Н. А. Педагогическое взаимодействие с родителями учащихся, требующих повышенного внимания: пособие для педагогов / Н. А. Залыгина, М. Е. Минова. – URL: <https://akademy.by> (дата обращения: 04.06.2026).

6. Мартынова, В. В. Семейное воспитание: ребенок-подросток: пособие для педагогических работников / В. В. Мартынова, Е. К. Погодина. – Минск: Академия образования, 2023. – 188 с.

7. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я: Как помочь ребенку стать счастливым? (Программа психологического здоровья дошкольников) / О. В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2017. – 180 с.

8. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И. Н. Андреева // Веснік Полацкага дзяржаўнага ўніверсітэта. Сер. Е, Педагагічныя навукі. – 2020. – № 7. – С. 136–140.

9. Бондарчук, Е. В. Особенности развития эмоционального и социального интеллекта у будущих социальных педагогов и педагогов-психологов / Е. В. Бондарчук // Народная асвета. – 2021. – № 4. – С. 65–73

10. Лаврова, М. А. Родительский стиль взаимодействия в формировании навыка саморегуляции у детей / М. А. Лаврова // LurianJournal. – 2022. – Т. 3, № 4. – С. 9–24 // Электронный архив УрФУ. – URL: <https://urfu.ru> (дата обращения: 04.06.2026).

11. Макаренко, Н. Л. Грамматическое комментирование текстов как способ формирования эмоционального интеллекта обучаемого / Н. Л. Макаренко // Научные труды БНТУ: сб. науч. ст. – Минск, 2021. – С. 214–219. – URL: <https://rep.bntu.by> (дата обращения: 04.06.2026).

12. Смирнова, Е. О. Развитие эмоционального интеллекта дошкольников в процессе взаимодействия с родителями и педагогами / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2018. – № 4. – С. 25–34.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Красикова Ольга Павловна,
учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа №1 г. Полоцка»

В Республике Беларусь на современном этапе социально-экономического развития приоритетным направлением государственной политики является создание инклюзивного общества, в котором каждый человек, независимо от состояния здоровья и особенностей развития, имеет равные права и возможности для полноценной жизни [5]. Образовательная система страны претерпевает значительную трансформацию: от сегрегационной модели специального образования к инклюзивному подходу, предполагающему наиболее полное включение обучающихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) в совместный образовательный процесс [3]. Однако создание доступной архитектурной среды и материально-техническое оснащение учреждений образования являются лишь необходимым, но недостаточным условием успешной инклюзии. Ключевым фактором, определяющим эффективность обучения и социализации детей с ОПФР, выступает организация качественного психолого-педагогического сопровождения, учитывающего индивидуальные образовательные потребности каждого ребенка. Актуальность данной проблематики обусловлена как гуманистическими принципами общества, так и практическими вызовами, с которыми сталкиваются учреждения образования в процессе перехода к инклюзивной практике.

Система специального образования в Беларуси прошла длительный путь эволюционного развития. История интеграционных процессов началась в 1995 году с принятия Временного положения об интегрированном обучении детей с ОПФР, которое впервые законодательно закрепило возможность получения образования детьми с особенностями развития в условиях общеобразовательной школы [7]. С тех пор нормативно-правовая база последовательно совершенствовалась. Ключевым документом стал Кодекс Республики Беларусь об образовании (2011 год), закрепивший принцип обеспечения равного доступа к образованию для всех категорий граждан [4; 5]. В 2015 году была утверждена Концепция развития инклюзивного образования лиц с ОПФР, а в 2022 году новая редакция Кодекса юридически закрепила принцип инклюзии в образовании [5; 6].

По данным республиканского банка данных о детях с ОПФР, на сентябрь 2025 года численность детей с особенностями психофизического развития составила 178,3 тыс. человек, из числа которых 19,9 тыс. – лица с инвалидностью. Специалисты Министерства образования обращают внимание на важный факт: особенности психофизического развития не равнозначны инвалидности – лишь 10,2% детей с ОПФР имеют статус инвалида.

Важно отметить, что белорусская модель предусматривает вариативность образовательных маршрутов. Наряду с классами совместного обучения сохраняются специальные классы, интегрированные классы и специализированные учреждения, что позволяет учитывать индивидуальные особенности детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития [5; 6]. Экспериментальный проект по апробации различных моделей инклюзивного образования (2018–2021 годы) предложил четыре варианта организации образовательного процесса: экспериментальные классы «А», «Б», а также классы интегрированного обучения и воспитания и специальные классы [6]. Такая диверсификация образовательных маршрутов создает основу для индивидуального подхода, но одновременно повышает требования к системе психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОПФР представляет собой целостную систему деятельности специалистов, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения, развития и социализации ребенка. В структуру сопровождения входят несколько взаимосвязанных компонентов:

1. Диагностический компонент предполагает своевременное выявление особенностей развития ребенка, определение его сильных сторон и зон ближайшего развития. В Беларуси функционирует разветвленная сеть центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) – 141 учреждение, в составе которых работают 138 кабинетов ранней комплексной помощи, ежегодно оказывающих поддержку около 1400 детям в возрасте до трех лет [2]. Именно в этих центрах осуществляется бесплатное психолого-медико-педагогическое обследование, по результатам которого разрабатываются рекомендации по организации образовательного процесса и сопровождения [2; 3].

2. Коррекционно-развивающий компонент реализуется через систему коррекционных занятий, которые проводят учителя-дефектологи и педагоги-психологи. Для детей с легкими нарушениями функционируют пункты коррекционно-педагогической помощи при учреждениях дошкольного и общего среднего образования [2]. Нормативно закреплено, что образовательный процесс при реализации образовательных программ специального образования носит коррекционную направленность [1]. Для обучающихся с аутистическими нарушениями обеспечивается персональное сопровождение в образовательном процессе [2].

3. Консультативный и просветительский компоненты ориентированы на взаимодействие с родителями и педагогами. Кодексом об образовании

закреплены права родителей на участие в определении образовательного маршрута ребенка, а также на получение необходимой консультативной помощи [7]. Важно подчеркнуть, что принятие решения об интегрированном обучении строится на добровольных началах при активном участии родителей на всех этапах [7].

Особого внимания заслуживает кадровое обеспечение системы сопровождения. Согласно методическим рекомендациям, обучение в специальных классах рекомендуется осуществлять педагогам, имеющим высшее образование по профилю «Специальное образование» или прошедшим переподготовку по соответствующим специальностям (логопедия, сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика) [1]. С 2016 года на базе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка функционирует Институт инклюзивного образования, а с 2017 года – Республиканский ресурсный центр инклюзивного образования, что создает научно-методическую основу для подготовки и повышения квалификации специалистов [2].

Несмотря на значительные достижения, система психолого-педагогического сопровождения в условиях развития инклюзивного образования сталкивается с рядом проблем, требующих безотлагательного решения.

Проблема кадрового дефицита остается одной из наиболее острых. Штатные психологи и учителя-дефектологи учреждений общего среднего образования имеют высокую нагрузку и не всегда могут обеспечить индивидуализированную поддержку каждому ребенку с ОПФР. Особенно остро эта проблема проявляется в сельской местности и малых городах, где наблюдается дефицит специалистов узкого профиля [2].

Проблема методической оснащенности связана с необходимостью подбора адекватных коррекционно-развивающих программ для детей с различными категориями нарушений. Кодексом установлена дифференцированная наполняемость групп и классов: для детей с расстройствами аутистического спектра – не более 6 человек, с тяжелыми множественными нарушениями – также не более 6, для детей с легкой интеллектуальной недостаточностью – до 12 учащихся [8]. Однако наличие нормативных требований к наполняемости не решает автоматически проблемы методического обеспечения. Требуется дальнейшая разработка и апробация валидных диагностических инструментов, коррекционных программ и критериев оценки эффективности сопровождения.

Проблема межведомственного взаимодействия связана с необходимостью координации усилий системы образования, здравоохранения и социальной защиты. Принятие совместных нормативных документов, в частности постановления трех министерств от 13 июня 2024 года «О порядке действий по направлению детей для оказания педагогической, медицинской, социальной и психологической помощи» [1], создает правовую основу для такого

взаимодействия. Однако на практике реализация комплексного подхода сталкивается с организационными трудностями.

Перспективным направлением развития представляется внедрение модели междисциплинарного командного взаимодействия, объединяющей педагогов, психологов, дефектологов, социальных педагогов и медицинских работников. Такая модель позволяет обеспечить целостный взгляд на ребенка и скоординировать усилия всех специалистов. Важным элементом является также активное привлечение родителей в процесс сопровождения в качестве равноправных участников команды.

Актуальность психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особенностями психофизического развития в условиях развития инклюзивного образования в Республике Беларусь обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов. Во-первых, самой логикой инклюзивного процесса, который без должной поддержки рискует превратиться в формальное нахождение ребенка в школе без реальной интеграции в образовательную и социальную среду. Во-вторых, разнообразием особых образовательных потребностей детей с различными категориями нарушений, требующим индивидуализированного подхода. В-третьих, реальными кадровыми и методическими дефицитами, требующими системных управленческих решений.

Я считаю, что развитие системы сопровождения должно стать приоритетной задачей образовательной политики. Это предполагает не только увеличение штата специалистов и повышение их квалификации, но и пересмотр самого подхода к организации помощи – от реактивной модели (реагирование на уже возникшие трудности) к проактивной, ориентированной на раннее выявление рисков и создание превентивной поддерживающей среды. Только в этом случае инклюзивное образование сможет в полной мере реализовать свой гуманистический потенциал, обеспечив каждому ребенку, независимо от его особенностей, право на полноценное развитие, достойное образование и успешную социализацию в обществе.

Список использованных источников

1. Методические рекомендации по совершенствованию образовательного процесса при организации интегрированного обучения и воспитания. Утверждены Заместителем Министра образования Республики Беларусь А.В. Кадлубай 15 октября 2025 г. // Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – URL: <https://adu.by>.

2. Информация о выполнении положений Конвенции о правах инвалидов в Республике Беларусь. – ОНСНР, 2019.

3. Чигирь, Т. К. Нормативные правовые и научно-методические основы организации специального образования в Республике Беларусь / Т. К. Чигирь. – Мн.: БГПУ, 2020.

4. Лауткина, М. Е. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / М. Е. Лауткина. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020.

5. Жук, Т. В. От интеграции к инклюзии – стратегия развития национальной системы специального образования / Т. В. Жук. – Брест: БрГУ, 2021.

6. Хитрюк, В. В. Диверсификация образовательных маршрутов ребенка с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / В. В. Хитрюк. – Мн.: БГПУ, 2019.

7. Варенова, Т. В. Развитие интеграционных процессов в образовательном пространстве Республики Беларусь / Т. В. Варенова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – М.: Портал психологических изданий, 2011.

8. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-3 (с изменениями и дополнениями по состоянию на 09.12.2025 г.)

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Лобанова Наталья Николаевна,
заведующий кафедрой педагогики и частных методик
ГУО «Гомельский областной институт развития образования»

Для реализации принципа инклюзии в образовании необходимо создавать специальные условия в учреждениях образования с учётом особых индивидуальных образовательных потребностей обучающихся [1, с. 9]. Подобные условия характеризуют такое инклюзивное образовательное пространство (далее – ИОП), которое предполагает единство подходов, технологий, методов, способов и приёмов работы с обучающимися с учётом их особых образовательных потребностей на всех уровнях образования, просвещение родителей (законных представителей) несовершеннолетних, совершенствование профессионализма педагогов в вопросах реализации принципа инклюзии.

Для более эффективного формирования такого ИОП предлагаем организовывать целенаправленное взаимодействие учреждений образования разных типов посредством кластера. «Взаимодействие является тем инструментом, который обеспечивает выход субъекта в единое образовательное пространство, и именно в ходе взаимодействия происходят трансляция знаний, позиций, взаимообмен в распространении и осмыслении информации» [2, с. 33].

Согласно проведённому анкетированию педагогических работников Гомельской области, около половины педагогов, а в некоторых случаях и больше, работающих в учреждениях образования разных типов, испытывают трудности при реализации принципа инклюзии в образовании (составлении тематического и поурочного планирования, формулировке целей и задач

учебных занятий при сочетании нескольких программ, при определении содержания деятельности для каждого ребёнка, обеспечении активной (включённой) работы детей с учётом их особенностей и возможностей, обеспечении условий для совместного обучения детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и их сверстников без ограничений). Это требует осуществления целенаправленной, специально организованной работы по их преодолению. Такая работа осуществлялась в рамках реализации инновационного проекта «Внедрение кластерной модели взаимодействия региональных учреждений образования разных типов для формирования инклюзивного образовательного пространства» (2022-2025 гг., консультанты: А. М. Змушко, Н. Н. Лобанова).

Разработанная нами схема взаимодействия учреждений образования представляет собой совокупность кластерных моделей, состоящих из учреждений образования разных типов (учреждение дошкольного, общего среднего, специального образования, дополнительного образования детей и молодёжи), действующих на основе совместно разработанных программ и планов, которые при всей схожести функционирования имеют отличия специфики в деятельности как каждого отдельного субъекта кластера, так и внутри каждого кластера между его субъектами.

Кластерное взаимодействие – это совместная целенаправленная специально организованная деятельность участников кластера по формированию основных критериев и показателей ИОП.

Эффективность организации взаимодействия в кластере базируется на коллегиальной разработке должностных обязанностей, распределении ролей, формировании механизмов принятия решений, процессе развития сотрудничества и взаимной поддержки педагогов, участвующих во взаимодействии, создании творческих групп как внутри каждого учреждения образования, так и в каждом кластере, разработке и реализации совместных программ и планов взаимодействия.

Деятельность всех учреждений образования взаимосвязана и спланирована синхронно, несмотря на различную специфику. У каждого субъекта определены свои направления работы по достижению общей цели и реализации поставленных задач. Так, региональный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации выполняет кураторскую и обучающую функцию. Особенностью деятельности центра является обучение не только учителей-дефектологов, но и педагогических работников, не имеющих специального образования, специфике работы с обучающимися с ОПФР. С данными категориями педагогических кадров работа организуется в рамках семинарских и практических занятий, мастер-классов, тренингов, диалоговых площадок и др. Остальные учреждения образования кластера взаимодействуют, благодаря правильно организованной преемственности при переходе из учреждения дошкольного образования в начальную школу, затем с первой ступени образования на 2 и 3 ступени, созданию необходимых специальных условий, единству подходов и требований, профессиональным компетенциям

педагогических работников. Работа не прерывается на определенном этапе, а продолжается с учетом изменившихся условий обучения. И, конечно, немаловажно, как организована занятость данной категории обучающихся в свободное время. Эта работа организовывается региональным центром творчества детей и молодежи через включение детей в объединения по интересам.

Для того, чтобы осуществлять качественное педагогическое взаимодействие между учреждениями образования разных типов при организации инклюзивного образовательного пространства, важна организация следующих ситуаций взаимодействия: создание адаптивной развивающей образовательной среды (средства взаимодействия: создание единого информационного пространства; структурирование образовательной среды (вычленение в ней активных средовых ресурсов); проведение совместных учебных занятий (факультативных занятий, коррекционных занятий, занятий объединений по интересам). Способы взаимодействия: взаимопосещение занятий; совместное проведение занятий; совместная разработка и написание плана-конспекта занятия; периодическое обращение за консультацией к специалистам; организация и проведение совместных мероприятий для педагогов с детьми. Способы взаимодействия: дни открытых дверей; акции; конкурсы, фестивали; совместные музыкальные праздники; совместные спортивные мероприятия; организация и проведение совместных мероприятий для родителей с детьми. Способы взаимодействия: дни открытых дверей; акции; конкурсы, фестивали; совместные музыкальные праздники; совместные спортивные мероприятия; обучение педагогических работников. Способы взаимодействия: педагогические советы; заседания учебно-методических объединений; круглые столы, диалоговые площадки; тренинги, семинары, мастер-классы; консультации; работа с родителями (законными представителями) несовершеннолетних. Способы взаимодействия: родительские клубы (школы); круглые столы, диалоговые площадки, конференции, родительские собрания; сайты учреждений образования; группы в соцсетях) [3, с. 131-132].

Все указанные ситуации взаимодействия напрямую связаны и соотносятся с критериями и показателями ИОП: доступностью учреждений образования – через создание адаптивной развивающей образовательной среды; инклюзивной культурой – через ситуации обучения педагогов, диссеминацию их опыта, организацию работы с родителями; инклюзивной практикой – через организацию и проведение совместных мероприятий для педагогов с детьми, для родителей и детей. Ситуации взаимодействия оценивались, исходя из активности субъектов, результативности и продуктивности педагогического взаимодействия.

По результатам инновационного проекта были получены следующие результаты. Благодаря организации кластерного взаимодействия значительно увеличилось количество мероприятий для педагогических работников по развитию их профессиональных компетенций в работе с обучающимися с

ОПФР. Это также касается и мероприятий для обучающихся по развитию у них толерантности к лицам с ОПФР, эмпатии, желания оказывать помощь. Однако, проблемной остаётся организация мероприятий для родителей с целью увеличения их включённости в образовательный процесс своих детей, а также по взаимодействию между родителями обучающихся с ОПФР и обучающихся, не имеющих таких особенностей. Активнее стали организовываться мероприятия по просвещению родительской общественности в вопросах реализации принципа инклюзии в Республике Беларусь [4, с. 40-43].

Наиболее продуктивным и результативным оказалось взаимодействие при взаимопосещении занятий (74,6 %), совместной разработке и написании планов-конспектов (67,3 %). В ситуациях взаимодействия при организации и проведении мероприятий для педагогов с детьми, а также при организации обучения педагогических работников выявлен наибольший процент результативности (76,8 %) по сравнению с другими ситуациями взаимодействия, что свидетельствует о высокой степени организации работы по методическому сопровождению педагогических работников. Активность и результативность взаимодействия учреждений образования в рамках кластера при организации и проведении работы с родительской общественностью составила 73 %, при организации и проведении мероприятий для родителей с детьми – 68,9 %. Самой проблемной здесь оказались ситуации организации и проведения совместных акций (46,9 %), конкурсов и фестивалей (59,5 %) для родителей и детей, самыми продуктивными – проведение дней открытых дверей (76 %) и совместных музыкальных мероприятий (75,1 %). Самой сложной ситуацией для взаимодействия учреждений образования в рамках кластера оказалась ситуация диссеминации опыта педагогической деятельности – 60,8 %. Наиболее продуктивным здесь стало взаимодействие при проведении мастер-классов (74,3 %) внутри кластеров и создании репозитория методических и дидактических материалов в учреждениях образования (74,9 %), написании методических рекомендаций (72,4 %). При этом при обобщении педагогического опыта на присвоение квалификационной категории процент активности составляет всего 45,2 %. Низкая активность зафиксирована и по трансляции опыта в СМИ (48,3 %). Это свидетельствует о том, что следует усилить работу в данном направлении, обеспечить необходимое методическое сопровождение педагогических работников.

Итак, эффективное взаимодействие учреждений образования выступает ключевым условием формирования единого инклюзивного образовательного пространства, где каждый обучающийся получает равный доступ к обучению, поддержке и социальному участию. Для организации такого взаимодействия требуется целенаправленная работа педагогических коллективов в каждом учреждении образования и постоянное профессиональное развитие педагогов.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Мн.: Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь.– 2022. – 512 с.

2. Бондырева, С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избранные труды / С. К. Бондырева. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 352 с.

3. Лобанова, Н. Н. Создание специальных условий для обучающихся с особенностями психофизического развития посредством организации кластерного взаимодействия учреждений образования разных типов / Н. Н. Лобанова // Актуальные вопросы обеспечения специальных условий для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью [Текст]: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Сочи, 8 ноября 2025 года) / под науч. ред. И. А. Крестининой. – Киров, 2025. – С. 127-135.

4. Змушко, А. М. Универсальный алгоритм кластерного взаимодействия учреждений образования разных типов для формирования инклюзивного образовательного пространства / А. М. Змушко, Н. Н. Лобанова // Адукацыя і выхаванне – 2025. – № 10 (406). – С. 34–46.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ И УЧИТЕЛЯ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

Миненкова Ирина Викторовна,
учитель ГУО «Могилевский областной центр коррекционно-
развивающего обучения и реабилитации»

Проблемы изучения детей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМНР) и оказания им необходимой помощи стали предметом внимания как отечественных, так и зарубежных специалистов. Отмечается значительная неоднородность такой группы детей по характеру, количеству и выраженности различных первичных и последующих нарушений в развитии с учетом специфики их сочетания.

Обследование учащихся с ТМНР – одна из непростых задач, которая стоит перед специалистами психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК) центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) [1, с. 167].

Ключевую роль в диагностическом процессе выполняют специалисты центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Психолого-педагогическое обследование обучающихся с ТМНР направлено на выявление индивидуальных особенностей и возможностей ребенка с учетом имеющихся нарушений в анамнезе (когнитивных, сенсорных, моторных, коммуникативных и эмоциональных).

Возможность активного взаимодействия всех участников образовательного процесса является отправной точкой успешного развития и социализации ребенка с ТМНР. При этом ведущая цель – повышение качества образования, создание благоприятных условий для сохранения и укрепления физического и психологического здоровья обучающихся [2].

Во время предварительной записи на проведение психолого-педагогического обследования учащегося с ТМНР, специалисты ПМПК предлагают законным представителям заполнить анкету-опросник и предоставить видеозаписи поведения ребенка в привычной для него обстановке. Анкета-опросник состоит из вопросов открытого и закрытого типа, проанализировав которые специалисты ПМПК имеют представления о сформированных жизненных компетенциях у учащегося с ТМНР. Видеокейс представляет собой краткую видеозапись (видеозаписи), где прослеживается ситуация социального взаимодействия ребенка в окружающем мире. Перечень тем (описаний) ситуаций для видеофиксации в домашних условиях направлен на выявление социально-коммуникативного развития (прием пищи, процесс одевания и раздевания, выполнение гигиенических процедур, процесс взаимодействия со взрослыми и сверстниками, процесс выполнения поручений взрослого, выполнение ранее заученных действий по просьбе взрослого, способы коммуникации); физического развития (процесс передвижения в пространстве, процесс взаимодействия с предметами, процесс рисования); познавательного развития (интерес к окружающим предметам, манипуляции с предметами, интерес к звукам, знание (называние) животных, знание предметов и их назначение).

Бланк анкеты-опросника и перечень тем (описаний) ситуаций для видеозаписи по подготовке видеокейсов в домашних условиях и привычной для ребенка обстановке передает учитель класса, в котором обучается ребенок. Это необходимо для создания комфортных условий во время проведения психолого-медико-педагогического обследования учащегося.

Проанализировав предоставленный законными представителями видеокейс с зафиксированными фрагментами, специалисты ПМПК имеют возможность выдвинуть диагностическую гипотезу и сформировать алгоритм проведения психолого-медико-педагогического обследования, адаптировать необходимый диагностический инструментарий под индивидуальные особенности и возможности учащегося. Каждый из этапов обследования раскрывает определенные элементы представлений о развитии ребенка, соединив которые перед специалистами ПМПК выстраивается полная картина о специфических особенностях и потенциальных возможностях ребенка с ТМНР.

Полученная информация позволяет специалистам ПМПК подтвердить выдвинутую гипотезу функционального диагноза учащегося, дать оценку качества освоения ребенком содержания образовательной программы и рекомендовать обучение и воспитание обучающегося на следующем

возрастном этапе, определяющие создание оптимальных условий для развития ребенка.

Учитель имеет возможность проанализировать, зафиксированные в чек-листе, диагностические критерии в момент прохождения комиссии (особенности развития личности и эмоционально-волевой сферы, состояние двигательной сферы, особенности развития познавательной деятельности, особенности речевого развития, особенности развития игровой деятельности), оценив конкретные навыки и поведение в ситуации наблюдения. Определив степень выполнения заданий ребенком в процессе деятельности (выполняет, не выполняет, выполняет с помощью (помощь вербальная), выполняет с помощью (помощь физическая)), педагог устанавливает, какие зоны «западают», опирается на актуальный уровень развития ребенка и его возможности, тем самым определяет направления коррекционной работы на период обучения и воспитания в ЦКРОиР в соответствии с заключением ПМПК.

В процессе диагностики особых образовательных потребностей у учащихся с ТМНР поступивших на проходление комиссии повторно, специалисты ПМПК анализируют медицинские документы (медицинскую справку о состоянии здоровья ребенка с указанием наличия психиатрического учета от врача-психиатра; выписку из медицинских документов от врача-педиатра; заключение врачебно-консультационной комиссии, если ребенок нуждается в обучении на дому); педагогическую документацию, подготовленную учителем класса, в котором обучается учащийся с ТМНР, психолого-педагогическую характеристику и мониторинговую карту. В предоставленной мониторинговой карте зафиксированы критерии оценки освоения учебной программы по основным разделам учебных предметов для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Проанализировав предоставленные данные, отмеченные в мониторинговой карте, специалисты ПМПК проводят качественный и количественный анализ усвоенных (неусвоенных) навыков у учащегося с ТМНР. Результаты каждого специалиста, отражаются в соответствующем разделе протокола, что является основанием для принятия общего коллегиального заключения о состоянии и особенностях развития ребенка [3, с. 64].

На основании полученных данных специалистами ПМПК составляются рекомендации и оформляется заключение, определяющее обучение и воспитание учащегося с ТМНР в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации или обучения на дому.

Взаимодействие учителя и специалистов ПМПК обеспечивает повышение качества и эффективности проведения психолого-педагогического обследования, обучения и воспитания учащегося с ТМНР.

Список использованных источников

1. Миненкова, И. В. Модель обследования учащихся с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии в

условиях психолого-медико-педагогической комиссии центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / И. В. Миненкова / От идеи – к инновации : материалы XXXII Междунар. студ. науч.-практ. конф., Мозырь, 25 апр. 2025 г.: в 3 ч / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: И. О. Ковалевич (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2025. Ч. 1. – С. 167 – 169.

2. Бондаренко, А. В. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса / А. В. Бондаренко // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-uchastnikov-obrazovatel'nogo-protsesss/viewer> (дата обращения: 03.06.2026).

3. Шулепова, Е. Р. Особенности взаимодействия специалистов психолого-медико-педагогической комиссии при обследовании детей / Е. Р. Шулепова, Ю. С. Желудкова // Вестник науки и образования. – 2022. – Ч. 2. – № 10. – С. 61 – 64.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Соколовская Анна Ильинична,
учитель-дефектолог ГУО «Сеницкая средняя школа имени Я. Купалы»

В современной образовательной парадигме формирование универсальных компетенций у обучающихся является приоритетной задачей. Особую значимость она приобретает в работе с детьми, имеющими особые индивидуальные образовательные потребности, в частности – с особенностями психофизического развития (ОПФР). Педагоги и специалисты сталкиваются с рядом проблем, требующих системного анализа и практико-ориентированных решений.

Создание инклюзивной образовательной среды для таких детей требует особого внимания к их уникальным потребностям. Принципы инклюзивного образования, которые я выделила для себя в своей работе:

- индивидуальный подход;
- физическая доступность;
- социальное взаимодействие;
- поддержка со стороны специалистов;
- профессиональная подготовка педагогов.

В данной статье я хочу напомнить ключевые проблемы, возникающие в процессе формирования универсальных компетенций у таких обучающихся, а также рассмотреть рекомендации, направленные на их преодоление.

Универсальные компетенции — это совокупность знаний, навыков и умений, необходимых для успешной учебной и профессиональной деятельности в различных сферах жизни. Они помогают учащимся адаптироваться к изменениям в обществе. В своей работе я выделяю ключевые аспекты универсальных компетенций: когнитивные навыки, коммуникативные навыки, социальные навыки, личностные качества.

Проблемы у обучающихся с особенностями психофизического развития: трудности в социализации. В большинстве случаев это характерно для детей с расстройством аутистического спектра. Такие дети часто испытывают сложности в установлении контактов со сверстниками, что может привести к изоляции и одиночеству;

коммуникативные барьеры. Нехватка навыков для общения приводит к недопониманию и конфликтам;

адаптация к школьной среде. Дети могут испытывать стресс и тревогу из-за новых ситуаций, правил и требований.

Пути решения проблем:

Создание инклюзивной образовательной среды. Обустройство класса с учётом потребностей детей (мягкая мебель, зоны отдыха, сенсорная разгрузка).

Индивидуализированный подход. Разработка индивидуальных образовательных программ с учётом уникальных потребностей каждого ребёнка, корректировка методов в зависимости от успехов и затруднений.

Развитие навыков социализации. Групповые проекты, командные игры.

Обучение самообслуживанию и независимости. Обучение повседневным навыкам (личная гигиена, приготовление пищи), поддержка в принятии решений, использование визуальных подсказок.

Работа с родителями. Организация семинаров и тренингов, обмен опытом и советами между родителями.

Обучение педагогов. Курсы повышения квалификации, поддержка и взаимодействие между педагогами и психологами.

Использование специализированных методик. Визуальное расписание (помогает ребёнку структурировать день и снижает уровень стресса), развитие навыков общения через ролевые игры.

Ограниченные интересы и стереотипное поведение. Дети проявляют интерес только к узкому кругу тем, что затрудняет взаимодействие с окружающими.

Трудности в обучении. Понимание учебного материала затруднено из-за особенностей восприятия.

Игровые методики в коррекционной работе

В моей практике часто встречаются дети с расстройствами аутистического спектра, поэтому игры являются эффективным инструментом для достижения поставленных целей. Рассмотрим основные игры, используемые на занятиях.

1. Игры на развитие социальных навыков

«Кто я?»

Цель: улучшение коммуникации, развитие взаимодействия.

Задачи: обучение постановке вопросов, активное слушание.

Содержание: карточки с изображениями животных/персонажей, ребёнок угадывает персонаж с помощью вопросов.

2. Игры на развитие эмоционального интеллекта

«Эмоциональные мимики»

Цель: распознавание и выражение эмоций.

Содержание: дети по очереди изображают эмоции мимикой и жестами, остальные угадывают.

3. Игры на развитие когнитивных навыков

«Найди пару»

Цель: концентрация внимания, логическое мышление.

Содержание: поиск совпадающих пар карточек.

4. Ролевые игры

«Магазин»

Цель: освоение социальных ролей и сценариев, развитие диалогической речи.

Содержание: дети выбирают отдел, готовят товар (игрушки, карточки), разыгрывают сценарий покупки-продажи.

Все игры адаптируются в зависимости от актуального уровня развития ребёнка и его индивидуальных особенностей.

Формирование универсальных компетенций у обучающихся с особенностями психофизического развития — сложная, но важная задача для педагогов и всей образовательной системы. Проблемы, с которыми сталкиваются специалисты, требуют системного подхода и творческих решений. Только совместными усилиями мы сможем обеспечить равные возможности для каждого ребёнка, помогая им развивать свои способности и адаптироваться в обществе. Инвестируя в обучение и поддержку, мы способствуем успешной социализации и формируем будущее, в котором каждый ребёнок, независимо от своих особенностей, сможет реализовать свой потенциал.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. - М.: Просвещение, 1982-1994.

2. Сунько, Т. Ю. Механизмы формирования коммуникативных действий в работе с обучающимися при расстройствах аутистического спектра / Т. Ю. Сунько // Аутизм и нарушения развития. - 2017. - № 4 (57). - С. 47-51.

3. Инклюзивное образование: обеспечение равного доступа к качественному образованию: сб. материалов / под ред. О. Ю. Шиловой. — Минск: НИО, 2023. - 112 с.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Стасевич Татьяна Николаевна,
заведующий ГУО «Детский сад № 22 г. Речицы»

В системе образования Республики Беларусь одним из приоритетных направлений является обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех категорий детей, включая воспитанников с особенностями психофизического развития (ОПФР). Интеграция в образовательной практике рассматривается как двусторонний процесс: с одной стороны, ребенок с ОПФР адаптируется к среде учреждения дошкольного образования, с другой — само учреждение трансформирует свои подходы, создавая специальные условия для обучения и воспитания таких детей [1; 2].

В государственном учреждении образования «Детский сад № 22 г. Речицы» накоплен значительный опыт в этой сфере: с 2013 года функционируют специальные группы для детей с тяжелыми нарушениями речи, а с 2022 года — группы интегрированного обучения и воспитания, включающие воспитанников с расстройствами аутистического спектра. Цель данной статьи — представить систему организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективную образовательную интеграцию в дошкольном учреждении, и обобщить результаты этой деятельности.

В осуществлении интегрированного обучения и воспитания ключевыми приоритетами выступают: включение всех воспитанников группы в социальное взаимодействие; педагогическое сопровождение преодоления адаптивного когнитивного кризиса, обусловленного различной подготовленностью и возможностями детей, а также адаптивного поведенческого кризиса, связанного с явной или скрытой отчужденностью воспитанников с психофизическими нарушениями [3].

Цель интегрированного обучения и воспитания в нашем учреждении определена как содействие успешной социализации детей с ОПФР через освоение содержания образовательной программы специального образования, коррекцию нарушений, создание специальных условий и формирование позитивно ориентированной личности. При этом открытие групп интегрированного обучения и воспитания не обуславливается спецификой нарушений, их выраженностью или характером, а признается возможным при любой форме нарушения, если учтены особые потребности детей и создана адаптированная образовательная среда.

В основу работы положен анализ многолетней практики деятельности учреждения дошкольного образования (2013–2024 гг.). Использовались методы:

- изучение и обобщение педагогического опыта;
- анализ нормативной и программно-методической документации;

наблюдение за организацией образовательного процесса;
мониторинг результатов коррекционно-развивающей работы;
статистическая обработка данных о контингенте воспитанников.

1. Этапы развития инклюзивной практики в учреждении

Первые специальные группы для детей с тяжелыми нарушениями речи были открыты в 2013 году. В 2022 году по инициативе ГУО «Речицкий центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» при поддержке отдела образования Речицкого райисполкома на базе детского сада была создана первая в районе группа интегрированного обучения и воспитания, в состав которой вошли воспитанники с РАС. В 2023 и 2024 годах открыты вторая и третья такие группы.

На сегодняшний день учреждение посещают 110 детей с ОПФР. Структура контингента представлена в таблице 1.

Таблица 1 - Распределение воспитанников с ОПФР по формам организации образования

Форма организации	Количество детей	Доля от общего числа детей с ОПФР
Группы для детей с тяжелыми нарушениями речи	62	59,1 %
Пункт коррекционно-педагогической помощи	32	29,1 %
Группы интегрированного обучения и воспитания (дети с РАС)	8	7,3 %
Группа для детей с интеллектуальной недостаточностью	5	4,5 %

2. Организационные и содержательные аспекты сопровождения

Для реализации интегрированного обучения сформирована междисциплинарная команда, включающая учителей-дефектологов, воспитателей, педагога-психолога, музыкальных руководителей, руководителей физического воспитания, а также воспитателей, обеспечивающих персональное сопровождение детей с РАС. Все специалисты имеют специальное образование и опыт работы с детьми с ОПФР, проходят повышение квалификации.

Психолого-педагогическое сопровождение строится на следующих принципах:

создание адаптивной образовательной среды с учетом зоны актуального и ближайшего развития всех детей;

реализация здоровьесберегающего общения, основанного на уважении личности каждого участника;

преемственность в работе всех специалистов;

вариативность методов и форм организации детей;
включение детей с ОПФР в совместные виды деятельности с нормотипичными сверстниками;

формирование детского коллектива и доброжелательных отношений в системе «родитель–ребенок–педагог»;

создание ситуаций успеха для каждого ребенка.

3. Специфика деятельности специалистов

В специальных и интегрированных группах каждый специалист решает свои коррекционно-развивающие задачи:

учителя-дефектологи проводят углубленное обследование, разрабатывают индивидуальные планы коррекционной работы, отслеживают динамику, оказывают методическую помощь педагогам и консультируют родителей;

воспитатели планируют образовательную и оздоровительную работу, создают сенсорную базу для формирования понятий, организуют наблюдения, экскурсии, игры, взаимодействуют со специалистами и семьей;

воспитатели персонального сопровождения для детей с РАС организуют предметно-пространственную среду с учетом сенсорной стимуляции, структурированности, визуальной поддержки, безопасности и индивидуальных предпочтений ребенка;

педагог-психолог обеспечивает сохранение психического и социального благополучия, проводит занятия по социально-эмоциональному развитию и коррекции поведенческих реакций;

музыкальные руководители реализуют музыкально-ритмические, дидактические и коррекционные упражнения;

руководители физического воспитания проводят работу по нормализации дыхания, развитию моторики и координации, приобщению к здоровому образу жизни.

4. Инновационная и экспериментальная деятельность

С 2023/2024 учебного года учреждение включено в республиканский экспериментальный проект Министерства образования Республики Беларусь по теме: «Апробация модели деятельности воспитателя, обеспечивающего персональное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в учреждении образования» (руководитель — Светлакова О.Ю., канд. пед. наук, БГПУ им. М. Танка).

Кроме того, педагогический коллектив активно участвует в Марафоне олимпийского образования «3:0» и «4:0», где был отмечен специальным призом Белорусской Олимпийской Академии. В рамках марафона разработано календарно-тематическое планирование занятий для работы с детьми с РАС, включающее годовой план-график, конспекты, картотеки дыхательных упражнений, релаксации, утренней гимнастики и подвижных игр.

В 2024 году разработан гуманитарный проект «Точка опоры», направленный на создание адаптивной образовательной среды, оснащение специальным оборудованием, методическими и дидактическими пособиями для

социальной адаптации и интеграции детей с РАС. Проект размещен на сайте Речицкого районного исполнительного комитета. С сентября 2024 года учреждение участвует в Конкурсе управленческих практик Академии образования с проектом «Практика проектного управления "Точка опоры"», целью которого является создание комфортной поддерживающей среды для всестороннего развития детей с ОПФР.

5. Работа с родителями и дополнительное образование

С ноября 2023 года функционирует клуб «Мир один для всех», где родители воспитанников с ОПФР получают консультативную помощь специалистов учреждения, отдела образования, Речицкого ЦКРОиР, детской поликлиники и дома-интерната для детей-инвалидов. Проводятся ежемесячные заседания по разработанному плану.

Все воспитанники с ОПФР посещают объединения по интересам: инклюзивную арт-студию «Стекло» (принцип «равный обучает равного») и студию «Песочная анимация», которая эффективна при речевых нарушениях, интеллектуальных трудностях и как метод релаксации.

Опыт работы ГУО «Детский сад № 22 г. Речицы» показывает, что эффективная образовательная интеграция детей с ОПФР возможна при соблюдении следующих условий:

1. Поэтапное развитие инклюзивной практики с учетом запросов региона и ресурсов учреждения.
2. Создание междисциплинарной команды компетентных специалистов.
3. Организация адаптивной образовательной среды с учетом особых образовательных потребностей каждой категории детей.
4. Гибкое сочетание специальных и интегрированных форм обучения.
5. Активное участие в инновационной, экспериментальной и проектной деятельности.
6. Систематическая работа с родителями и социальными партнерами.

Творческий подход и командная работа позволили учреждению достичь высокой результативности в апробации республиканских проектов, стать участником районных и областных образовательных программ и получить признание на республиканском уровне. Педагогический коллектив продолжает работу по созданию возможностей для всестороннего развития воспитанников с ОПФР, их участия в инновационной и творческой деятельности на равных условиях с нормотипичными детьми.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г. № 243-З: в ред. Закона Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. № 154-З. - URL: <https://adu.by/pedagogam/normativnyue-pravovuye-dokumenty.html> (дата обращения: 16.06.2026).

2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь: Приказ Министерства

образования Республики Беларусь от 22 июля 2015 г., № 608. – URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=u615e2224> (дата обращения: 16.06.2026).

3. Методические рекомендации по совершенствованию образовательного процесса при организации интегрированного обучения и воспитания: утв. заместителем Министра образования Респ. Беларусь 15 окт. 2025 г. - URL: https://adu.by/images/2025/10/22/Methodiceskie_rekomendacii.docx (дата обращения: 16.06.2026).

3. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2010. – 400 с.

4. Светлакова, О. Ю. Теоретические основы инклюзивного образования / О. Ю. Светлакова // Веснік адукацыі. – 2018. – № 6. – С. 10–15.

5. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «О деятельности учреждений образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, структурных подразделений областных (Минского городского) исполнительных комитетов, городских, районных исполнительных комитетов, местных администраций районов в городах, осуществляющих государственно-властные полномочия в сфере образования, в 2025/2026 учебном году»: утв. 09 июля 2025 г. - URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess/spetsialnoe-obrazovanie.html> (дата обращения: 16.06.2026).

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОСРЕДСТВОМ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Токаревская Екатерина Михайловна,
методист ГУО «Гомельский областной институт развития образования»

Особое внимание в современной практике повышения квалификации педагогических работников уделяется формированию компетенций в области образования и воспитания детей с особенностями психофизического развития. И это не случайно. Начиная с 2016 года понятие «инклюзия» в образовательном пространстве становится актуальным по причине ратификации Конвенции о правах инвалидов в Республике Беларусь. Поэтому согласно Кодексу об образовании Республики Беларусь 2022 года принцип инклюзии в образовании утверждён как один из принципов государственной политики. Он подразумевает равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учётом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося (одарённого, талантливого, обучающегося индивидуальные потребности которого обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами) [1 с. 9]. Таким образом, принцип инклюзии подразумевает включение в общую образовательную систему и обучение в учреждениях

образования всех детей вне зависимости от их особенностей (психофизических, культурных, социальных, языковых и т.д.). При этом учреждениям образования необходимо учитывать особые образовательные потребности детей и оказывать им необходимую поддержку.

Британские учёные Т. Бут и М. Эйнскоу выделяют три основных аспекта в развитии инклюзии («треугольник инклюзии»): развитие инклюзивной практики и разработка инклюзивной политики, формирование инклюзивной культуры. Согласно их определению, инклюзивная культура – это фундаментальный аспект инклюзивного образования, определяющий создание безопасного, принимающего и сотрудничающего школьного сообщества. Это основа образовательной организации, где каждый ученик, педагог и родитель чувствует свою ценность и значимость [2]. Авторы выделяют два основных направления развития инклюзивной культуры:

построение сообщества: создание безопасной, поддерживающей и дружелюбной атмосферы, где царят принципы равенства;

установление инклюзивных ценностей: транслирование ценностей взаимоуважения и принятия различий (как физических, так и образовательных), сотрудничества для всех учащихся и взрослых.

Н. Н. Лобанова [3] пишет о том, что готовность и способность сотрудников учреждения образования к работе с детьми с особыми образовательными потребностями является одним из показателей формирования и развития инклюзивной культуры в учреждениях образования. Практика последних двух лет в институте развития образования с педагогическими работниками показывает, что сотрудничество у всех участников образовательного процесса на основе инклюзивных ценностей вызывает трудности и непонимание. Вариативность лиц с особыми образовательными потребностями создаёт сложную задачу при организации уроков и воспитательных мероприятий. О низком уровне сформированности инклюзивной культуры в нашем обществе свидетельствуют исследования белорусских учёных (Н. Баль, Е. А. Лемех, Н. Н. Лобанова, С. Н. Феклистова, В. В. Хитрюк, О. С. Хруль, Т. Н. Юрок,) [3; 4].

Опираясь на исследования Н. Н. Лобановой, можно отметить, что не менее 64,7% педагогических работников не принимают принципы и ценности инклюзивного образования, а 66,6% респондентов из числа педагогических работников, не имеющих специального образования, не получают систематической консультативной помощи от узких специалистов, 75% опрошенных указали на то, что с ними не проводятся тренинговые мероприятия по развитию инклюзивной культуры.

Научно-методическое сопровождение педагогических работников в условиях института развития образования должно способствовать формированию инклюзивной культуры участников образовательного процесса, повышая качество компетентности специалистов, формируя толерантное отношение к детям с особыми образовательными потребностями и активно популяризируя использование принципа инклюзии в образовании.

Учитывая всё вышесказанное, кафедра педагогики и частных методик ГУО «Гомельский областной институт развития образования» в октябре 2025 года провели областной марафон успешных практик «Интеграция – путь к инклюзии».

Основная цель марафона – формирование инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса, которая выражается в гуманном, толерантном, безопасном отношении людей друг к другу.

Задачами марафона мы определили:

демонстрацию положительного опыта в работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях формирования инклюзивных принципов в Республике Беларусь;

содействие повышению качества образовательного процесса с обучающимися с особыми образовательными потребностями;

формирование у обучающихся, педагогических работников и родителей толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями;

содействие развитию навыков использования современных технологий;

развитие профессиональных компетенций педагогических работников в контексте реализации принципа инклюзии в образовании;

привлечение общественности к обсуждению вопросов, связанных с принятием лиц с особыми образовательными потребностями и включением их в социальную жизнь.

Участниками марафона стали администрация, учителя-дефектологи, воспитатели, воспитатели персонального сопровождения, учителя, работающие в условиях интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного и общего среднего образования, учителя-дефектологи пунктов коррекционно-педагогической помощи, учреждений дошкольного и общего среднего образования.

Марафон проводился по трём номинациям: «Мастерство на практике», «Чувствовать душой», «Обратите внимание».

Предметом номинации «Мастерство на практике» были материалы участников марафона, способствующие созданию гуманного, толерантного отношения к лицам с особыми образовательными потребностями в процессе педагогической работы в учреждениях образования. Например:

методические разработки из опыта педагогических работников (технологические карты, планы конспекты уроков, коррекционных занятий, тренинги для участников образовательного процесса, мастер классы);

коррекционно-развивающие программы, комплекс/цикл интерактивных занятий с элементами тренингов и др.;

социальные проекты, с использованием современных технологий, направленные на разрешение проблемы дискриминации людей с ОПФР, включающие акции, информационные марафоны, волонтерские проекты, обучающие интенсивы, форум-театры и др.

Предметом номинации «Чувствовать душой» являлся информационный буклет/памятка с обязательным использованием цифровых технологий (QR-

кодов и др.). Буклет должен был отражать основные идеи интегрированного образования с учётом реализации принципа инклюзии в образовании и способствовать повышению уровня осведомлённости участников образовательного процесса.

Предметом номинации «Обратите внимание» стал смартфон (постановочный сюжетный видеоролик) продолжительностью до 1,5 минут. В ролике участникам было важно отметить сложность принятия обществом лиц с ОПФР. Показать общественности основные трудности, которые возникают у детей данной категории, когда они сталкиваются с реальной жизнью в социуме. Ролик должен быть нацелен на формирование толерантного отношения к детям с ОПФР.

Педагогические работники Гомельской области приняли активное участие в марафоне. Для изучения и оценки опыта была представлена 101 работа из 17 районов Гомельской области и города Гомеля. По итогам работы жюри 28 материалов областного марафона отмечены дипломами I, II, III степени. Работы победителей транслируются в открытом доступе на сайте нашего учреждения в разделе специальное образование <https://clck.ru/3UH8LN>, а также используются при проведении различных тематических мероприятий («2 апреля», «День инвалида»), семинаров «Методическая площадка по работе с детьми с РАС», «Неделя профмастерства учреждений специального образования», лекций и практических занятий со слушателями по теме: «Инклюзивная культура участников образовательного процесса», «Учёт особых образовательных потребностей с обучающимися с особыми образовательными потребностями».

Таким образом, в областном институте развития образования активно ведётся методическая работа по формированию инклюзивной культуры у участников образовательного процесса.

Список литературных источников

1. Стратегические документы в системе образования лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) – URL: <https://rkc.akademy.by/o-inklyuzivnom-obrazovanii.html> (дата обращения: 21.06.2026).

2. Бут, Т. Показатели инклюзии: практич. пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; [пер. Игорь Анисеев]. – Изд. 2-е – М.: Центр исследований в области инклюзивного образования (CSIE), 2013. – 123 с.

3. Лобанова, Н. Н. Инклюзивное образовательное пространство: понятие и структура / Н. Н. Лобанова // Веснік адукацыі. – 2026. - № 2. – С. 37 – 44.

4. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования: учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва. – Барановичи: РИО БарГУ, 2014. – 1 CD-ROM. – 372 с.

НОРМАТИВНОЕ ПРАВОВОЕ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Усова Татьяна Михайловна,
начальник республиканского координационного центра
образования лиц с особенностями психофизического развития
ГУО «Академия образования»

Приоритетные направления совершенствования системы специального образования определены Концепцией развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [2], Концепцией совершенствования подготовки лиц с особенностями психофизического развития к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализации и интеграции в общество на 2025-2027 годы [3].

Концепцией развития системы образования определена цель развития специального образования – обеспечение доступности и вариативности образования для лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) с учетом их образовательных потребностей. Для ее достижения необходимо реализовать основные направления развития системы: создание специальных условий для получения образования обучающимися с ОПФР; научно-методическое обеспечение образования лиц с ОПФР; формирование инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса.

Указанные цель и направления являются основополагающими и для деятельности республиканского координационного центра образования лиц с особенностями психофизического развития государственного учреждения образования «Академия образования» (далее – Академия образования). Для их достижения перед центром стоят конкретные задачи. Основные из них: организация и проведение фундаментальных и прикладных научных исследований, научно-исследовательских работ по основным направлениям развития образования лиц с ОПФР; подготовка к выпуску учебных изданий для учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования на уровнях дошкольного и общего среднего образования; методическая, организационная и иная помощь участникам образовательного процесса учреждений дошкольного, общего среднего и специального образования, в которых обучаются и воспитываются лица с ОПФР; совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников, осуществляющих обучение, воспитание, адаптацию и социализацию лиц с ОПФР; оказание экспертной и консультативной помощи органам государственного управления по вопросам нормативного правового, научно-методического и организационного сопровождения образования лиц с ОПФР.

Образовательный процесс в учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования, должен обеспечивать, в первую очередь, качество такого образования. Согласно статье 1 Кодекса Республики Беларусь об образовании, качество образования – это соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы, иным требованиям, предусмотренным Кодексом и иными актами законодательства [1].

Функцию контроля за обеспечением качества образования в рамках контрольной (надзорной) деятельности реализуют местные исполнительные и распорядительные органы, Департамент контроля качества образования Министерства образования Республики Беларусь. Местные исполнительные и распорядительные органы осуществляют контроль за обеспечением качества образования посредством проверки соответствия специального образования учебно-программной документации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного и общего среднего образования, иным требованиям, предусмотренным Кодексом, иными актами законодательства.

Одной из основных форм обеспечения качества образования в учреждении образования является самоконтроль, порядок и периодичность проведения которого осуществляется в соответствии с Методическими рекомендациями по порядку и периодичности проведения самоконтроля за обеспечением качества образования в учреждениях дошкольного, общего среднего и специального образования, иных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации образовательной программы дошкольного образования, утвержденными Министром образования Республики Беларусь 23 января 2025 года.

С целью обеспечения качества специального образования постоянно совершенствуется нормативная правовая база, регламентирующая деятельность учреждений образования, создавших условия для обучения и воспитания обучающихся с ОПФР. Научно-методическое обеспечение, включающее учебно-программную документацию образовательных программ специального образования, программно-планирующую документацию воспитания, учебно-методическую документацию, учебные и иные издания, контрольно-измерительные материалы, информационно-аналитические материалы, методические указания по разработке учебно-программной документации образовательных программ специального образования, является базисом всей системы специального образования, эффективность и качество функционирования которой напрямую зависит от качества такого обеспечения.

В соответствии со статьей 282 Кодекса образовательные программы специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования разрабатываются на основе образовательной программы дошкольного и образовательных программ общего среднего образования с учетом особенностей психофизического развития обучающихся, их индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивают коррекцию

нарушений развития, социальное развитие и интеграцию в общество лиц с особенностями психофизического развития [1]. Учебно-программная документация образовательных программ специального образования включает в себя учебные планы специального образования и программы специального образования. Учебные планы специального образования разрабатываются Министерством образования, дифференцируются с учетом нарушений обучающихся с ОПФР и при необходимости актуализируются /изменяются. Такие изменения и дополнения вносятся в учебные планы с учетом специфики организации образовательного процесса для каждой нозологической группы обучающихся с ОПФР, предложений педагогов-практиков о необходимости оптимизации их практической реализации, а также с учетом изменений в типовых учебных планах дошкольного и общего среднего образования.

На уровне дошкольного образования наряду с соответствующими программами специального образования для детей с ОПФР (кроме воспитанников с интеллектуальной недостаточностью) при определении содержания работы по образовательным областям типового учебного плана специального образования на уровне дошкольного образования рекомендуется использовать учебную программу дошкольного образования. Специфика ее реализации для детей с ОПФР определяется условиями, выбором средств, форм, методов, специальных приемов обучения; организацией адаптивной образовательной среды с учетом образовательных потребностей воспитанников.

С целью учебно-методического обеспечения системы специального образования Академией образования к началу учебного года подготовлены 11 программ специального образования на уровне общего среднего образования. В содержание 6 учебных программ факультативных занятий включены вопросы подготовки учащихся с ОПФР к семейной жизни. Разработаны учебно-методические комплексы (далее – УМК) факультативных занятий по формированию функциональной грамотности учащихся с ОПФР с учетом принципа инклюзии. В состав УМК входят: учебная программа факультативных занятий, дидактические материалы для учащихся, методические рекомендации для учителя, а также диагностический инструментарий по оценке функциональной грамотности лиц с ОПФР в различных сферах жизнедеятельности.

Подготовлен УМК для организации и проведения факультативных занятий «Игра в театр» по формированию навыков социального взаимодействия учащихся с интеллектуальной недостаточностью посредством музыкально-театральной деятельности. В УМК входят: учебная программа факультативных занятий; сценарии проведения факультативных занятий; методические рекомендации по проведению таких занятий. В 2025 году Академией образования подготовлены и изданы 48 учебных пособий, 8 пособий (методических материалов) для педагогических работников учреждений образования, реализующих образовательные программы

специального образования на уровне дошкольного и общего среднего образования.

В соответствии с пунктом 10 статьи 86 Кодекса к использованию в образовательном процессе допускаются учебники, учебные пособия и иные учебные издания, официально утвержденные либо допущенные в качестве соответствующего вида учебного издания Министерством образования Республики Беларусь и рекомендованные организациями, осуществляющими научно-методическое обеспечение образования [1].

Научно-методическое обеспечение специального образования размещено на национальном образовательном портале в разделе «Образовательный процесс. Специальное образование». Создан электронный портал республиканского координационного центра образования лиц с ОПФР, адресованный обучающимся данной категории, их законным представителям, специалистам и иным заинтересованным лицам, учреждениям, организациям, общественным объединениям по различным вопросам специального образования детей с ОПФР.

Академией образования, Институтом инклюзивного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», учреждением образования «Республиканский институт профессионального образования» разрабатываются методические рекомендации по различным направлениям функционирования системы специального образования. Специфика организации и содержания образовательного процесса в различных организационных формах интегрированного обучения и воспитания, особенности комплектования, основные подходы к реализации учебных планов специального образования на уровне дошкольного и общего среднего образования, ведение документации педагогическими работниками и иные актуальные вопросы отражены в методических рекомендациях по совершенствованию образовательного процесса при организации интегрированного обучения и воспитания, утвержденные заместителем Министра образования Республики Беларусь А. В. Кадлубаем 15.10.2025.

Совершенствуются подходы к профессиональному самоопределению и трудовому обучению обучающихся с ОПФР, которые отражены в методических рекомендациях по организации и проведению квалификационного экзамена по результатам освоения учащимися X (XI)–XI (XII) классов учреждений общего среднего образования, специальных школ, специальных школ-интернатов образовательной программы профессиональной подготовки рабочих (служащих) в рамках учебного предмета «Трудовое обучение» (утверждены заместителем Министра образования Республики Беларусь А. В. Кадлубаем 19.08.2025); методических рекомендациях по организации и проведению квалификационного экзамена по результатам освоения учащимися классов углубленной социальной и профессиональной подготовки специальных школ, специальных школ-интернатов образовательной программы профессиональной подготовки рабочих

(служащих) (утверждены заместителем Министра образования Республики Беларусь А. В. Кадлубаем 27.01.2026); инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь «Об организации профессиональной подготовки в специальной школе, специальной школе-интернате для учащихся XI, XI–XII классов углубленной социальной и профессиональной подготовки» (утверждено заместителем Министра образования Республики Беларусь А. В. Кадлубаем 25.08.2025).

Особое внимание в рамках методического сопровождения педагогических работников уделяется работе с нежелательным поведением у обучающихся с расстройствами аутистического спектра, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Это обусловлено актуальностью данного вопроса и необходимостью обеспечения профессиональных подходов к его решению, в том числе, с позиции качества образования для указанной категории обучающихся. С этой целью разработаны следующие документы: методические рекомендации для педагогических работников учреждений образования по работе с нежелательным поведением у обучающихся с расстройствами аутистического спектра, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (утверждены заместителем Министра образования Республики Беларусь А. В. Кадлубаем 20.12.2024); методические рекомендации по организации деятельности воспитателя дошкольного образования, воспитателя, обеспечивающего персональное сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра (утверждены заместителем Министра образования Республики Беларусь А. В. Кадлубаем 21.03.2025); методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению воспитанников и учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) в учреждениях дошкольного и общего среднего образования, включающие рекомендации по составлению социально-психологического портрета на диагностической основе, организации комплексной коррекционной и профилактической работы, образовательного процесса, перехода выпускников с СДВГ из учреждений дошкольного образования в учреждения общего среднего образования, а также по организации просветительской работы с семьёй, воспитывающей ребенка с СДВГ.

Подготовлено к изданию пособие в 2-х частях для педагогических работников учреждений дошкольного, общего среднего и специального образования «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности».

Создание специальных условий для обучающихся с ОПФР является неотъемлемой частью доступности и качества их образования и регламентировано нормативными правовыми актами различных министерств и ведомств. Принцип инклюзии в образовании, закрепленный в статье 2 Кодекса, обеспечивает равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося: одаренного, талантливого, обучающегося, индивидуальные потребности которого

обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами [1].

Реализация принципа инклюзии предполагает наличие следующих его составляющих: системности, которая представляет собой системное явление в образовании, охватывает всю систему образования, применимо на всех уровнях и во всех видах образования; комплексности, обеспечивающей изменения во всем комплексе взаимоотношений в учреждении образования, предполагает согласованную деятельность специалистов; доступности, которая требует адаптации образовательной среды для любой категории обучающихся, в том числе обучающихся с ОПФР, в различных типах учреждений образования и на всех уровнях образования; вариативности и учета особых образовательных потребностей каждого обучающегося, в том числе с ОПФР, индивидуализации образовательного процесса; толерантности, что предполагает формирование отношений, основанных на понимании, принятии и уважении существующих различий, признании равных прав.

Таким образом, обеспечение качества образования для обучающихся с ОПФР возможно в тех учреждениях образования, в которых созданы специальные условия, имеются педагогические кадры, обладающие необходимыми профессиональными компетенциями для работы с данной категорией воспитанников/учащихся, сформирована готовность всех субъектов образовательного процесса к реализации идей инклюзии в образовании. В настоящее время многие учреждения специального образования являются ресурсными в работе с обучающимися с ОПФР с учетом имеющегося у них кадрового потенциала, наличия обученных специалистов, созданных специальных условий, накопленного практического опыта работы. Это позволяет говорить о данных учреждениях как о проводниках идей инклюзии в обществе путем трансляции положительного опыта работы с обучающимися с ОПФР, демонстрации достижений детей с особенностями, в том числе с инвалидностью, реализации социальной инклюзии и иное.

С учетом обозначенных основных тенденций развития системы специального образования на современном этапе основной задачей организаций, осуществляющих его научно-методическое обеспечение, является оказание системной методической помощи и поддержки педагогическим работникам учреждений образования в работе с обучающимися с ОПФР, в том числе в рамках реализации принципа инклюзии.

Список использованных источников

1. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании: Закон Республики Беларусь от 14.01.2022 № 154-З. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0> (дата обращения: 15.06.2026).

2. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 нояб. 2021 г.,

№ 669. - URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683> (дата обращения: 15.06.2026).

3. Об утверждении Концепции совершенствования подготовки лиц с особенностями психофизического развития к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализации и интеграции в общество на 2025-2027 годы: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 24 дек. 2024 г., № 1012. – URL: <https://rkc.akademy.by/media/attachments/2025/09/11/KONCEPCIA-s-meropriatiami-Doroznoj-karty.pdf> (дата обращения: 15.06.2026).

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Хазанова Марина Николаевна,
педагог-психолог ГУО «Средняя школа № 45 г. Гомеля»

За последние годы в системе образования Республики Беларусь произошли значительные изменения относительно организации процесса обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. На сегодняшний день активно внедряется принцип инклюзии, в рамках которого обучающемуся предоставляется адаптированная основная образовательная программа, составленная с учетом его индивидуальных особенностей. В условиях гуманизации общества дети с расстройством аутистического спектра включаются в систему образования и адаптируются в ней более или менее успешно. В связи с этим, одной из проблем является сопровождение детей с расстройством аутистического спектра, поскольку оно требует координации, согласованности профессиональной деятельности различных специалистов.

Актуальность исследования на социальном уровне определяется заметно возросшим за последние десятилетия количеством детей с искаженным психическим развитием в целом и ранним детским аутизмом. В настоящее время констатируется постоянное, но неуклонное распространение проявлений аутизма. Соответственно, данная область нарушений психического развития, попадая в сферу профессиональных интересов психолога, требует пристального изучения.

Расстройство аутистического спектра характеризуется спектром затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также набором специфических поведенческих актов. По мнению О. С. Никольской, О. С. Аршатской, А. В. Аршатского, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг, одним из главных нарушений, препятствующих успешной адаптации при детском аутизме, является недостаток коммуникативных навыков, проявляющийся в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности инициировать или поддержать разговор, стереотипных высказываний, отсутствие потребности и способности к общению [1, с. 17]. Все это указывает

на то, что дети с расстройством аутистического спектра нуждаются в коррекционно-развивающей деятельности педагога-психолога.

Цель исследования: осуществить диагностику коммуникативных навыков детей, имеющих расстройство аутистического спектра, разработать, апробировать и проанализировать эффективность коррекционно-развивающей программы по развитию коммуникативных навыков детей, имеющих расстройство аутистического спектра.

Исследование осуществлялось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 45 г. Гомеля». В исследовании приняли участие 2 ребенка с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и выдвинутая цель исследования определили состав диагностического инструментария: опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», разработанный на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002); методика «Сделаем вместе» (Р. Р. Калинина).

Проведенное эмпирическое исследование показало, что у детей, имеющих расстройство аутистического спектра, слабо развиты коммуникативные навыки, а именно отмечаются трудности в умении выражать просьбы (требования); слабо развиты навыки социальной ответной реакции; недостаточно развиты умения называть, комментировать, и описывать предметы, людей, действия, события; умения выражать эмоции, чувства. Дети испытывают затруднения в сообщении окружающим своих чувств и эмоций, в демонстрации социального поведения. Также отмечается неразвитость диалоговых навыков. Диалоговые навыки, проявляющиеся в инициировании диалога, завершении его, умении поддержать диалог на определенную тему, соблюдать правила разговора, сформирован лишь частично, дети используют диалоговые навыки лишь в знакомой, привычной для него обстановке, в кругу знакомых и близких для него людей. При выполнении совместной деятельности с ровесниками, у детей отмечается отрицательная нравственная направленность, дети не проявляют интереса к партнеру по игре, выполняют задание обособленно, не реагируют на партнера. Совместная деятельность детей носит непродуктивный характер, у детей отсутствуют умения договариваться, приходить к общему решению, оказывать взаимопомощь, отношение к совместной деятельности – отрицательное, задания выполняют индивидуально.

Полученные результаты говорят о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра, направленной на развитие коммуникативных навыков.

Основной целью коррекционно-развивающей программы является формирование коммуникативных навыков у детей, имеющих нарушения аутистического спектра.

Поставленная цель реализуется в ходе выполнения следующих задач:

формирование умений выражать просьбы / требования;
формирование социальной ответной реакции;
формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события;
формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы;
формирование умений выражать эмоции, чувства, сообщать о них;
формирование социального поведения;
формирование диалоговых навыков.
Форма работы: индивидуальная.

Возрастные ограничения: представленная программа может использоваться в работе с детьми младшего школьного возраста.

Количество занятий: 21.

Периодичность: 3 раза в неделю.

Продолжительность занятия: 30 минут.

После проведения индивидуальной коррекционно-развивающей работы с детьми была проведена повторная диагностика. Сопоставление результатов диагностики после внедрения коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие коммуникативных навыков, позволило доказать эффективность коррекционно-развивающей программы по развитию коммуникативных навыков детей, имеющих расстройство аутистического спектра. После внедрения коррекционно-развивающей деятельности, направленной на развитие коммуникативных навыков детей, имеющих расстройство аутистического спектра, отмечается тенденция к развитию навыков выражать просьбы (требования), навыков социальной ответной реакции, умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события у детей, умения привлекать внимание и задавать вопросы, умения выражать свои эмоции, чувства, сообщать о них, навыков социального поведения, диалоговых и коммуникативных навыков, положительной нравственной ориентации.

В ходе осуществления коррекционно-развивающей деятельности удалось сформировать навык выражать свои просьбы (требования), а именно дети стали делать попытки выразить просьбу повторять понравившееся действие, просьбу дать один из предметов в ситуации выбора, игрушки, просьбу о помощи; навык социальной ответной реакции, а именно дети стали чаще откликаться на свое имя, выражать отказ от предложенного предмета (действия), отвечать на приветствия, выражать согласие; умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события, а именно у детей иногда стали отмечаться комментирование в ответ на неожиданные события, они стали называть различные предметы, персонажей из книг, мультфильмов, определять принадлежность собственных вещей (мой), периодически называть знакомых людей по имени, описывать свойства предметов; умения привлекать внимание и задавать вопросы (дети стали задавать вопросы о предмете («Что?»), о другом человеке («Кто?»), о действиях («Что делает?»), вопросы о местонахождении предметов («Где?»), вопросы, связанные с понятием времени («Когда»), а также

общие вопросы, требующие ответа «да» или «нет»); умения выражать свои эмоции, чувства, сообщать о них (дети стали делать попытки выражения радости, грусти, страха, гнева, боли, усталости, удовольствия, сообщать о своих эмоциях, чувствах в знакомой, привычной для них обстановке); навык социального поведения: дети в знакомой, привычной для них обстановке, в кругу знакомых и близких для них людей стали просить повторить социальную игру, поиграть вместе, стали выражать чувства привязанности, оказывать помощь (когда его об этом попросят); коммуникативные навыки: в привычной, знакомой для них ситуациях, в кругу знакомых для них людей дети стали называть различные предметы, знакомых людей (по имени), персонажей из книг, фильмов; описывать действия и местонахождение предметов; определять принадлежность собственных вещей; отвечать и задавать простые вопросы. Наметилась динамика в развитии положительной нравственной направленности (дети стали проявлять интерес к партнеру по игре, выполнять задание сообща, реагируя на партнера).

Достигнуть положительной динамики в развитии коммуникативных навыков детей, имеющих расстройство аутистического спектра, позволила кропотливая, регулярная работа, которая осуществлялась с учетом принципа индивидуального подхода к каждому ребенку, заключавшегося в учете индивидуальных особенностей, потребностей и интересов каждого ребенка в процессе психолого-педагогической коррекции, направленной на развитие их коммуникации. Эффективность показали такие методы и приемы работы, как игры, упражнения, беседа.

Использование различных игровых методов (имитационных, хороводных, с переходом ходов, ролевых, игр перед зеркалом) позволило усилить у детей социально-коммуникативную мотивацию, благодаря которой у них появилась потребность использовать формирующиеся в ходе работы с психологом коммуникативные навыки в своей жизнедеятельности. Обучение в игровой форме осуществляется на всех этапах и направлениях психолого-педагогической коррекции коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

Проведение различных упражнений (вербальная имитация, комментирование изображений на картинках, работа с бланками, карточками и т. д.) способствовало эффективному формированию умений комментировать, отвечать на вопросы и задавать их, сообщать о своих чувствах, для формирования диалоговых навыков.

Также в достижении положительных результатов эффективность показали такие поведенческие (бихевиористские) методы и техники, как моделирование, побуждение, подсказка, помощь, подкрепление. Моделирование позволило детям понаблюдать, послушать, сымитировать и осуществить перенос модели коммуникативного поведения, которую продемонстрировал психолог. Побуждение позволило вызывать нужное коммуникативное поведение с помощью инструкций, напоминания о том,

какой коммуникативный акт необходимо совершить, и повторной демонстрации модели.

Подкрепление любых, даже очень слабых, коммуникативных попыток способствовало усилению мотивации, увеличению количества, а, следовательно, и качества коммуникативных высказываний.

Список использованных источников

1. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская [и др.]. – М. : Теревинф, 2011. – 196 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СУПЕРВИЗОРСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Брилькова Галина Александровна,
старший преподаватель кафедры педагогики и частных методик
ГУО «Гомельский областной институт развития образования»

Профессиональный стандарт «Педагогическая деятельность в учреждениях дошкольного образования» (постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 30.06.2025 № 54) [1] предъявляет к педагогу требование адаптировать образовательную среду с учётом особых индивидуальных образовательных потребностей воспитанников. Данное требование объективно сталкивается с реальностью: в каждой группе есть дети с особенностями психофизического развития (ОПФР), а количество групп интегрированного обучения и воспитания в регионах растёт (в Гомельской области с 612 до 703 за три года).

Традиционные формы методической работы (курсы, семинары, консультации) дают знания, но не формируют оперативного навыка действия в уникальной, непредсказуемой ситуации. В условиях отсутствия супервизорской поддержки педагоги дошкольных учреждений сталкиваются с рядом негативных последствий: нарастание профессионального выгорания, снижение эмоциональной устойчивости, уход в формальное выполнение обязанностей, потеря веры в собственные профессиональные возможности. Педагог, не имеющий безопасного пространства для рефлексии сложных ситуаций, вынужден действовать методом проб и ошибок, что негативно сказывается как на качестве образования, так и на психологическом благополучии самого специалиста.

Выход видится в создании системы супервизорской поддержки, которая встроена в повседневную практику педагога; иницируется самим педагогом (добровольность, конфиденциальность); объединяет обучающую, консультирующую и поддерживающую функции; охватывает не только педагогов, но и руководителей, специалистов ЦКРОиР, которые должны стать «носителями супервизорской позиции».

В современной педагогической науке супервизия рассматривается как самостоятельный вид педагогического сопровождения, обладающий хорошим потенциалом для реализации в образовательном процессе и подлежащий дальнейшему осмыслению, апробации и распространению в массовой практике. Исследователи Яковлев Е. В. и Яковлева Н. О. определяют супервизию как

педагогический феномен, сущность которого заключается в создании условий для профессионального развития специалиста через рефлексивный анализ собственной деятельности [2].

Лемех Е. А., Хитрюк В. В., Феклистова С. Н. в учебной программе «Супервизия в образовательной инклюзии» рассматривают супервизию как вид педагогического сопровождения, интегрирующий обучающую, консультирующую и поддерживающую функции [3]. Смирнова Е. А. характеризует супервизию как метод сопровождения профессиональной деятельности педагога, позволяющий преодолевать профессиональные затруднения и предотвращать эмоциональное выгорание [4]. Сеницына Г. П. (2015) акцентирует возможности супервизии в усилении практической подготовки специалистов [5].

Супервизия принципиально отличается от методического контроля. Если контроль направлен на оценку и коррекцию деятельности с позиции соответствия нормативам, то супервизия — это конфиденциальное, добровольное взаимодействие, инициируемое самим педагогом, направленное на развитие его профессиональной рефлексии и поиск собственных решений в сложных ситуациях.

Представленная система включает четыре взаимосвязанных блока:

1. Нормативно-методический блок.

Данный блок включает локальные документы учреждения (положение о супервизорской поддержке, порядок документирования сессий с соблюдением конфиденциальности) и инструментарий: анкеты для выявления профессиональных затруднений, чек-листы для наблюдения, бланки протоколов супервизорских сессий, карты-схемы анализа видеозаписей.

Ключевым инструментом для руководителя является чек-лист готовности учреждения к введению супервизии, включающий следующие позиции:

выявлен запрос педагогов (не менее 60 % добровольно участвуют в анонимном опросе);

определён пул потенциальных супервизоров (из числа опытных специалистов, не занимающих административную позицию по отношению к супервизируемым);

обучены хотя бы 2-3 супервизора;

заключены соглашения о конфиденциальности;

выбрана платформа для дистанционных сессий (Zoom, Meet) и облачного хранилища (с разграничением доступа);

в план работы учреждения образования включены регулярные супервизии/интервизии.

2. Кадрово-обучающий блок.

Данный блок отвечает на ключевой вопрос: где взять супервизоров и как сформировать супервизорское мышление у руководителей и консультантов? Один из вариантов - внедрение модуля «Супервизорская поддержка в учреждении образования» в программы повышения квалификации для

заведующих детских садов, их заместителей, методистов РОО, специалистов учреждений образования, в том числе ЦКРОиР.

Содержание модуля (практические блоки):

1. Супервизия и контроль: этические и процедурные различия.
2. Алгоритм организации супервизии в учреждении / на уровне региона (от диагностики запроса до итоговой рефлексии).
3. Базовые коммуникативные навыки супервизора: активное слушание, рефлексивные вопросы, удержание «незнания».
4. Разбор кейса по методу экзemplарно-событийного анализа.
5. Организация балинтовской группы в педагогической среде.
6. Супервизия дистанционно: работа с видеозаписью, облачная документация.

Гомельским областным институтом развития образования (ГОИРО) в 2026 году планируется введение специализированных модулей по формированию супервизорских компетенций в программы повышения квалификации для двух целевых категорий специалистов:

для учителей-дефектологов (как координаторов образовательного и коррекционного процессов в отношении детей с ОПФР в учреждениях образования) предусматривается модуль, интегрирующий супервизорский подход в практику коррекционно-педагогической работы. Содержание модуля включает: специфику супервизии в работе с детьми с ОПФР; анализ видеозаписей коррекционных занятий, занятий по образовательным областям с позиции супервизорского наблюдения; формирование навыков рефлексивного анализа собственной профессиональной деятельности, в том числе во взаимодействии с другими педагогическими работниками; организацию балинтовских групп;

для заместителей заведующих детских садов по основной деятельности разрабатывается модуль «Управленческая супервизия как инструмент развития профессиональной компетентности педагогов». Содержание модуля включает: трансформацию управленческой позиции с контролирующей на развивающую; технологии запуска супервизорской поддержки в учреждении дошкольного образования; методику проведения супервизорских сессий с педагогами; организацию системы интервизии для супервизоров на уровне учреждения.

3. Процессуально-практический блок.

Данный блок представляет «ядро» системы — как именно происходит супервизорская поддержка.

Алгоритм 1. Индивидуальная супервизия (очная или дистанционная):

1. Запрос (письменно или устно): педагог формулирует конкретную ситуацию.
2. Прояснение супервизором: «Что именно происходит? Что вы чувствуете? Что пробовали?»
3. Анализ (с опорой на видеозапись или без неё). Используется фокус-анализ — только один аспект.

4. Поиск альтернатив - супервизор не даёт готовый ответ, а помогает педагогу самому выдвинуть гипотезы.

5. Планирование: педагог выбирает 1–2 действия на ближайшую неделю.

6. Рефлексия на следующей сессии: что получилось, что изменилось, что осталось сложным.

Алгоритм 2. Групповая супервизия (интервизия)/балинтовские группы (для 6–10 педагогов):

ведущий напоминает правила (конфиденциальность, запрет на советы, право «паса»).

один участник представляет случай (5–7 мин).

другие задают только фактологические и рефлексивные вопросы.

ведущий не интерпретирует, а фасилитирует процесс.

в конце — рефлексия участника, представившего случай.

Важное отличие балинтовской группы от методического совещания: здесь не ищут «правильный ответ», а исследуют эмоциональную динамику и профессиональные роли. Это профилактика выгорания, а не повышение предметных знаний.

Алгоритм 3. Разбор видеозаписи занятия (эталонный для супервизоров)

Этап	Действие супервизора
0	Педагог высылает фрагмент занятия, другого режимного момента (10–15 мин) и свой запрос
1	Просмотр вместе (стоп-кадры по запросу педагога)
2	Самоанализ педагога: «Что вы заметили? Что было неожиданным?»
3	Структурированное наблюдение супервизора по чек-листу
4	Обсуждение — супервизор называет только то, что видит, без оценок

4. Оценочно-рефлексивный блок.

Система не может существовать без обратной связи. Используются:

анкета удовлетворённости супервизией (5 вопросов, анонимно) — после каждой сессии;

карта самооценки профессиональных затруднений — до начала участия в супервизиях и через 6–12 месяцев;

рефлексивные эссе педагогов (по желанию) — фиксируют изменение профессионального самоощущения;

для супервизоров — регулярная интервизия (встреча коллег-супервизоров раз в 2 месяца для разбора сложных случаев из их практики).

Эффективное функционирование системы супервизорской поддержки требует целенаправленной подготовки педагогических коллективов.

Критически важным аспектом подготовки является формирование супервизорского мышления у руководителей, учителей-дефектологов детских садов и консультантов ЦКРОиР. Это означает изменение профессиональной

позиции: с контролирующей на развивающую, с директивной на рефлексивную.

Система формирования супервизорской поддержки — это не «проект года», а устойчивый механизм профессионального развития педагогов, работающих с детьми с ОПФР. Её ключевые элементы:

нормативная и методическая база (положение, чек-листы, протоколы);

обучение супервизоров и обязательная интервизия для них;

алгоритмы индивидуальной и групповой супервизии (включая балинтовские группы и разбор видеозаписей);

формирование супервизорского мышления у руководителей и консультантов ЦКРОиР через специальные модули ПК и практические упражнения.

Опыт Гомельской области показывает, что система жизнеспособна как в городских, так и в районных учреждениях образования, а дистанционные формы снимают проблему территориальной удалённости. Рекомендуются к внедрению в систему работы учреждений образования как дополнение к существующей методической работе — не заменяя её, а закрывая ту нишу, где нужна не оценка и не лекция, а конфиденциальный, рефлексивный диалог о самом сложном в профессии в момент конкретных педагогических затруднений

Список использованных источников

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагогическая деятельность в учреждениях дошкольного образования: Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь 30 июня 2025 г. № 54. – URL : <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22543744p> (дата обращения: 09.06.2026)

2. Яковлев, Е. В. Супервизия как педагогический феномен [Электронный ресурс] / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : ЧГПУ, 2015. – 158 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/superviziya-kak-pedagogicheskiy-fenomen> (дата обращения: 09.06.2026).

3. Лемех, Е. А. Супервизия в образовательной инклюзии : учебная программа для спец. 7-07-0114-01 «Специальное и инклюзивное образование» / Е. А. Лемех, В. В. Хитрюк, С. Н. Феклистова. – Минск : БГПУ, 2024. – 12 с.

4. Смирнова, Е. А. Супервизия как метод сопровождения профессиональной деятельности педагога / Е. А. Смирнова // Адукацыя і выхаванне. – 2020. – № 12. – С. 29–34.

5. Сеницына, Г. П. Возможности супервизии в усилении практической подготовки / Г. П. Сеницына // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 3. – С. 97–101.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ, СОДЕЙСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Гринько Алла Николаевна,
старший преподаватель кафедры специальной и инклюзивной педагогики
ГУО «Академия образования»

При организации образовательного процесса для учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) одной из актуальных задач выступает формирование универсальных компетенций, которые помогут им адаптироваться в учреждении образования и поспособствуют дальнейшей социализации. Наиболее значимой, особенно на первой ступени обучения, является коммуникативная компетенция, рассматриваемая как готовность и способность личности осуществлять общение в единстве интерактивной коммуникативной и социально-перцептивной функций и в различных ситуациях. В силу многих причин, обусловленных, как специфическими, так и индивидуальными особенностями ребенка с СДВГ, ему сложно устанавливать контакт и взаимодействовать не только с педагогами, но и с одноклассниками. Так, конфликтные ситуации и непонимание со стороны педагогов могут возникать из-за нестандартного поведения ребенка с СДВГ на уроках и внеклассных мероприятиях: выкрикивания с места, неусидчивость, встревание в ответы одноклассников приводят к нарушению общей дисциплины. Чрезмерная суетливость, болтливость, обидчивость и нетерпеливость, затруднения в интерпретации социальных сигналов обуславливают непонимание со стороны сверстников. Сглаживание или устранение указанных причин становится важной предпосылкой для развития у ребенка с СДВГ коммуникативных умений и навыков и их закрепления и совершенствования в дальнейшем. В ходе продуманной работы над формированием коммуникативной компетенции учащийся с СДВГ овладевает умениями следовать правилам общения в повседневных ситуациях, вести диалог, сотрудничать со сверстниками и взрослыми, принимать их точку зрения или корректно отстаивать свою.

Развитие коммуникативной компетенции требует последовательности и комплексного подхода, основанного на изучении как личностных, так и когнитивных особенностей каждого конкретного ребенка с СДВГ в начале учебного года и мониторинге за его динамикой в течение процесса обучения и воспитания. Комплексный подход включает в себя не только становление у ребенка коммуникативных умений и умений распознавать свои и чужие эмоции, но и развитие навыков самоконтроля, адаптацию окружающей предметно-пространственной среды. Работа будет намного эффективнее при условии командного взаимодействия всех участников образовательного процесса, когда педагоги и специалисты, принимающие участие в обучении и

воспитании ребенка с СДВГ, и его законные представители придерживаются единых алгоритмов и требований к формируемым умениям.

Для развития коммуникативной компетенции и уменьшения трудностей социального взаимодействия у детей с СДВГ при организации образовательного процесса применяются различные формы, методы и приемы работы, в том числе и интерактивного характера. Приведем те из них, которые помогут педагогам работать не только над разрешением проблем коммуникации ребенка с СДВГ, но и делать уроки более динамичными, стабилизировать дисциплину в классе.

1. Внедрение нестандартных форм уроков и занятий: уроки-круглые столы, уроки-квесты, уроки с перемещением учащихся по станциям.

2. Организация на уроках и внеклассных мероприятиях работы в группах, подгруппах, парах, командах с обозначением четких правил действий.

Стоит отметить, что на начальном этапе обучения при организации нестандартных уроков и любой командно-групповой работы желательно не вводить элементы соревнования. Данные элементы включаются постепенно с учетом готовности как ребенка с СДВГ, так и всего детского коллектива в целом.

3. Использование разных вариантов расстановки парт для проведения внеклассных занятий и некоторых уроков:

П-образная и О-образная схемы дают педагогу возможность:

а) наблюдать за всеми учащимися,

б) при необходимости оказывать индивидуальную помощь и вовремя реагировать на проявления нежелательного поведения у ребенка с СДВГ;

в) использовать различные предметы (например, мяч, мягкую игрушку, символическое сердце и др.), которые можно передавать от одного учащегося к другому;

г) способствуют установлению доверительных отношений;

схема «елочка» формирует у детей умение работать по трое, распределять обязанности, договариваться и ответственно относиться к своей части работы и коллективному делу в целом;

кластерная схема подходит для организации работы в группах и также благоприятно сказывается на развитии коммуникативных умений и чувства ответственности за общее дело.

4. Внедрение визуальных опор:

правила поведения на уроке в виде индивидуальных карточек-напоминаний, дисциплинарных и рефлексивных карточек, элементов визуального расписания позволяют педагогу контактировать с ребенком с СДВГ, не прерывая объяснения для остальных учащихся, и фокусировать его внимание на актуальной на данном этапе деятельности или предупреждать проблемное поведение;

алгоритмы для обсуждения текстов, постановки разного вида вопросов, ведения диалога, применения различных правил – опора, обеспечивающая

учащемуся с СДВГ возможность грамотно выстроить свой ответ, корректно задать вопрос, последовательно выполнять письменные и устные задания;

маршрутные листы урока дают понимание последовательности действий.

5. Применение методов и приемов, направленных на формирование умения активного слушания:

«Правило предмета в руках», кроме того, способствует развитию у ребенка с СДВГ умения ждать своей очереди (например, отвечает тот, у кого в руке указка);

игровые упражнения, активизирующие внимание – «Запретное число/слово/движение», «Что изменилось?» «Поймай /найди ошибку», «Правда/ложь», «Верю/не верю» и др. – разработанные с опорой на изучаемый материал. Такие игры можно использовать на любом этапе урока. Так, при проверке домашнего задания педагог предлагает учащимся отмечать плюсом его правильные высказывания по теме, а минусом – ошибочные. Как вариант, в качестве бонуса за активность и хорошую работу, ребенка с СДВГ можно подключить к составлению игровых упражнений такого типа вместо выполнения домашнего задания. При этом учащийся не только качественно изучит заданное на дом, но у него дополнительно будут развиваться умения анализировать материал, выделять главное, формулировать вопросы, устанавливать причинно-следственные связи, ответственно подходить к поручениям. Презентация составленных заданий на уроке для всего класса будет способствовать как развитию коммуникативных умений, так и улучшению самооценки у ребенка с СДВГ и принятию его в коллективе сверстников.

6. Развитие умения пользоваться техниками саморегуляции:

внедрение системы «стоп-сигналов» – жест, слово или картинка – которая создаётся педагогом совместно с обучающимся с СДВГ. Такие сигналы обычно известны ограниченному кругу людей (законным представителям, некоторым учителям и др.). Их корректное использование помогает ребенку остановиться перед тем, как перебить ответ одноклассника, объяснить педагога или совершить необдуманное действие;

применение различных дыхательных техник и глазодвигательных упражнений в течение урока помогает предотвратить утомление, импульсивные действия, содействует развитию самоконтроля и концентрации внимания для дальнейшей работы.

7. Создание на уроке возможности двигательной активности для ребенка с СДВГ:

организация динамической паузы сразу, как только педагог заметил признаки напряжения у ребенка: покраснение лица, двигательное беспокойство, неадекватные действия и др. [1];

обеспечение смены местоположения для обучающегося с СДВГ в кабинете: работа над заданием стоя за конторкой; стоя за боковой створкой школьной доски; пересев за другую парту;

создание для ребенка с СДВГ возможности смены положения тела: работа сидя на балансировочной подушке или балансировочном стуле; стоя возле парты;

использование ширмы или специального экрана для ограждения рабочей поверхности парты («спрятать ребенка») [1];

предложение выполнить секретную («шпионскую») двигательную зарядку:

а) для рук с использованием маленького «карманного помощника» (сквиш, игрушка-антистресс, каштан, желудь, мячик «су-джок» и др.);

б) для ног сидя на стуле – сильно упереться ногами в ножки стула; тихонько прошагать ногами под стулом; поднимать и опускать стопы, не отрывая пальцы ног от пола; катать ногой карандаш по полу и др.

Условие секретной зарядки: никто из одноклассников не должен заметить действия ребенка с СДВГ или услышать их.

использование системы разнообразных поручений: вытереть доску, сходить за мелом, раздать и собрать тетради, намочить губку, отнести рапортчку, помочь соседу по парте и др. [1].

Таким образом, корректный и грамотный подбор форм, методов и приемов для работы на уроке с учетом тематики, возраста детей, особенностей ребенка с СДВГ, вдумчивое и доброжелательное отношение педагога к учащемуся с проблемным поведением способствуют развитию у ребенка коммуникативных умений, принятию его в детском коллективе и социализации в дальнейшем.

Список использованных источников

1. Гаурилюс, А. И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: организация психолого-педагогической работы с учащимися: учебно-методическое пособие / А. И. Гаурилюс. – Мн. : Речь, 2024. – 92 с.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ ИГРА «СВЕТОЧ ЗНАНИЙ» КАК ФОРМА ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Демидович Екатерина Владимировна,
учитель начальных классов ГУО «Гомельская Ирнинская гимназия»

В каждом человеке заключается целый ряд способностей и наклонностей, которые стоит лишь пробудить и развить, чтобы они, при приложении к делу, произвели самые превосходные результаты. Лишь тогда человек становится настоящим человеком [1].

Понятие «одарённые дети» применительно к детям, обладающим большим потенциалом по сравнению с их сверстниками. Однако следует отметить, что каждый ребёнок обладает определенными природными

задатками, которые либо развиваются в деятельности и перерастают в способности, либо остаются нераскрытыми и нереализованными.

Очень важно ещё на I ступени обучения выявить интеллектуальный потенциал ребёнка, определить его творческие способности и склонности к определённым предметам, развить и поддержать его интерес к учению.

С целью выявления, поддержки и развития потенциальных способностей каждого учащегося на I ступени общего среднего образования в ГУО «Гомельская Ирнинская гимназия» проходит открытая интеллектуально-творческая игра имени Ирины Ивановны Паскевич «Светоч знаний».

Цель игры: создание условий для реализации интеллектуальных и творческих способностей обучающихся учреждений общего среднего образования города Гомеля и Гомельского района.

Задачи игры:

создать организационные и содержательные условия для популяризации произведений отечественных авторов детской литературы;

содействовать развитию интеллектуальных, творческих и коммуникативных способности учащихся;

способствовать развитию фантазии и творческого воображения, культуры публичного выступления учащихся;

обеспечить выявление одаренных и талантливых учащихся.

Игра проводится ежегодно в третью субботу декабря. В ней принимают участие команды учащихся третьих классов учреждений общего среднего образования города Гомеля и Гомельского района. Команда – это творческая группа детей, состоящая из 5 человек. Каждая команда имеет своё название и отличительный элемент.

Программа игры включает в себя 6 заданий, направленных на развитие различных интеллектуальных и творческих способностей учащихся.

Первое конкурсное задание «На театральных подмостках», проводимое в виде домашнего задания. Командам предлагается подготовить инсценировку одного произведения по заданной теме. Тема инсценировки определяется ежегодно в соответствии с календарём юбилейных дат отечественных авторов детской литературы. Так, например, 2020/2021 учебный год – А. Л. Барто «Цикл стихов «Игрушки»; 2021/2022 учебный год – К. И. Чуковский «Муха-Цокотуха»; 2022/2023 учебный год – С. Михалков «Слон живописец»; 2023/2024 учебный год – Н. Н. Носов «Когда мы смеёмся»; 2024/2025 учебный год – Р. Барадулін «На свет глядзець маладымі вачыма».

Критерии оценивания первого конкурсного задания: интонационная выразительность речи (динамика, выражаемая в ударениях, мелодика, выражаемая в движении голоса по звукам разной высоты; темп и ритм, выражаемые в длительности звучания и остановках, паузах; эмоциональная окраска речи, определяющая характер); безошибочное чтение; эмоциональная окрашенность текста, выражение авторской позиции; творческий подход и

оригинальность исполнения; артистизм; соответствие девиза команды названию команды.

Второе конкурсное задание «Его Величество Слово». Задание представляет собой 10 ребусов, объединённых общей темой.

Третье конкурсное задание «Скарбонка ведаў». Задание представлено в форме игры «Переводчик». Задача команды за отведённое время правильно перевести с русского на белорусский язык как можно больше слов.

Четвёртое конкурсное задание «Я вырос здесь, и край мне этот дорог». Задание представляет собой смешанный текст об истории города Гомеля, биографии И. И. Паскевич и 10 вопросов по его содержанию.

Пятое конкурсное задание «Дверь и ключ к точным наукам». Задание представляет 5 логических задач по математике исследовательского характера.

Шестое конкурсное задание «Живой как жизнь». Задания представляют собой тестовую игру «Верись – не верись» по произведениям заявленного автора детской литературы.

Критерии оценивания второго, третьего, четвёртого, пятого и шестого конкурсных заданий: содержательность (количество правильных ответов).

В конце игры число баллов, полученных командами во всех конкурсных заданиях, суммируется, определяется и награждается команда победитель игры.

Интеллектуально-творческая игра имени И. И. Паскевич «Светоч знаний» создаёт прекрасную возможность для активного межличностного воздействия, ибо играть – значит вступать во взаимодействие с партнерами, игра – это своего рода площадка для общественного и творческого самовыражения.

Преимуществом интеллектуально-творческой игры имени И. И. Паскевич «Светоч знаний» является то, что в основе заданий лежат не предметные знания, формируемые школьной программой, а способность учащихся применять свои знания и умения в конкретных ситуациях. Конкурсные задания Игры сочетают в себе проблемные, поисковые, эвристические, творческие методы с разными видами работы, такими как самостоятельная, индивидуальная и групповая. Они позволяют учащимся расширить свой кругозор, применить собственные знания, эрудицию и логическое мышление, проявить умение принимать решения в нестандартной ситуации в условиях ограниченного времени.

Интеллектуально-творческая игра имени Ирины Ивановны Паскевич «Светоч знаний» положительно зарекомендовала себя как форма выявления и развития одарённых детей на I ступени общего среднего образования.

Список использованных источников

1. Афоризмы про таланты. – URL : <https://letter.com.ua/aphorism/tal1.php> (дата обращения: 05.06.2026).

ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В РАБОТЕ С НИЗКОМОТИВИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Довгулева Ирина Алексеевна,
старший преподаватель кафедры педагогики и частных методик
ГУО «Гомельский областной институт развития образования»

Формирование универсальных компетенций у учащихся с особыми образовательными потребностями сталкивается с барьерами в виде низкого познавательного интереса, быстрой утомляемости и трудностей с адаптацией. Решение этих проблем требует перехода от давления к практико-ориентированному обучению и развитию базовых навыков через создание ситуации успеха.

Основные проблемы в работе с низкомотивированными учащимися:

отсутствие учебной мотивации – ученики не видят практической пользы от знаний в реальной жизни;

познавательные трудности – медленный темп усвоения материала, слабая память и внимание;

страх ошибок – боязнь получить плохую оценку блокирует желание отвечать и пробовать новое;

социальная изоляция – неуверенность в себе, проблемы в общении со сверстниками и педагогами;

быстрая утомляемость – неспособность удерживать фокус внимания на протяжении обычного стандартного урока.

В каждой школе есть ученики, которым «все равно». Они не сдают работы, спят на уроках или демонстративно нарушают дисциплину. Работа с такими детьми истощает педагога больше, чем подготовка к экзаменам. Почему традиционные методы не работают и как построить диалог там, где, кажется, нет желания учиться?

Часто учитель воспринимает низкую мотивацию как лень или неуважение. Однако педагогика и психология выделяют более глубокие причины:

1. Ребенок много раз пробовал, но терпел неудачу (из-за сложности материала, гиперопеки или жесткой критики). Сформировалась установка: «Бесполезно стараться, все равно не получится».

2. Школьная программа требует абстрактных знаний (формулы, даты, правила), а потребности ученика – здесь и сейчас (статус в группе, деньги, компьютерная игра).

3. Защитный механизм: «Мне все равно» часто маскирует страх показаться глупым. Проще отказаться от усилий, чем признать свое бессилие перед сложной темой.

4. Парадокс: чем сильнее учитель давит на отстающего, тем ниже его мотивация. Постоянные «двойки» и замечания превращают школу в поле боя.

Мотивационными процессами можно управлять, создавая условия для развития внутренних мотивов личности, а также умело стимулируя учащихся. Необходимо продумывать каждый урок исходя из интересов учащихся, использовать все возможности учебного материала для развития их любознательности. Для того, чтобы повысить познавательный интерес, применяются активные формы обучения:

решение проблемных ситуаций;

использование исследовательского подхода при изучении учебного материала;

связь учебной информации с жизненным опытом учащихся;

использование командных форм работы и методов деятельности, построенных на соревновании с периодической сменой состава групп;

индивидуальная и групповая работа над проектами;

обязательное позитивное эмоциональное подкрепление [1].

Помеха развитию мотивации – тревожность и страх на уроках. Угрожая, запугивая, унижая, ограничивая, педагог окрашивает негативными эмоциями учебные занятия. Это приводит к тому, что учащийся, испытывавший сильную тревогу, сосредоточивается на личных переживаниях, которые вытесняют желание усвоить учебный материал.

Работа с низкомотивированными требует смены парадигмы: не «заставить», а «вовлечь»:

правило «Глупых вопросов не бывает». Ввести ритуал «тайный сигнал» или анонимные записки с вопросами;

техника «Незавершенная оценка». За ошибку ставить не «2», а «Ты начал верно, давай посмотрим, где споткнулся»;

разрешение на право первой попытки. Например: «Это сложная тема. Сейчас вы напишете тест, но он не пойдет в журнал – это просто разведка боем».

Работа с низкомотивированными обучающимися реализуется в таких традиционных формах, как фронтальная, индивидуальная и дистанционная (с опорой на интернет-ресурсы).

Интересен дистанционный формат, который становится все более популярным благодаря своей гибкости и доступности. Он позволяет обучающимся изучать материалы в удобное для них время, а педагогам – использовать наиболее актуальные и современные источники информации. Единый информационно-образовательный ресурс <https://eior.by/> яркое тому подтверждение. Это ресурс в помощь учащимся, которые либо не могут посещать учебное занятие, либо же по каким-то причинам не поняли объяснения учебного материала. К тому же на ресурсе есть очень много каталогов с занимательными материалами, которые могут заинтересовать даже самого придирчивого ученика <https://eior.by/material/blogs.php>.

Индивидуальный подход в работе с такими учащимися должен осуществляться при дозировке домашнего задания, при определении вариантов классных работ, учитывая степень их подготовленности. К тому же, задавая

вопрос ученику, не торопите его с ответом, дайте небольшое количество времени на обдумывание поставленного вопроса. Не заставляйте отвечать новый, только что усвоенный на уроке материал. Следует осторожно оценивать неудачи ученика и желательно, чтобы ответы таких учеников были письменными, а не устными.

Практико-ориентированные задания всегда вызывают интерес у низкомотивированных учащихся.

Задания-провокации. Вместо «решите уравнение» – «Вычислите, сколько краски нужно, чтобы покрасить стену в классе, если мы экономим бюджет».

Задание «Зачем мне это нужно?». Начинать тему не с теории, а с проблемы из жизни подростка (спорт, мода, отношения, финансы, искусственный интеллект).

Задание «5 шагов». Разбить объемное задание на 5 мелких шагов. Хвалить за каждый шаг [2].

На уроке для работы с низкомотивированными учащимися рекомендуются карточки с индивидуальными заданиями, давать им больше времени для обдумывания ответа у доски. На дополнительных занятиях можно предоставлять учащимся право спрашивать своих товарищей, составлять самим тексты диктантов, диктовать их, проверять самостоятельные работы друг друга. Позволить слабому ученику объяснить простую тему тем, кто ещё слабее – это повышает самооценку. Можно предложить три формата одного задания: написать текст, снять видео на 30 секунд или нарисовать комикс.

Также интересной формой работы с данной категорией учащихся может быть участие в проекте. Работа проходит в микрогруппах, поэтому нет списывания, присутствует соревновательный элемент, отработка понятий происходит в свободной форме. В работе над проектом всегда заложен познавательный интерес, что является важным элементом для учащегося. Такой подход способствует психологическому раскрепощению и развитию интеллектуальных способностей.

Низкомотивированный ученик – это не враг и не лентяй. Это человек, у которого сломался «внутренний двигатель» и есть некая причина, по которой у него утрачена мотивация. Задачи педагога – найти причину низкой мотивации к учебе, не заменить этот двигатель своим криком, а дать искру с сигналом: «Здесь безопасно. Это имеет смысл для тебя. У тебя все получится».

«Учитель – тот же садовник. Труд учителя можно сравнить с трудом садовника, выращивающего различные растения. Одно растение любит яркий свет солнца, другое – прохладную тень; одно любит берег ручья, другое – высохшую горную вершину. Одно растение лучше произрастает на песчаной почве, другое – на жирной и глинистой. Каждому нужен особый, только для него подходящий уход, иначе оно не достигнет совершенства в своем развитии» (восточный философ Абдул-Баха).

Список использованной литературы

1. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев ; авт. коммент. А. М. Моисеев; Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1989. – 558 с.

2. Блинов, В. И. Педагогика 2.0. Организация учебной деятельности студентов : учебник для вузов / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. – М.: Издательство Юрайт, 2026. - 222 с. - URL: <https://urait.ru/bcode/588931> (дата обращения: 09.06.2026).

ПОНИМАНИЕ ПАРАДИГМАЛЬНОЙ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ

Зайцев Игорь Станиславович,
профессор кафедры специальной и инклюзивной педагогики
ГУО «Академия образования», кандидат педагогических наук, доцент

В настоящий период развития педагогической мысли актуализирован вопрос парадигмального подхода в значении ориентира на ценности, соответствующие устоявшимся и общепринятым наиболее эффективным научным традициям.

Парадигмальная основа педагогического процесса выступает как направляющая научной позиции, на которой «базируется вся структура обоснованных знаний о сущности того или иного социального события, представляет своеобразный образец организации педагогического процесса» [1; 2, с. 14–17]. Стоит обратить внимание на факт, что в последнее время не раз приходится наблюдать следующее: при «наделении» парадигмой того или иного социального явления речь идет о безапелляционности этого явления. Неверная позиция. Парадигмальная основа ничуть не отрицает субъективизм анализа того или иного общественного события. Задача – через парадигмальное обоснование утвердить объективность собственных взглядов. Только при соблюдении данного условия субъективные суждения обретают очертания определенной научной обоснованности. В таком ракурсе парадигмальную основу следует понимать не только в значении совокупности различных подходов (аксиологический, культурологический, полисубъектный и др.), лежащих в основе организации педагогической деятельности, но и как наделение этой деятельности необходимой направленностью. Другими словами, парадигмальная основа даст понимание конкретным направлениям приложения педагогических усилий. В рассматриваемом аспекте речь идет не о профессионально-личностном самоопределении в целом, а о ряде его значимых составляющих.

В современной педагогической данности ситуация развития социума в качестве ориентира предполагает совершенствование коллективных связей, которые готовы гарантировать экспансию человеческого потенциала, что исключительно важно в ракурсе профессионально-личностного самоопределения. Реальное воплощение указанного предполагается при актуализации возможностей для балансировки и гармонизации становления каждого человека и всего общества как неэфемерности во времени. В представленной точке зрения в значении первоочередности не вызывает сомнения настоятельность устранения социальной недостаточности, а именно – максимально возможная минимализация всех присутствующих условий, вызывающих даже мизерную ущербность жизнедеятельности индивида в общественных условиях.

Представленная позиция позволяет, очерчивая значимость социального аспекта полноценного развития в обществе подрастающего человека, определить именно социальную составляющую в значении одной из доминирующих в практике современного образования, то есть принять за один из аспектов парадигмальной основы профессионально-личностного самоопределения, являющегося неотъемлемой составляющей социального развития индивида.

В отмеченной парадигме доминирующим представлено социальное развитие любого индивида. В условиях тяжелых нарушений речи (далее – ТНР) правомерность такого подхода не вызывает сомнений. Однако следует принять во внимание настоятельность реализации с указанным контингентом качественной коррекционно-педагогической работы для устранения либо нивелирования имеющегося расстройства с целью нормализации речевого общения, от полноценности которого в прямой зависимости находится весь процесс социального развития. Такое понимание позволяет рассматривать настоятельность тесного единства содействия развитию в обществе детей с ТНР и оказания им качественной коррекционно-педагогической помощи по устранению имеющего место нарушения.

Полноценное развитие в социальных условиях гарантировано фактом перманентного общения со сверстниками в коллективе, обеспечивая наличие общих интересов, заданных единым возрастом и сформированных на основе равноценности понимания происходящих явлений (М. И. Лисина [3]; А. Л. Сиротюк и А. С. Сиротюк [3]; Т. Jonsson [3] и др.). Однако реальная жизнь не может быть очерчена лишь возрастными рамками во взаимодействии. Здесь необходимо принять во внимание настоятельность расширения области общения, поскольку повседневные реальные условия не могут быть ограничены конкретным коллективом, а выходят за пределы такой конкретики. Сказанное определяет, помимо спонтанности речевых контактов со сверстниками, необходимость моделирования ситуаций, расширяющих сферу и средства вербального взаимодействия. Полновесное взаимодействие и со сверстниками, и другими людьми - эффективный ресурс развития детей с ТНР в социуме.

Охарактеризованное подводит к пониманию тесного единства организации помощи детям с ТНР в социальном развитии и реализации качественного процесса коррекционно-педагогической работы с ними. В декларируемой позиции нет приоритизации, что позволяет говорить о цельности коррекционно-педагогической работы и совершенствования социального развития представляемого контингента. Указанное положение и желательно рассматривать в значении парадигмальной основы профессионально-личностного самоопределения детей с ТНР.

Представленное позволяет в позиции парадигмальной основы профессионально-личностного самоопределения детей с ТНР понимать опору на общепринятые дидактические подходы (отмечено выше) в сочетании с коррекционно-педагогической работой по устранению имеющего место нарушения и помощью в социальном развитии как единым педагогическим конструктом.

Список использованных источников

1. Имакаев, В. Р. Образовательная парадигма: два масштаба рассмотрения / В. Р. Имакаев // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – Том. 4; № 5. – С. 78–90.
2. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Издательство АСТ, 2020. – 320 с.
3. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
4. Сиротюк, А. Л. Современная методика развития детей от рождения до 9 лет / А. Л. Сиротюк, А. С. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 256 с.
5. Jonsson, T. Inclusive Education / T. Jonsson. – UNDP, 1994. – 160 p.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ОПЫТОМ СИРОТСТВА И ВОСПИТАНИЕМ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ

Захожая Анастасия Сергеевна,
заведующий отделом поддержки семей, принявших на воспитание
детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей
ГУО «Гомельский городской социально-педагогический центр»,
педагог-психолог высшей квалификационной категории У «Национальный
центр усыновления Министерства образования Республики Беларусь»

Проблема воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является одной из острейших проблем современности. Исследования в области психологии сиротства, проведенные А. В. Махнач,

В. С. Мухиной, Г. В. Семья, В. Н. Ослон, А. М. Прихожан, Е. А. Лупекиной, показывают, что практика институционального воспитания не способствует успешной социализации и адаптации к жизни в обществе детей с особой жизненной историей. Это связано с такими причинами, как отсутствие здоровой привязанности, формирование иждивенческой позиции (выученная беспомощность), нарушение полоролевой идентификации, сложности с установлением близких и глубоких отношений, нарушение половой идентичности и, в целом, низкий уровень готовности к самостоятельной жизни.

Альтернативой институциональному воспитанию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в Республике Беларусь стали приемные семьи и детские дома семейного типа (далее – ДДСТ). В формировании и развитии личности ребенка, его индивидуальных качеств и психических свойств незаменимую роль играет семья, пусть и приемная.

Приемная семья и ДДСТ являются формами устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семью. На воспитание в приемную семью передается от одного до четырех детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а в ДДСТ – от пяти до десяти. Приемные родители и родители-воспитатели выполняют обязанности по воспитанию детей на основании договора об условиях воспитания и содержания детей и трудового договора [1; 2].

По информации Национального статистического комитета Республики Беларусь в Гомельской области в 247 приемных семьях находятся на воспитании 487 приемных детей, из них 122 приемных ребенка (25 %) имеют особенности психофизического развития (далее – ОПФР), инвалидность. Также в 40 ДДСТ воспитываются 282 воспитанника, из них 88 несовершеннолетних (31 %) имеют ОПФР, инвалидность.

При рассмотрении данного вопроса нельзя не обратиться к трудам Л. С. Выготского. В своих работах он неоднократно указывал на необходимость психолого-педагогической работы с детьми, имеющими ОПФР: «проблему детской дефективности в психологии и педагогике надо поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что не замечаемый прежде социальный ее компонент, считавшийся обычно второстепенным, на самом деле оказывается первостепенным, главным. Его и надо поставить во главу угла. Надо смело взглянуть в глаза этой проблеме, как проблеме социальной. Если психологически телесный недостаток означает социальный вывих, то педагогически воспитать такого ребенка – значит вправить его в жизнь, как вправляют вывихнутый и больной орган» [3, с. 64].

По результатам мониторинга положения детей в приемных семьях и ДДСТ города Гомеля было установлено, что приемные дети чаще всего сталкиваются с нарушениями речи, интеллектуальной недостаточностью, трудностями в обучении и задержкой психического развития.

Органическая основа нарушений у приемных детей может иметь место, однако это встречается не всегда. В большинстве же случаев мы имеем дело с задержкой в развитии, как следствием родительской депривации и

госпитализма, психологической травмы и последствиями различных видов насилия (эмоционального, физического, сексуального).

У детей с опытом сиротства при обучении имеются следующие трудности в развитии и проблемы:

несформированность и неосознанность мотивации к обучению;

преобладание желания играть, чтобы получать позитивные эмоции или какие-либо эмоции вообще;

тотальное недоверие к взрослым;

нежелание строить отношения, потому что нет «валентностей» к обработке новой информации;

страх перед общением с новыми взрослыми;

страх перед общением с детьми, сниженная самооценка и слабая вера в свои силы;

отсутствие устойчивой базы знаний, на которую можно «нанализывать» новый опыт;

страх допустить ошибку, основанный на оценках взрослых, постоянных претензий с их стороны;

отсутствие необходимых учебных навыков, связанное со сниженным уровнем требований в предыдущем месте учебы;

болезни и особенности пережитого опыта;

отсутствие представлений о том, как строить конструктивные отношения, как относиться к правилам и понимать других [4, с. 35].

С целью преодоления трудностей детям с ОПФР важно сформировать и закрепить определенные компетенции, которые будут способствовать повышению их качества жизни.

Под универсальными компетенциями будем понимать компетенции, связанные с общими знаниями, навыками, ценностно-смысловыми установками и личностными характеристиками, позволяющими человеку творчески самореализовываться, социально взаимодействовать и адаптироваться к изменяющимся условиям, эффективно решать проблемы вне зависимости от сферы и специфики деятельности [5, с. 11].

Формирование универсальных компетенций у детей с опытом сиротства – это процесс развития гибких навыков, критического мышления, коммуникации, направленный на успешную социализацию, преодоление психологических травм и адаптацию в обществе после выхода из замещающей семьи.

В зависимости от образовательных потребностей учащихся обучение предполагает использование различных способов и технологий [6, с. 24]:

1) разные форматы обучения: применение групповых, парных и индивидуальных заданий для поддержки различных стилей обучения;

2) выбор заданий: учащиеся могут выбрать задания, которые больше соответствуют их интересам и уровню подготовки;

3) индивидуализация заданий: учитель должен учитывать уровень подготовки и особенности каждого ребенка;

4) темп обучения: каждый ребенок усваивает знания в своем темпе. Учителю важно гибко регулировать темп урока, предлагая детям, которые быстрее справляются с заданиями, дополнительные задания, а тем, кто нуждается в большем времени, – поддержку и облегченные варианты упражнений;

5) выявление и развитие способностей обучающихся с ОПФР через систему клубов, секций, студий и кружков, а также организацию общественно полезной деятельности, включая социальную практику, с использованием возможностей учреждений дополнительного образования детей;

6) вовлечение детей в доступные для них интеллектуальные и творческие соревнования, в научно-техническое творчество и проектно-исследовательскую деятельность;

7) адаптация учебных материалов: разбивка многоступенчатой инструкции на короткие шаги в виде алгоритма, замена сложных для понимания слов или фраз пиктограммами, дублирование устных инструкций письменными;

8) взаимодействие между приемными родителями, учителями и специалистами (педагогами-психологами, логопедами, учителями-дефектологами) способствует объединению усилий всех участников образовательного процесса;

9) психолого-педагогическое сопровождение приемного ребенка в условиях учреждения образования: оказание консультативной, диагностической, коррекционной и реабилитационной помощи.

Также использование следующих специальных методик и технологий в обучении позволит достичь определенного успеха в процессе формирования универсальных компетенций у детей с особой жизненной историей:

1) применение интерактивных технологий (кейс-метод, портфолио) в обучении учащихся.

Интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением (учебной средой), которое служит областью осваиваемого опыта. Учебное окружение (или учебная среда) выступает как реальность, в которой участники находят для себя область этого опыта;

2) применение активных методов в обучении учащихся с ОПФР (игровые методы, методы проектного обучения, технологии проблемного обучения, методы сотрудничества, творческие методы обучения, методы наглядного обучения, методы рефлексии и самооценки).

Активные методы обучения учащихся с ОПФР направлены на вовлечение их в образовательный процесс, развитие интеллектуальных и практических навыков, а также на адаптацию к образовательной среде с учетом их особенностей. Эти методы способствуют тому, чтобы сделать процесс обучения более увлекательным, интерактивным и, что особенно важно, эффективным, учитывая специальные потребности учащихся;

3) применение цифровых технологий в обучении учащихся (интерактивные учебные материалы, программы для коррекции и развития, аудиовизуальные материалы, мобильные приложения). Цифровые технологии открывают новые горизонты в обучении детей с ОПФР. Благодаря современным инструментам и программам, образовательный процесс становится более доступным [6, с.47-53].

Интеграция этих компонентов помогает не только дать детям необходимые знания, но и подготовить их к самостоятельной, полноценной жизни в обществе.

Приемные родители также должны быть активными участниками процесса, стоять на точке зрения поддержки ребенка и понимания того, что они вместе осваивают те методы, которые предлагают ребенку, а не пропагандируют свои. Сейчас предлагается много новых методов, и родитель будет эффективен только если правильно поймет их суть. Создается поле взаимодействия «взрослый – ребенок», в котором не взрослый получает и оценивает, а ребенок делится полученным опытом. В таком построении отношений происходит закрепление и расширение знаний, формируется уверенность в правильном выборе способов достижения целей, развивается та метапредметность, в которой ребенок видит мир более объемно и полно и которая не является статичной, а может меняться, и ребенка это не пугает, а открывает перед ним все новые и новые горизонты восприятия мира [4, с. 40].

Таким образом, приемные дети трудны в первую очередь для самих себя, и без помощи социального окружения им не преодолеть тех препятствий, с которыми они сталкиваются на пути к нормальной жизни. Формирование универсальных компетенций у детей с опытом сиротства требует не только академического подхода, но и глубокой социально-психологической реабилитации. Только благодаря совместной, бережной поддержке семьи и педагогов ребенок сможет успешно преодолеть трудности, поверить в свои силы и реализовать свой личностный потенциал.

Список использованных источников

1. Положение о приемной семье : утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь от 28 окт. 1999 г., № 1678 (в ред. от 27 янв. 2026) // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь. – Минск, 2026. – URL: https://etalonline.by/document/?regnum=c29901678&q_id. (дата обращения: 09.06.2026).

2. Положение о детском доме семейного типа : утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь от 28 февр. 2006 г., № 289 (в ред. от 27 янв. 2026) // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь. – Минск, 2026. – URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=C20600289> (дата обращения: 09.06.2026).

3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982-1984. – Т. 5 : Основы дефектологии / под. ред. Т. А. Власовой. – М., 1983. – 368 с.

4. Искра, Н. Н. Семья с приемными детьми: психолого-педагогическое сопровождение: учеб.-методическое пособие / Н. Н. Искра, Т. В. Дорофеева. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2019. – 155 с.

5. Зеленко, О. В. Национальная рамка универсальных компетенций обучающихся: основные термины и понятия / О. В. Зеленко [и др.] // Веснік адукацыі. – 2025. – № 3. – С. 6-13.

6. Счастливая, И. П. Методические рекомендации для педагогических работников по обеспечению освоения учащимися содержания учебных предметов на уровне общего среднего образования с учетом принципа инклюзии в образовании / И. П. Счастливая, Е. С. Иванцевич. – Мн., 2024. – URL : https://rkc.akademy.by/media/attachments/2025/11/13/Metod_rekom_sredn_obr_Scastnaa_m2.pdf. (дата обращения: 10.06.2026).

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА I СТЕПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

Зими́на Светлана Александровна,
учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа № 74 г. Гомеля»

С течением времени практикующие педагоги отмечают рост количества учащихся младшего школьного возраста, у которых наблюдаются нарушения письменной речи, в том числе и навыка чтения как ее составляющей. При этом следует отметить, что успеваемость учащегося во многом зависит от уровня овладения данным навыком. В связи с этим разработка комплекса упражнений, а также систематизация их с учетом уровневой системы развития навыка чтения видится важной областью развития специальной педагогики.

В процессе коррекционной работы с учащимися младших классов с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) заметна следующая проблема: количество детей, у которых возникают сложности при овладении навыком чтения, значительно [3]. Среди учащихся первых классов можно наблюдать ситуацию, когда у ребенка не формируется графический образ изученных букв, учащийся не сопоставляет их со звуками, не может сливать звуки в слоги и слова, в том числе и простые. Во 2, 3, 4 классах такой ребенок не может прочитать даже небольшие тексты либо при технически правильном прочтении не может понять читаемое. С течением времени эти проблемы накапливаются, если не была вовремя оказана коррекционная помощь. Чтение для ребенка превращается не в учение, а в мучение.

Немаловажным является необходимость формирования у младших школьников с ОПФР читательских компетенций. Под читательской компетенцией принято понимать овладение человеком соответствующим набором умений и навыков, необходимых для достижения результата чтения, каковым является понимание смысла читаемого, включая его личностное

отношение к предмету деятельности [2, с. 22]. М. Н. Русецкой разработана методика изучения читательских компетенций, позволяющая комплексно оценить сформированность читательской деятельности обучающихся в целом. Составляющими читательской компетенции являются репродуктивная, информационно-познавательная и рефлексивная компетенции [4, с. 34]. Для учащихся I ступени наиболее актуальным будет формирование репродуктивной читательской компетенции, состоящей из следующих групп компонентов: речевые (фонематические, морфологические и лексико-грамматические обобщения) и интеллектуально-речевые (буквенный гнозис и звуко-буквенный анализ).

Для понимания механизма чтения и возникших трудностей в формировании данного навыка необходимо рассмотреть определение этого процесса. Чтение трактуется как процесс воссоздания звуковой оболочки слов по их графической модели [5]. Принято выделять две стороны процесса: техническую и смысловую. Сформированность технической стороны отражается в следующих параметрах: выразительность, темп, правильность, способ. Смысловая предполагает понимание читаемого текста на различных уровнях (слово, словосочетание, предложение).

При этом следует учитывать также закономерность становления навыка у детей. Согласно исследованиям Т. Г. Егорова, формирование навыка развивается в следующей этапности: 1) овладение звуко-буквенными обозначениями; 2) чтение; 3) становление синтетических приемов чтения; 4) синтетическое чтение [1]. В норме предполагается, что в течение первого класса ребенок проходит первые три этапа. К окончанию 1 класса он может читать целыми словами с переходом к послоговому чтению при прочтении слов сложной слоговой структуры. Но практика показывает, что у части детей возникают сложности различного характера как на одном из этапов, так и на каждом из них.

На этапе овладения звуко-буквенными обозначениями учащиеся могут испытывать сложности узнавания букв, соотнесения букв со звуками и осуществления перекодировки по модели «фонема–графема». При освоении послогового чтения затруднено слияние в слоги. На этапе становления синтетических приемов чтения характерны ошибки объединения слогов в слова и слов в простые предложения. Синтетическое чтение: при хорошо сформированной технической стороне затруднено понимание даже небольших по объему текстов.

Для определения направлений работы по коррекции навыка чтения детей с ОПФР в начальной школе целесообразно использовать таблицу фиксации ошибок чтения. При этом ошибки необходимо разделить на следующие типы: связанные с недоразвитием слуховой дифференциации фонем, связанные с недоразвитием фонематического анализа и синтеза, связанные с искажением морфем слов, обусловленные недоразвитием зрительного анализа и синтеза и оптико-пространственных представлений. Также следует обращать внимание на способ чтения ребенком текста (побуквенное, слоговое, целыми словами).

По результатам диагностического обследования с учетом выявленных ошибок можно выделить следующие основные направления коррекционной работы. Наличие фонематических ошибок предполагает развитие навыка фонематического анализа и синтеза, формирование правильного произношения. Ведущими направлениями коррекционной работы при наличииagrammaticальных ошибок будут являться: уточнение структуры предложения, развитие навыков словоизменения, развитие навыков словообразования, выделение морфем, подбор однокоренных слов. Выявленные семантические ошибки требуют расширения словарного запаса, развития понимания читаемого на разных синтаксических уровнях (слово, словосочетание, предложение, текст). При наличии мнестических и оптических ошибок на первый план выступает коррекционная работа по развитию зрительного гнозиса, в том числе буквенного, формированию пространственных представлений, развитию зрительного анализа и синтеза, дифференциации смешиваемых букв, развитию мнестических процессов.

С целью их формирования и развития представляется оптимальным использование видов заданий и игровых упражнений, обобщенных и систематизированных ниже.

При формировании графического образа букв можем использовать такие упражнения: дорисуй недостающий элемент, найди такую же букву, раскрась фрагменты с заданной буквой, найди букву на картинке. При формировании навыка соотнесения графического образа буквы и звукового соответствия – назови первый звук в слове и запиши, вставь пропущенную гласную (согласную), назови буквы, обозначающие гласные, и закрась их. На этапе соединения букв в слоги и слогов в слова: собери слово из слогов, собери слово по слогам из букв. Определение границ слов, нахождение их в потоке букв. При этом можно использовать картинный материал в качестве подсказки (и тогда мы добавляем инструкцию «соедини с картинкой») либо без опоры на картинки. Также дети хорошо воспринимают работу с ребусами и изографами. Синтез слов в предложении мы можем осуществлять также на разных уровнях, затрагивая только техническую сторону либо еще и смысловую. При этом задание также может быть усложнено грамматическим упражнением, когда надо вставить пропущенные буквы либо подходящее по смыслу слово. При развитии понимания прочитанного возможно использовать следующие упражнения: словесный sudoku, чтение текстов с перевернутыми словами и словами, написанными зеркально. Конечно, возможны и другие варианты упражнений, все их не охватить одной статьей.

Следует отметить следующее: дети стремятся выполнять задания как можно быстрее. Наблюдается закономерность: чем сложнее формируется навык, тем на более мелкие этапы необходимо его разделить. При этом задания должны быть посильными, в зоне ближайшего развития: мне сложно, но могу справиться. При разработке каждого упражнения необходимо учитывать его соответствие следующим критериям: учет возрастных возможностей детей; логичность расположения заданий с постепенным усложнением; многократная

отработка однотипных упражнений на различном материале; удобство для использования как на индивидуальных, так и на групповых занятиях.

Список использованных источников

1. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. – М.: Советские учебники. 2023. – 264 с.
2. Киселева, Н. Ю. Логопедическая работа по формированию читательских компетенций у учащихся с дислексией основной школы: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.03 / Н. Ю. Киселева. - М.: МГПУ, 2013. – 28 с.
3. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н.Корнев. – СПб: МиМ, 1997. – 286 с. – URL: <https://pedlib.ru/Books/1/0306/> (дата обращения: 07.06.2026).
4. Русецкая, М. Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: автореф.дис. д-ра пед. наук: 13.00.03 / М. Н. Русецкая. - М., 2009. – 45 с.
5. Эльконин, Д. Б. Как научить детей читать / Д. Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фильштейна. – М., 2001. – 416 с. – URL: psychlib.ru/mgppu/epr-1997/EPR-0011.htm?mainSes=ROLK7e8b580342567ca6ba623845b940#&sp1 (дата обращения: 05.06.2026).

НЕЙРОБИКА В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ И РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Казакова Наталья Геннадьевна,
учитель-дефектолог ГУО «Специальный детский сад № 99 г. Гомеля»

В специальном образовании часто возникает дилемма: что тренировать в первую очередь — когнитивные способности или речь? Современная нейронаука даёт однозначный ответ: и то, и другое развивается параллельно через движение, новизну и синхронизацию работы полушарий. Стандартные занятия и повторение пройденного не всегда дают устойчивый результат у детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). Однако нейробика предлагает иной путь: не тренировку памяти через повторение, а стимуляцию мозга через новизну и одновременную работу разных анализаторов.

Нейробика (от греч. *neurōn* – нерв и *agōgic* – «система упражнений») – это система упражнений для поддержания и развития когнитивных способностей мозга, основанная на выполнении привычных действий нестандартными способами с обязательным задействованием нескольких органов чувств [5; 6]. Нейробика вынуждает разные участки мозга вступать в необычное взаимодействие. Её главный принцип: заставлять мозг работать в режиме «решения проблемы», обходя привычные маршруты.

У детей с ОПФР часто наблюдается: несформированность межполушарных связей, инертность нервных процессов, фрагментарность восприятия, трудности сенсорной интеграции, низкая произвольная регуляция, моторная неловкость и координационные нарушения, быстрая утомляемость и дефицит внимания. Поэтому для детей с ОПФР, нейробика не просто физкультминутка, а инструмент компенсации нарушений. Нейробика – это метод сенсомоторной коррекции, воздействующий не на симптом, а на причину. Она создаёт фундамент из новых нейронных связей, на котором развиваются когнитивные и речевые способности [1].

Задача нейробики в специальном образовании – запустить механизм нейропластичности: когда мозг вынужден искать обходные пути для решения задачи (запомнить, понять, сказать) [1].

В нашей стране нейробика – не просто теория, а реально работающий инструмент коррекции. Нейробика активно внедряется в систему специального образования Республики Беларусь, особенно в рамках нейропсихологического подхода. Сформирована научная база. В учреждении образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» ведётся преподавание основ нейрофизиологии для будущих учителей-дефектологов [3]. А в учреждении образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Институт инклюзивного образования) утверждены программы по нейропсихологической диагностике и коррекции, согласно которым учителя-дефектологи обязаны владеть методами нейростимуляции. Выпускается и методическая литература. Так в журнале «Минская школа сегодня» выходят статьи белорусских авторов по нейропсихологическим играм, например, в 2024 году в нём была опубликована статья Т. Прудниковой «От движений к мышлению и успешному обучению», где детально расписаны нейропсихологические игры для коррекционно-педагогической работы [2].

Особого внимания заслуживает трансляция наработанных методов в педагогической среде. На методических объединениях специалисты охотно делятся новыми подходами в работе с детьми с ОПФР, что способствует быстрому внедрению эффективных практик. В Витебске учителя-дефектологи транслировали опыт использования «Нейродорожек» для детей с синдромом Дауна и специальных упражнений для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью [7].

Поддержка нейропсихологических методов в образовании осуществляется на государственном уровне через реализацию целевых проектов. В качестве успешного примера можно привести гуманитарный проект «Науки без муки», реализованный на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 46 г. Минска». В его рамках создан кабинет нейрокоррекции, ориентированный на профилактику и коррекцию дисграфии, а также на помощь детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) [4].

В массовых учреждениях образования нейробика – это быстрое переключение рук, рисование двумя руками и хождение задом наперед. В специальном образовании требуется её адаптация и модификация, по принципу «от простого к сложному», учитывая следующие составляющие:

сенсорную нагрузку (необходимо добавление тактильных или обонятельных раздражителей);

темп (ориентирование не на скорость, а на осознанность выполнения);

дробление (любое новое действие сначала делается по частям (рука – нога – дыхание)).

В результате применения нейробики (с учётом модификаций), наблюдаются положительные эффекты, значимые для коррекции:

компенсация дефицита внимания: непривычные действия требуют тотального контроля;

снижение стереотипий: новый сенсорный опыт вытесняет автоматизмы;

развитие праксиса: освоение непривычных поз и движений улучшает моторное планирование.

Ниже приведены универсальные упражнения, которые работают на стыке когнитивной и речевой [6].

Упражнение «Симметричный рисунок – двойная задача»

Как делать: Ребёнок двумя руками рисует одновременно зеркальные фигуры (круг слева, круг справа). Когнитивный эффект: Развивает зрительно-моторную координацию и объём внимания (нужно следить за двумя руками сразу). Усложнение (речь): Называть, что рисуешь («Я рисую солнце, оно греет»). Связка движения и речи закрепляет образ понятия.

Упражнение «Цветная таблица Шульте – нейроход»

Как делать: На полу раскладываются цветные круги (красный, синий, зелёный). Ребёнок наступая на красный – называет «стоп», на синий – «иду», на зелёный – «прыг». Когнитивный эффект: Тренировка переключения внимания и торможения импульсивности (ключевая проблема при СДВГ и ЗПР).

Упражнение «Логоритмика с телом»

Как делать: Ребёнок марширует. На каждый шаг – хлопок и слог. Та-та-та (шаг-хлопок-слог). Потом слова: Ма-ма, Па-па. Речевой эффект: формирование слоговой структуры слова, преодоление скандированной речи (при дизартрии и заикании).

Упражнение «Рассказ пальцами»

Как делать: Ребёнок рассказывает короткое стихотворение или сказку, при этом пальцами рук изображает персонажей (зайчик – два пальца, волк – растопыренные пальцы). Речевой эффект: Развитие связной речи, преодоление аграмматизмов. Движение выступает как «якорь» для последовательности текста.

Вышеперечисленные упражнения можно адаптировать для разных нозологических групп детей.

Например, для детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), основной дефицит которых – трудность переключения, эхолалии, адаптацией нейробики будет использование визуального расписания, упражнений со сменой ритма (тихо-громко) и минимум речи педагога. Ожидаемый результат – снижение стереотипий, появление осмысленных фраз вместо эхолалий.

Для детей с трудностями в обучении (далее – ТО) с низким объемом памяти, инертностью, адаптация нейробики будет заключаться в медленном темпе, многократном проговаривании алгоритма («сначала левая рука, теперь правая нога»). Как результат – увеличение объема запоминания (цифр, слов), улучшение усидчивости.

Дети с детским церебральным параличом (далее – ДЦП) отличаются наличием синкинезий, высокого тонуса. Адаптация нейробики в данном случае – упражнения лежа на полу (снятие тонуса), глазодвигательная нейробика (глаза влево – язык вправо). Ожидаемый результат – улучшение артикуляции, уменьшение слюнотечения, контроль взгляда.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) у которых, к примеру, наблюдается отсутствие фразы, бедный словарь, адаптация нейробики – бионергопластика (язык + рука), пропевание гласных с движением (руки вверх – А, руки в стороны – О). Ожидаемый результат – «запуск» звукоподражаний, появление лепетных слов.

В образовательном процессе нейробику можно включать как в разные части обучающего занятия (оргмомент, основную часть, как динамическую паузу), в зависимости от целей и задач, так и в режимные моменты (ходьба по комнате спиной вперед, с контролем взрослого, одевание варежек на разные руки) или отдельное игровое задание. Занятия проводятся систематически в непринужденной, доброжелательной обстановке, дозировано. Упражнения подбираются индивидуально для каждого ребенка. Это позволяет сохранить активность и заинтересованность.

Для педагога специального образования нейробика – это не модное веяние, не замена традиционным занятиям, а мощный катализатор, многократно усиливающий их эффективность. Это способ «подать мозгу неожиданное задание». Вместо того чтобы требовать от ребенка с ОПФР сосредоточиться усилием воли, возможно создать условия, при которых его мозг вынужден будет найти новый обходной путь для обработки информации.

Пробуйте одно новое упражнение в день в течение недели. Удивитесь результату: спокойствие и включенность ваших обучающихся станут лучшей наградой. Помните: движение, мысль и слово – это единый поток, который нейробика помогает запустить.

Список использованных источников

1. Баль, Н. Н. Нейропсихологическая диагностика и коррекция нарушений речи: учебная программа / Н. Н. Баль, В. Д. Еремейчик, И. Н. Случко. – Мн.: БГПУ, 2023. – 22 с.

2. Прудникова, Т. От движений к мышлению и успешному обучению: нейропсихологические игры в коррекционно-педагогической работе / Т. Прудникова // Минская школа сегодня. – 2024. - № 5. – С. 56–61.

3. Нейробиология: учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальностей 7-06-0511-01 Биология / учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». – Утв. 16.11.23. – 2023. – УД-2023_ФБиЭ_д/о-1286.

4. «Науки без муки». Коррекция трудностей обучения учащихся в учреждениях общего среднего образования: нейропсихологический подход. – URL: <https://zav.minsk.gov.by/gumanitarnye-sotsialnye-proekty/proekty-v-oblasti-obrazovaniya-kul-tury/19531-20250108-gumanitarnyj-proekt-nauki-bez-muki#1#1> (дата обращения: 02.06.2026).

5. Нейробика – техника для развития мозга. – URL: <https://gi.vlsu.ru/index.php?id=1057&L=822> (дата обращения: 21.05.2026).

6. Нейробика - простые упражнения для развития интеллектуальных и речевых возможностей детей / Н. Ю. Долотовская, М. В. Лучина. – URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/97744-neyrobika-prostye-upraghneniya-dlya-razvitiya-intelektualnyh-i-rechevyh-vozmoghnostey-detey> (дата обращения: 01.06.2026).

7. Городское учебно-методическое объединение учителей-дефектологов «Формирование познавательной деятельности у обучающихся с особенностями психофизического развития как ведущий фактор их успешного обучения и воспитания» // Государственное учреждение образования Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. – URL: <https://vitebskckroir.by/> (дата обращения: 01.06.2026).

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ САМОЦЕННОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ МОДЕЛИ ПОЗНАНИЯ

Капшай Наталья Павловна,
доцент кафедры педагогики и частных методик
ГУО «Гомельский областной институт развития образования»
кандидат педагогических наук, доцент

Таргонская Анна Леонидовна,
старший преподаватель кафедры педагогики и частных методик
ГУО «Гомельский областной институт развития образования»

Проблема формирования самооценности личности ввиду сложности и недостаточной научной исследованности представляется важной как в теоретическом, так и в практическом плане. Понятие самооценности¹ является одним из ключевых в экзистенциально-аналитической психологии, практический аспект ее рассматривается в возрастной психологии, педагогике, частных методиках и значим в деятельности практиков.

Свою специфику в контексте общего исследования проблемы имеет формирование самооценности в подростковом возрасте. Тинейджеры уже способны частично оценить свой личностный потенциал, чутко реагируют на отношения к ним окружающих, делают первые самостоятельные шаги в социуме.

Педагогу, а также самому подростку понять особую сложность процесса самооценности помогает художественная модель познания мира и человека, данная в литературной классике. Одно из заслуживающих внимание произведений – рассказ Евгения Пермяка «Мама и мы», сюжетную основу которого составляет повествование о выживании детей во время сибирского бурана. Интересно, что в главном герое-подростке уже сформировалось первичное сознание собственной самооценности, проявившееся в ситуации, когда он выступает в роли лидера и берет на себя ответственность за других детей. Автор с точностью психолога показывает, что для этого существовали предпосылки. Показательно, что они соответствуют научным данным и могут служить иллюстрацией к научным положениям [1].

С точки зрения экзистенциального анализа для формирования самооценности и развития сильного «Я» ребенка необходимы три предпосылки:

заинтересованное уважительное внимание по отношению к себе;

справедливое отношение;

признание своей ценности со стороны других [2].

Заинтересованное уважительное внимание к ребенку раскрывается в реакции мамы на эмоциональное поведение сына. Мама Коли проявляет

¹ В экзистенциальном анализе самооценность – это субъективное чувство собственной персональности (бытия собой) и позиция по отношению к самому себе на базе самооценки и оценки со стороны других людей собственных возможностей (способности, опыт), способность к отношениям и переживаниям, способность переживать ценности, внутреннее согласие с собственным способом жизни и со своим способом поведения в рамках понимания смысла собственной экзистенции.

эмоциональную чуткость и отзывчивость, не обесценивает переживания мальчика, его слёзы, учит быть в контакте со своими чувствами, своим внутренним миром. «Обливаясь слезами, я целовал её обветренные руки. А она всего лишь, как бы между прочим, будто телёнка, погладила меня по голове и ушла, чтобы лечь. Видимо, стоять ей было трудно». Мама не только сопереживает сыну, но и помогает ему понять свои эмоции и переживания, что способствует развитию эмоционального интеллекта сына. «Бросился и... что было, то было... и заплакал. – Да о чём ты? – спросила мать, утирая мне слёзы передником». Персональный разговор, когда человека спрашивают о том, что для него действительно важно, что его радует или причиняет боль, перед чем он испытывает страх, играет очень важную роль в развитии самосознания личности. Дефицит чуткости и отзывчивости возникает, когда родители чрезмерно опекают и навязываются, не уважают границы ребенка, его автономность или, напротив, ведут себя недоступно, отстраненно и холодно.

Психологи отмечают, что эмоции тесно связаны с волевыми качествами человека. По наблюдениям австрийского ученого А. Лэнгле, именно наши чувства помогают нам понять наши ценности, служат внутренним «компасом», который сигнализирует о том, что для нас действительно важно. Воля человека – это внутреннее осознанное решение посвятить себя выбранной ценности, когда я понимаю, что для меня важно и ценно, и я делаю что-то для этого. Личность, обладающая волевым самоконтролем и развитым эмоциональным интеллектом (способностью определять собственное эмоциональное состояние, описывать его и понимать, анализировать собственные реакции на ситуацию, регулировать собственные эмоции, преодолевать сомнения и страхи), способна противостоять при необходимости внешним обстоятельствам и давлению. Это позволяет легче справляться со сложными жизненными ситуациями, что четко прослеживается в поведении Коли. Попав в бурю, мальчик сохраняет спокойствие, не паникует, не опускает руки, принимает решение твердо и спокойно, уверенно действует, чтобы спасти себя и детей [3].

Австрийский психолог и психиатр Альфред Адлер указывал, что если у ребенка нарушена эмоциональная связь с близкими ему взрослыми, то он растет неуверенным в себе и в своем будущем человеком, он чувствует себя слабее и хуже других, жизненные трудности сильно подавляют его. Для таких детей характерна низкая самооценка, они чувствуют себя неполноценными, и возникшая в детском возрасте неуверенность в себе укрепляется с возрастом [4].

Уважительное внимание и справедливое отношение к ребенку, признание его ценности закрепляют сильные стороны характера. Когда взрослый признает и замечает то, что ребенок сделал, что у него получилось, с чем он справился, даёт ребенку конструктивную обратную связь и информацию о нем, отмечает сильные стороны и качества, не осуждает и не переоценивает, а адекватно относится к ребенку с его особенностями, это существенно влияет на формирование самооценки.

О том, какой он – ценный, хороший, любимый, способный, храбрый, решительный или плохой, никому не нужный, бестолковый – ребенок узнает от значимых взрослых рядом.

Герой рассказа «Мама и мы» получает достойную похвалу от отца. «Приехал отец. Он уже знал всё от Лиды и Тони. Он хвалил меня. Обещал мне купить маленькое, но настоящее ружьё. Он удивлялся моей находчивости». Бабушка в этой семье тоже создает искреннюю и конструктивную обратную связь с Колей, проговаривает и анализирует с внуком его переживания. Слова Коли – «с бабушкой мне всегда было легко и просто» – говорят о том, что она справедливо и с уважительным вниманием обходится с внуком. И он доверяет ей. Если есть атмосфера доверия и безопасности, в которой ребенок не боится говорить о своих переживаниях, пробовать, ошибаться, чувствует поддержку, внимание, уважение, искренний интерес к своей личности, то у ребенка формируется доверие себе и миру. «Я верил, что мы выберемся благополучно».

Уважительное отношение означает признание своей значимости и ценности со стороны других. Самоценность нуждается во внешнем одобрении, начинается с внешнего полюса, с того, как ребенка видят, уважают и ценят другие.

Его внутренняя активность также во многом обусловлена примером взрослых. Опыт других интериоризируется в ребенке, становится опорой в жизненных ситуациях. «Я почувствовал себя в самом деле сильным и стал рассказывать бабушкины сказки. Я их стал рассказывать потому, что боялся уснуть. А когда я усну – уснут и остальные. А это было опасно. Можно замёрзнуть».

В рассказе Пермяка подчеркнут момент, когда внешние социальные отношения, голоса значимых взрослых, их поддержка, переходят во внутренний голос ребенка. «И вдруг в вое ветра я услышал спокойный голос матери... Я так отчетливо слышал голос моей матери, отлично зная, что маминым голосом я разговариваю сам с собой в моём воображении». Даже когда мамы нет рядом, её голос живёт в сердце ребёнка: «Ты, Николай, теперь у нас сила! Настоящий мужчина! В её голосе я снова услышал голос мамы. Видимо, в каждой женщине, даже если ей всего только двенадцать лет, есть какая-то материнская хитринка, подбадривающая мужчину, если этому мужчине тоже только двенадцать лет». Именно этот поддерживающий, а не критикующий внутренний голос позволяет Коле справиться со сложной ситуацией, спасти себя и детей.

Художественная модель мира и поведения персонажа интересны и познавательны тем, что не только дают возможность живо пережить житейскую ситуацию, но и «напрямую» сталкивают с первыми сложными проблемами, которые и взрослого читателя и ребенка выводят на уровень смыслового чтения и отсроченного решения вопросов. Так, мама Коли настолько сдержанна в своей похвале сына, что возникает первое серьезное сомнение ее любви к нему. «Мать сказала: – Парню тринадцатый год. И смешно было бы, если бы он растерялся в метель да себя с товарищами не

спас». Мальчика ждет не торжественное ликование за проявленный героизм, а оценка поступка как нормы жизни: «Переобувайтесь да живо за стол, - сказала мать, ничего не спросив о минувшей ночи... Я постлала, ложитесь. В школу не пойдёте. Нужно выспаться».

В материнской позиции явно отражена родительская стратегия воспитания, которая началась с рождения и прицельно направлена на формирование сильной личности. На примере рассказа Евгения Пермяка «Мама и мы» мы видим, что начальная фаза персонального развития у мальчика успешно пройдена. Получив защиту, поддержку и опору со стороны взрослых, переняв чуткость и отзывчивость близких, проверив себя в кризисной ситуации, подросток получил заряд самооценности. Автор преподносит воспитание детей как систему, в которой закладываются основы мужества, стойкости, веры и силы духа, сказывающиеся в героическом поведении взрослых.

Список использованных источников

1. Пермяк, Е. А. Мама и мы : [рассказ] / Е. А. Пермяк. - М. : Эксмо, 2012. - 7 с.
2. Лэнгле, А. Основы экзистенциального анализа / А. Лэнгле. - М. : Издательство «Питер», 2022. — 288 с.
3. Лэнгле, А. А. Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования : монография / А. А. Лэнгле, Е. М. Уколова, В. Б. Шумский. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Издательство Юрайт, 2018. - 403 с. - (Серия : Актуальные монографии).
4. Хьелл, Л. А. Теории личности. Основные положения, исследования и применение: учеб. пособие для вузов / Л. А. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2009; 2013. – 607 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Колесниченко Елена Алексеевна,
доцент кафедры управления и технологий образования
ГУО «Гомельский областной институт развития образования»
кандидат педагогических наук, доцент

В настоящий момент в практической психологии отмечается значительный запрос на освоение новых форм психокоррекции. В этой связи большой интерес у специалистов системы инклюзивного образования вызывает арт-терапия как метод психокоррекционной работы с детьми с особыми индивидуальными и образовательными потребностями, Данный метод позволяет раскрыть творческий потенциал обучающегося, высвободить и

актуализировать его скрытые энергетические резервы, найти оптимальные способы решения большинства психологических проблем.

Психологическая наука успешно применяет творчество как способ решения многих личностных, эмоциональных и поведенческих проблем человека. Важной особенностью арт-терапии является ее экологичность и универсальность. Проработка психологических проблем посредством творческой деятельности позволяет ребенку с особыми индивидуальными образовательными потребностями снять нервно-психическое напряжение, самовыразиться, принять себя как уникальную и неповторимую личность.

Что же такое арт-терапия? И как ее можно применять в работе с детьми с особыми индивидуальными образовательными потребностями?

Традиционно термин «арт-терапия» (art therapy – лечение искусством) означает психотерапевтический метод, заключающийся в стабилизации эмоционального состояния человека через творчество и работу с искусством. Это понятие не новое в психологии. Оно появилось еще в 40-е годы XX века. Термин арт-терапия впервые начал использовать британский врач и художник Адриан Хилл, который долгие годы работал в санаториях с туберкулезными больными и пытался облегчить их самочувствие при помощи изобразительного искусства. Ученый обратил внимание на тот факт, что занятия творчеством помогают больным легче и быстрее выздоравливать. В отечественной психологии арт-терапия стала предметом исследований А. И. Копытина, Н. А. Сакович, Л. Д. Лебедева и др.

Арт-терапия имеет междисциплинарный характер. Она возникла на стыке науки и искусства и вобрала в себя все передовые достижения культурологии, медицины, педагогики, социологии и других областей научного знания. Методы арт-терапии универсальны и успешно применяются для решения различных профессиональных задач, например, – в преодолении социальной и психологической дезадаптации, для развития личностного потенциала и повышения качества психического и духовного здоровья воспитанников.

Арт-терапевтические техники позволяют достаточно экологично, действенно и быстро получить доступ к глубинному психологическому материалу ребенка, активизируют и стимулируют проработку его бессознательных переживаний, обеспечивают дополнительную защищенность, снижают сопротивление изменениям в условиях напряжения и дискомфорта. В отличие от других коррекционно-развивающих направлений, арт-терапия активно использует «язык» визуальной и пластической экспрессии. Это особенно важно в работе с детьми, которым сложно выразить вербально свои личные переживания, актуальное эмоциональное состояние, психологическую травму, трудность, проблему. Эффективны методы арт-терапии и в ходе работы с обучающимися подросткового возраста. Как правило, у представителей данной возрастной категории слабо развито рефлексивное «Я», поэтому подросткам через арт-терапию намного проще выразить словами происходящее с ними. Также использование богатого ресурса арт-технологий позволяет

успешно корректировать и улучшать свойственную подросткам негативную Я-концепцию.

В первую очередь арт-терапевтическая работа показана тем обучающимся, у которых наблюдаются различные трудности в эмоциональном развитии, импульсивность, повышенная тревожность, страхи, агрессивность, негативная «Я-концепция», заниженная или завышенная самооценка, низкая степень самопринятия, различные переживания эмоционального отвержения и чувство одиночества, стрессовые состояния, депрессия, устойчивые нарушения в поведении с родителями и другими близкими людьми, постоянные конфликты со сверстниками и учителями, неудовлетворенность семейной ситуацией, враждебность или жертвенность по отношению к окружающим и др.

Групповые формы арт-терапии эффективно решают проблемы развития социальных навыков у обучающихся, оказывают взаимную поддержку членам группы, позволяют наблюдать и осознавать результаты своих действий и их влияние на окружающих, осваивать новые социальные роли. Методы групповой арт-терапии повышают самооценку у обучающихся, укрепляют их личную идентичность, позволяют обрести необходимые психологические ресурсы для преодоления жизненных трудностей и кризисных состояний.

Практика работы с детьми с особыми индивидуальными образовательными потребностями предполагает использование разнообразных арт-терапевтических методов и техник. Наиболее эффективными и популярными являются: изотерапия или лечение изобразительным творчеством (в первую очередь рисованием); музыкотерапия – психотерапевтический метод целительного воздействия музыки на психику ребенка; библиотерапия – специальное коррекционное воздействие на ребенка с помощью чтения специально подобранной литературы в целях нормализации или оптимизации его психического состояния; драматерапия – театральные «постановки» на различную тематику с целью проигрывания и проживания разнообразных жизненных сценариев и социальных ролей; игротерапия – психотерапевтическое воздействие через игровую деятельность; маскотерапия – психотерапевтический метод, основанный на переводе глубинных комплексов и проблем человека в неживую материю маски; коллаж – технический приём в изобразительном искусстве, заключающийся в наклеивании на подложку предметов и материалов, отличающихся от основы по цвету и фактуре; песочная терапия – метод коррекции различных негативных эмоциональных состояний и переживаний в процессе взаимодействия ребенка с песком; цветотерапия – это лечение цветом; сказкотерапия – метод, позволяющий использовать сказочную форму для коррекции эмоциональных нарушений ребенка и совершенствования его взаимоотношений с окружающим миром; фототерапия – набор психотехник, связанных с лечебно-коррекционным применением фотографии для решения различных психологических проблем, развития и гармонизации личности обучающегося; работа с глиной, тестом, массой для лепки – эффективный

метод психокоррекции в ситуациях неопределенности. Метод позволяет детям «выговориться», рассказать о своих истинных чувствах и переживаниях, снизить или убрать сопротивление, проработать негативные эмоции (страх, агрессию, обиду), «увидеть» решение проблемы, почувствовать себя творцом; работа с мандалой – рисование в круге, плетение мандал из ниток; куклотерапия – изготовление кукол и проигрывание историй с ними; кинезитерапия – воздействие на личность через танцевально-двигательную, коррекционную ритмику и т. д.

Специалист, практикующий арт-терапевтические техники в работе с детьми с особыми индивидуальными образовательными потребностями, должен следовать следующим правилам:

в арт-терапии неприемлемы любые директивные команды, указания, требования, различные формы принуждения. Арт-терапевтический процесс всегда организуется исключительно на добровольной и свободной основе;

любой участник арт-терапевтического занятия имеет право выбирать подходящие именно для него виды и содержание творческой деятельности, изобразительные материалы, работать в собственном темпе;

ребенок всегда вправе отказаться от выполнения некоторых заданий, открытого проговаривания своих чувств и переживаний, коллективного обсуждения;

участник арт-терапевтического занятия имеет право просто наблюдать за деятельностью группы или заниматься чем-либо по своему желанию, если это не противоречит социальным и групповым нормам;

в процессе арт-терапевтических занятий принимаются и заслуживают одобрения все продукты творческой изобразительной деятельности ребенка не зависимо от их содержания, формы, эстетического вида;

в арт-терапевтическом процессе не допускаются сравнительные и оценивающие суждения, отметки, критика, наказания.

Арт-терапия имеет ряд преимуществ перед другими способами и методами психокоррекции. Важным преимуществом арт-терапии является ее универсальность и отсутствие каких-либо специальных противопоказаний и ограничений для ее использования в инклюзивном образовательном процессе. Практически каждый ребенок, независимо от возраста, пола, состояния здоровья, культурного опыта и социального положения может участвовать в арт-терапевтической работе. Данная форма психокоррекции не требует от обучающихся незаурядных способностей к изобразительной деятельности или специальных художественных навыков.

Арт-терапия является средством преимущественно невербального общения. Это делает ее особенно ценной для тех детей, кто недостаточно хорошо владеет речью или затрудняется в словесном описании своих переживаний.

Арт-терапевтические техники – мощное средство снятия психологических зажимов и любых видов напряжения. Они эффективно решают проблему коммуникации, сближения детей и взрослых, что особенно

ценно для налаживания контактов в ситуациях взаимного отчуждения или отвержения.

Арт-терапия позволяет обходить «цензуру сознания» и дает уникальную возможность для исследования бессознательных процессов, проявления и актуализации латентных, подавленных, «вытесненных» из сознания идей и состояний, социальных ролей и форм поведения.

Арт-терапия дает уникальную возможность свободного и естественного самовыражения и самопознания. Ее отличает «инсайт-ориентированный» характер, что позволяет создать атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру ребенка.

Продукты арт-терапевтического творчества являются объективным свидетельством мыслей, чувств и настроений ребенка, что позволяет их использовать для динамической оценки состояния ребенка в ходе проведения соответствующих исследований и сопоставлений.

Арт-терапевтическая работа вызывает у обучающихся положительные эмоции, особо эффективна в преодолении апатии, безынициативности, прокрастинации.

В целом, арт-терапия основана на мобилизации всего творческого потенциала и задействует все неограниченные внутренние механизмы саморегуляции и исцеления личности. Она отвечает фундаментальной потребности в самоактуализации и раскрытии широкого спектра человеческих возможностей [1, с. 213].

Таким образом, можно сделать вывод, что арт-терапия является универсальным и эффективным методом в работе с детьми с особыми индивидуальными образовательными потребностями. Нацелена на гармоническое развитие ребенка с различными проблемами, расширение его возможностей в социальной адаптации посредством творчества и искусства.

Список использованных источников

1. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.

ПОДГОТОВКА ВЫСОКОМОТИВИРОВАННЫХ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОЛИМПИАДЕ ПО МАТЕМАТИКЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Коноваленко Елена Владимировна,
учитель начальных классов ГУО «Средняя школа № 37 г. Могилева»

Современная система образования Республики Беларусь ориентирована на формирование у обучающихся не только предметных знаний, но и универсальных компетенций, необходимых для успешной социализации и адаптации в быстро меняющемся мире. В этом контексте особую значимость приобретает развитие функциональной грамотности, особенно на уровне начального общего образования, где закладываются основы мышления, познавательной активности и мотивации к обучению.

Одним из эффективных инструментов развития функциональной грамотности является олимпиадная деятельность, в частности - подготовка к олимпиаде по математике. При правильной методической организации она позволяет не только выявить и развить математические способности учащихся, но и сформировать у них навыки анализа, моделирования, интерпретации информации, что соответствует ключевым требованиям функциональной грамотности.

Функциональная грамотность в белорусской педагогике трактуется как способность личности использовать полученные знания и умения для решения жизненных задач в различных сферах деятельности. Согласно материалам Национального института образования, в структуру функциональной грамотности входят математическая, читательская, естественно-научная, финансовая, цифровая и гражданская грамотность.

Математическая грамотность, как её компонент, предполагает не только владение вычислительными навыками, но и умение интерпретировать данные, строить логические рассуждения, применять математические модели в реальных ситуациях. Олимпиадные задания, особенно на районном и областном уровнях, всё чаще включают элементы функционального подхода: задачи с контекстом, нестандартные формулировки, необходимость анализа информации и построения стратегии решения.

Подготовка младших школьников к олимпиаде по математике в условиях развития функциональной грамотности требует комплексного подхода, включающего:

1) диагностику способностей и интересов учащихся.

На начальном этапе проводятся наблюдение, анкетирование и психологический мониторинг, позволяющие выявить детей с высоким потенциалом. Например, в рамках школьного проекта «Математическая мастерская» учащиеся проходят серию игровых заданий, направленных на

выявление логического мышления, пространственного воображения и способности к рассуждению.

2) индивидуализацию образовательных маршрутов.

На основе диагностики формируются мини-группы, в которых учащиеся работают по индивидуальным траекториям. Пример: ученица 3 класса, проявившая интерес к задачам на комбинаторику, получает задания с постепенным усложнением, включая задачи на перебор вариантов, построение таблиц и схем.

3) интеграцию олимпиадных заданий в урочную и внеурочную деятельность.

На уроках математики используются задания с элементами логики, геометрии, финансовой грамотности. Например, при изучении темы «Деление» предлагается задача: «У Маши 24 конфеты. Она хочет поделиться ими с друзьями так, чтобы каждому досталось поровну. Сколько друзей может быть у Маши, если конфеты не должны остаться?» Такое задание развивает не только вычислительные навыки, но и умение анализировать условия, строить гипотезы.

4) использование цифровых ресурсов.

Применяются платформы «Эврика», материалы интерактивные тренажёры, созданные на базе Google Forms и LearningApps. Например, в рамках подготовки к олимпиаде учащиеся проходят онлайн-квест «Математическая экспедиция», где каждое задание связано с реальной ситуацией: покупка билетов, планирование маршрута, анализ цен.

Проект «Олимпиадная математика как средство развития функциональной грамотности» включает следующие практики:

Математические мастер-классы: ежемесячные занятия, на которых учащиеся решают нестандартные задачи, обсуждают стратегии, проводят рефлексию. Пример задания: «На полке стоят книги: одна зелёная, две синие и три красные. Сколькими способами можно выбрать две книги разного цвета?»

Комиксы и визуализация задач: для повышения мотивации используются авторские комиксы, где герои сталкиваются с математическими проблемами. Например, персонаж «Профессор Умник» предлагает детям помочь ему рассчитать количество кирпичей для строительства домика, используя данные из таблицы.

Диалоговые форматы: обсуждение решений в парах и группах, аргументация выбора стратегии. Это способствует развитию метапредметных навыков и читательской грамотности.

Интеграция с другими предметами: на уроках предмета «Человек и мир» и трудового обучения используются задачи с математическим содержанием. Например, при планировании посадки растений учащиеся рассчитывают площадь грядки, количество семян, составляют таблицы.

Анализ результатов работы показывает:

повышение интереса к математике у учащихся, ранее не проявлявших активность;

рост уровня функциональной грамотности, особенно в области интерпретации текстов, построения моделей и визуализации данных;

формирование устойчивых учебных стратегий: планирование, проверка, корректировка решений;

повышение качества участия в олимпиадах: рост количества призовых мест на районном этапе, расширение круга участников.

Таким образом, подготовка к олимпиаде по математике в начальной школе - это не только работа с одарёнными детьми, но и возможность развивать у всех учащихся ключевые компетенции XXI века. При грамотной методической организации олимпиадная деятельность становится платформой для формирования функциональной грамотности, развития мышления, самостоятельности и уверенности в себе.

В условиях белорусской образовательной системы важно продолжать интеграцию олимпиадных форматов с задачами функционального развития, использовать научно-методические ресурсы, поддерживать педагогическое сотрудничество и обмен опытом.

«РАСКРЫВАЯ БРИЛЛИАНТЫ»: ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ С ОПФР (ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ)

Кононенко Татьяна Николаевна,
учитель-дефектолог пункта коррекционно-педагогической помощи
ГУО «Средняя школа № 11 г. Жлобина»

Современное образование ставит огромную задачу: не просто передавать знания детям, но и формировать у них универсальные компетенции. Это такие межпредметные умения как критическое мышление, креативность, способность к практическому решению проблем, саморегуляция, коммуникация, сотрудничество и многие другие, которые являются залогом успешной адаптации и саморегуляции в стремительно меняющемся мире.

Однако существует категория детей, где эта задача приобретает уникальные вызовы и требует особого подхода. Это талантливые дети с особенностями психофизического развития (далее ОПФР).

В мировой практике таких детей называют «дважды исключительные» (2e-twice-exceptional). «Дважды исключительные» — это феномен, когда высокий интеллектуальный потенциал либо выраженная одаренность в таких областях как, например: математика, искусство, логика, сочетается с наличием одного или несколько видов ОПФР. Такая комбинация создает уникальный профиль, где сильные стороны ребенка могут маскировать трудности, а недостатки – скрывать таланты. В результате этого такие особенные дети часто остаются незамеченными либо не получают поддержки, что препятствует полноценному формированию у них универсальных компетенций. Таким

образом, проблема формирования универсальных компетенций у «дважды исключительных» детей имеет многогранный характер.

Во-первых, существуют трудности в диагностике и выявлении таких детей. Талант маскирует ОПФР, а ОПФР – талант. Высокий интеллект позволяет компенсировать трудности, например, в чтении (при дислексии), что может привести к поздней диагностике или недооценке тяжести нарушений. Учитель (воспитатель) видит умного, но «невнимательного» ребенка. Вместе с тем трудности с поведением (СДВГ), коммуникацией (РАС) или обучением могут отвлекать педагога от талантов ребенка.

Во-вторых, реализация принципа инклюзии в образовании предполагает включение детей с ОПФР в общую систему, не всегда предусматривает углубленную работу с их талантами. В большинстве случаев учреждения образования ориентированы на работу с талантливыми детьми либо со школьниками ОПФР, но редко на их компенсацию. Образовательные программы могут не учитывать специфику развития и таланта конкретного ребенка, ограничивать возможности его роста. Часто для талантливых детей с ОПФР не существует доступных кружков, студий, секций, где их способности могли бы развиваться в среде, учитывающей их особенности.

В-третьих, ребенок с ОПФР, обладающий талантом, может испытывать трудности с его демонстрацией и реализацией из-за социальных барьеров, непонимания со стороны сверстников и взрослых. Даже обладая талантом, ребенок с ОПФР может чувствовать себя более «одинаковым» из-за сочетания своих особенностей и необычных способностей, что может вести к снижению самооценки. Дети могут чувствовать себя непонятыми, не могут реализовать свой потенциал, что ведет к потере мотивации, протестному поведению или уходу в себя.

В-четвертых, большинство педагогов не обладают достаточными знаниями и компетенциями для работы с талантливыми детьми, тем более – с «дважды исключительными» детьми. Они недостаточно знают, как выявлять, развивать и поддерживать такие таланты, как адаптировать методики, как работать со специфическими потребностями. Работа с детьми, требующая постоянного внимания и индивидуального подхода, в сочетании с задачами развития талантов, может привести к быстрому эмоциональному выгоранию педагогов. Педагоги часто ограничены в ресурсах: времени, методических материалах, оборудовании.

В-пятых, родители талантливых детей с ОПФР часто сталкиваются с двойной нагрузкой: заботой о здоровье и развитии ребенка, и одновременно поиском путей развития его талантов. Родители могут испытывать неуверенность в том, как правильно поддержать талант ребенка, боясь «перегнуть палку» или помешать его развитию. Чтобы помочь ребенку в раскрытии таланта, родителям приходится обращаться к специалистам.

Эффективное формирование универсальных компетенций у талантливых детей с ОПФР требует комплексной индивидуализированной и гибкой

стратегии. На мой взгляд, по каждой проблеме можно выделить несколько путей решений.

1. Внедрение диагностических инструментов, которые позволяют выявить таланты у детей с ОПФР. Проведение анкетирования родителей: ведь родители могут видеть таланты ребенка дома, чего не может увидеть школа или сад.

Начинать диагностику для поисков талантов лучше с раннего возраста, используя мультидисциплинарный подход (вовлечение психологов, учителей-дефектологов, логопедов, учителей и родителей для процесса оценивания) и игровые методы, адаптированные наблюдения. Целесообразно проводить тренинги и семинары для педагогов по распознаванию и развитию талантов у детей с ОПФР.

2. Создание программ с расширением учебного материала в области интересов ребенка (например, углубленное изучение квантовой физики для талантливого ребенка с дислексией). Возможности к переходу на программу старших классов по отдельным предметам, если ребенок освоил текущий материал. Внедрение технологий, компенсирующих дефициты (например, использование аудио-форматов для ребенка с дислексией, чтобы он смог усвоить сложный материал).

3. Создание атмосферы принятия, взаимопомощи и сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса. Проведение фестивалей, конкурсов, выставок, где талантливые дети с ОПФР могли бы продемонстрировать свои достижения и получить поддержку. Создание чатов, сообществ в социальных сетях для талантливых детей с ОПФР, где ребенок будет видеть, что другие дети с ОПФР стали успешными в своей «области». Привлечение волонтеров, готовых помогать детям «дважды исключительные» в развитии их талантов.

4. Организация площадок для педагогов по обмену опытом, методиками, материалами по работе с данной категорией детей. Обеспечение регулярной супервизии, психологической помощи для предотвращения выгорания педагогов. Проведение семинаров по выявлению талантов детей с ОПФР и работа с ними. Создание доступных онлайн-платформ с обучающими материалами, вебинарами, практическими заданиями, позволяющими педагогам обучаться в удобном для них темпе.

5. Предоставление семьям информации о возможностях развитии талантов, психологической поддержке, помощи в преодолении трудностей, в том числе через работу онлайн и офлайн-платформ. Организация пространств, где родители могли бы общаться, делиться опытом, получать поддержку от других семей. Проведение культурно – досуговых мероприятий для семей, воспитывающих «дважды исключительных» детей. Консультирование родителей у специалистов.

Талантливые дети с ОПФР – это бесценный ресурс для общества, обладающий уникальным потенциалом. Проблема формирования их универсальной компетенции – это не просто педагогический, но и социальный

вызов. Только создав поддерживающую, стимулирующую и адаптивную образовательную среду, мы сможем помочь этим детям не только реализовать исключительный талант, но и стать успешными, уверенными в себе членами общества, владеющими всеми спектрами универсальных компетенций, необходимых для полноценной жизни. Работа с талантливыми детьми с ОПФР – это постоянный поиск, эксперимент и обучение. Главное, верить в потенциал каждого ребенка, создав условия для раскрытия таланта. Педагогу нужно быть проводником на пути к его самореализации.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОДАРЁННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ: ПРИЕМЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Коробейникова Наталья Анатольевна,
учитель начальных классов ГУО «Средняя школа № 37 г. Могилева»

Современная образовательная парадигма в Республике Беларусь, опирающаяся на принципы инклюзии, требует поиска новых подходов к работе с категорией одарённых обучающихся. Согласно статье 2 Кодекса Республики Беларусь об образовании одарённые дети относятся к группе лиц с особыми индивидуальными образовательными потребностями, что предполагает необходимость создания специальных условий для развития их потенциала. Одной из важнейших целей начального образования является формирование у ребёнка способности не просто воспроизводить информацию, но и анализировать её, оценивать, делать самостоятельные выводы. Именно эти навыки составляют суть критического мышления.

Для одарённого младшего школьника, который часто опережает сверстников в интеллектуальном развитии, традиционное «пересказывание текста» теряет свою мотивационную привлекательность. Уроки литературного чтения предоставляют уникальную возможность для развития аналитических способностей, так как работа с художественным словом требует глубины понимания, выявления подтекста, оценки поступков героев и сравнения различных точек зрения.

Технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМ), разработанная американскими педагогами К. Мередитом, Дж. Стил, Ч. Темплом, включает три стадии: вызов, осмысление и рефлексия. Адаптируя данную технологию для работы с одарёнными детьми в начальной школе, можно выделить ряд наиболее продуктивных приёмов.

На стадии вызова эффективным является приём «Верные и неверные утверждения». Например, перед чтением сказки «Морозко» учитель предлагает детям ряд тезисов: «Морозко был злым и жестоким», «Мачеха любила падчерицу больше, чем родную дочь». Одарённые дети, ещё не зная текста, начинают аргументировать свой ответ, опираясь на жизненный опыт или

жанровые особенности волшебной сказки. Это создаёт «интригу» и мотивирует на вдумчивое чтение.

Приём «Корзина идей» особенно полезен на уроках по теме «Сказки народов мира». Одарённым детям предлагается подумать, почему в сказках разных народов сюжеты так похожи? Выдвигая гипотезы, учащиеся учатся видеть общее в частном.

Стадия осмысления (работа с текстом) является ключевой. Для одарённых детей третьего и четвёртого классов эффективен приём «Чтение с остановками». Текст делится на смысловые части. После чтения отрывка, где описывается кульминация, учитель задаёт вопросы высокого порядка (по Б. Блуму): «Почему герой поступил именно так? Что бы ты сделал на его месте? Как изменится сюжет, если убрать этого персонажа?». В отличие от обычных детей, одарённые учащиеся способны быстро вычленять причинно-следственные связи и предлагать нестандартные варианты развязки сюжета. Учителю важно не торопить их, давая возможность развернуть развёрнутый ответ.

К практическим заданиям высокой сложности относится сравнительный анализ произведений. Например, сравнить «Сказку о рыбаке и рыбке» А.С.Пушкина и русскую народную сказку «Жадная старуха». Заполняя сводную таблицу (линии сравнения: главные герои, волшебные помощники, финал), одарённые дети приходят к выводу, что источник сюжета – народный, а А. С. Пушкин облёк его в поэтическую форму, добавив социальной остроты. Такая работа формирует не только читательскую грамотность, но и исследовательские навыки.

Особого внимания заслуживает приём «Тонкие и толстые вопросы». Если «тонкие» вопросы (кто, что, когда) могут задать все, то «толстые» вопросы (почему вы думаете...?, в чём различие...?, что, если...?) — это удел лидеров обсуждения. Одарённые дети с высоким уровнем тревожности часто боятся дать «неправильный» ответ на прямой вопрос учителя. Технология «перевёрнутого класса» в сочетании с приёмами критического мышления позволяет им подготовить эти вопросы дома, чтобы на уроке блеснуть эрудицией перед классом.

Стадия рефлексии предполагает возврат к первым предположениям. Используется приём «Синквейн» (пятистишие), который требует от одарённого ребёнка лаконичности и точности мысли. Например, по теме «Басни И. А. Крылова»: 1 строка – «Ворона», 2 строка – «глупая, лстивая», 3 – «нашла, раскрыла, осталась», 4 – «Льстец всегда найдёт уголок в сердце», 5 – «Лесть». Синквейн прекрасно структурирует сложный художественный образ.

В условиях инклюзивного класса, где одарённые дети учатся вместе с детьми с иными потребностями, данные приёмы помогают не только развивать когнитивные способности первых, но и подтягивать общий уровень дискуссии. Однако важно помнить о дифференциации: для одарённых детей задания должны носить проблемный, поисковый характер без излишней

алгоритмизации, так как репродуктивные методы тормозят развитие их критического мышления.

Практика показывает, что систематическое использование ТРКМ на уроках литературного чтения способствует формированию у одарённых младших школьников таких универсальных компетенций, как умение отделять главное от второстепенного, аргументированно отстаивать свою позицию и видеть множественность интерпретаций художественного текста.

Список использованных источников

1. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. от 14 янв. 2022 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2025.

3. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000.–512 с.

ПОДВИЖНАЯ МАТЕМАТИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И КОРРЕКЦИИ ГИПОДИНАМИИ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Кузьмицкая Виктория Геннадьевна,
учитель-дефектолог ГУО «Средняя школа №1 г. Скиделя имени В. Г. Пешко»

Современные дети много времени проводят в статичных позах за гаджетами и партами, что ведёт к гиподинамии. Это негативно сказывается на физическом здоровье (нарушение осанки, снижение выносливости) и психоэмоциональном состоянии (утомляемость, низкая концентрация, тревожность) [5, с. 53-54]. Особенно остро проблема проявляется при изучении математики – предмета, который традиционно кажется сложным, абстрактным и требующим длительного сосредоточения.

Движение – естественная потребность растущего организма. Как сделать обучение математике увлекательным и доступным для каждого ребёнка, включая тех, кто испытывает трудности в усвоении программы или имеет повышенную двигательную активность? Ответом стал метод «Подвижная математика», интегрирующий физическую активность с освоением математических понятий. Дети не просто заучивают цифры – они проживают математику через движение, тактильные и пространственные ощущения. Статья обобщает опыт внедрения метода с акцентом на формирование

универсальных компетенций и работу с детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР).

Цели, задачи и принципы метода

Цель – развитие устойчивого познавательного интереса через двигательную активность.

Задачи: развитие логики, памяти, внимания; формирование самоконтроля и оценки результатов; обучение математике в игровой форме; активизация движения; воспитание самостоятельности и командной работы.

Принципы: групповая работа – (4-6 человек) с учётом уровня подготовки; индивидуальный подход; частота 1-2 раза в неделю и домашние игры; использование дидактических материалов (тактильные цифры, напольные схемы); обязательный анализ ошибок.

Метод объединяет подвижные игры с математическим содержанием, кинезиологические упражнения (межполушарное взаимодействие) и сенсорное обучение (движение, прикосновение, пространство) [3, с. 195].

Формирование универсальных компетенций

«Подвижная математика» целенаправленно развивает три группы компетенций.

1. Регулятивные (самоорганизация, контроль, планирование) [2, с. 52]. В каждой игре ребёнок удерживает правила, выполняет математическое действие и контролирует движение. В эстафете «Быстрый счёт» нужно спланировать маршрут, отсчитать предметы, проверить себя. Дети учатся оценивать свои действия, тормозить импульсивность – это особенно ценно для гиперактивных детей.

2. Коммуникативные (работа в группе, взаимопомощь). Игры проводятся в микрогруппах. В «Живых уравнениях» дети договариваются, кто какую цифру изображает, и строятся в верное равенство. В «Математическом квесте» команда совместно прокладывает маршрут. Учащиеся учатся слышать друг друга, распределять роли, проверять ответы товарища. Снижается количество конфликтов, растёт готовность помогать.

3. Познавательные (логика, знаково-символические действия) [1, с.29]. Движение служит внешней опорой для мышления. Решая пример прыжками по координатной сетке или собирая фигуру из палок, ребёнок переводит абстракцию в телесно-двигательный образ. Это облегчает счёт, понимание состава числа, развивает оперативную память и скорость обработки информации.

Метод «Подвижная математика» не просто адаптивен – он показывает наиболее яркие результаты именно у детей с ОПФР, а также учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), учащихся с соматической ослабленностью и быстрой утомляемостью.

Почему метод эффективен для них?

1. Легализация движения – гиперактивный ребёнок не подавляет потребность двигаться, а использует движение для обучения.

2. Сенсорная поддержка – тактильные цифры, прыжки по клеткам, пересчёт реальных предметов создают опоры для понимания числа.

3. Ситуация успеха – в подвижной игре ошибку легко исправить, снижается тревожность, формируется позитивное отношение к математике.

Развитие межполушарного взаимодействия – кинезиологические упражнения улучшают связь между полушариями [3, с. 195].

После трёх месяцев занятий были зафиксированы изменения (концентрация внимания выросла с 2-3 до 10-12 минут, импульсивные ответы уменьшились на 40-50%; появился навык самопроверки, улучшилась коммуникация, тревожность снизилась в 70% случаев).

Яркие примеры игр из практики.

1. «Живые уравнения» (познавательные + коммуникативные). Дети получают карточки с цифрами и знаками. Ведущий называет пример: « $2+3=5$ » — дети быстро строятся в правильном порядке. Усложнение: один ребёнок «прячется», остальные находят пропущенное число. Эффективно для ОПФР: наглядность, телесное участие, координация.

2. «Геометрические классики» (сенсорное обучение). На полу из скотча выложены фигуры (круг, квадрат, треугольник). Дети прыгают в фигуру и называют её свойства. Вариант: ведущий говорит «имеет четыре угла» — нужно прыгнуть в квадрат. Даже дети, не запоминавшие фигуры по картинкам, усваивают их через движение.

3. «Счёт и движение с мячом» (регулятивные + автоматизация). Дети в кругу перебрасывают мяч, называя числа по порядку. Усложнения: обратный счёт, через один, назвать «соседей». Поймавший даёт ответ до следующего броска. Идеально для СДВГ – чередует движение и паузу, тренирует самоконтроль.

4. «Лабиринт с заданиями» (командная работа). На полу из шнурков лабиринт, на контрольных точках – примеры. Чтобы пройти дальше, нужно решить пример. Командный вариант: группа прокладывает маршрут коллективно. Формирует стратегическое мышление, взаимопроверку, умение договариваться.

5. «Найди столько же» (счёт + координация). На полу карточки с предметами (1–10). Под музыку дети бегут, с остановкой берут карточку, считают и бегут к соответствующей цифре или стольким же предметам. Автоматизация счёта в условиях дефицита времени и двигательной нагрузки.

6. «Графический диктант ногами» (пространственная ориентация). На полу координатная сетка 5×5 . Учитель: «2 шага вправо, 3 вперёд» — ребёнок двигается к точке (2;3). Усложнение: назвать координаты или нарисовать фигуру. Особенно полезно при нарушении пространственного восприятия (часто при ТО).

Апробация в коррекционных группах (5-6 учащихся 6–8 лет) показала:

познавательная сфера: скорость устного счёта выросла в 2–3 раза, улучшилось узнавание форм и пространственных понятий;

регулятивная сфера: дети стали самостоятельнее, снизилось количество отвлечений;

коммуникативная сфера: улучшилось взаимодействие в парах, уменьшилось число споров, появилась взаимопомощь;

физическое развитие: укрепилась моторика, координация, дети получают необходимую нагрузку без принуждения.

Рекомендации педагогам:

начинайте с 2–3 простых игр («Счёт с мячом», «Найди столько же»), добавляйте новые постепенно.

для детей с ОПФР используйте визуальное расписание игры (картинки этапов) – это снижает тревожность.

отмечайте не только математические успехи, но и регулятивные достижения («Сам заметил ошибку», «Помог пересчитать») — это мотивирует.

вовлекайте родителей: видеопримеры домашних игр («посчитай шаги до кухни», «сделай столько же приседаний») закрепляют навык и борются с гиподинамией вне школы [4, с. 55].

«Подвижная математика» — не развлечение, а полноценный коррекционно-развивающий метод, решающий триединую задачу: обучение математике, развитие универсальных компетенций и укрепление здоровья. Особенную ценность он представляет для детей с ОПФР, которым традиционная статичная форма обучения противопоказана. Движение становится мостом между абстрактным понятием и пониманием ребёнка. Когда математика оживает в прыжках, хлопках и беге, она перестаёт быть скучной и превращается в любимую игру.

Список использованных источников

1. Мальцева, Е. В. Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников средствами нестандартных задач в процессе обучения математике / Е. В. Мальцева // Начальная школа плюс До и После. – 2022. – № 7. – С. 28–32.

2. Земляченко, Л. В. Специфика формирования у младших школьников универсальных компетентностей целеполагания и планирования / Л. В. Земляченко, О. И. Тараскина, В. А. Ляпина // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 4. – С. 51–56.

3. Данилова, Е. О. Развитие межполушарного взаимодействия как эффективное направление активизации умственной деятельности дошкольников с особыми образовательными потребностями / Е. О. Данилова // Молодой учёный. – 2024. – № 21 (520). – С. 194–196.

4. Кругляк, Н. Ю. Гиподинамия у младших школьников: причины, последствия и педагогические подходы к коррекции / Н. Ю. Кругляк // Веснік адукацыі. – 2023. – № 5. – С. 52–57.

Коррекционное занятие для учащихся с тяжёлыми нарушениями речи (1 класс)

Тема: Формирование понятия число и цифра 1.

Цель: формировать устойчивое представление о числе и цифре 1 через двигательную активность.

Задачи:

учить детей выделять один предмет из множества, правильно обозначать действие словом «один», узнавать и называть цифру 1, соотносить её с количеством 1 в процессе эстафет, прыжков, лабиринтов и творческого задания.

развивать межанализаторные связи (зрительно-моторная и слухо-речевая двигательная координация) через синхронизацию движения, счета и речи; корректировать пространственную ориентировку и последовательность действий по вербальной инструкции.

воспитывать произвольное поведение и умение работать по правилу (один предмет – одно действие – один шаг) в групповой двигательной деятельности; формировать положительное отношение к учебной задаче через игровой сюжет и взаимодействие со сверстниками без речевого негативизма.

1. Организационный момент (2 мин)

Приветствие, эмоциональный настрой

Объявление темы в игровой форме: «Сегодня мы отправимся в страну Цифр и познакомимся с цифрой 1!»

2. Основная часть (30 мин)

Игра 1: «Разложи по порядку»

Цель: Закрепление последовательности чисел.

Ход:

На полу разложены карточки с цифрами (1-10) в случайном порядке.

Под музыку дети по очереди собирают и выстраивают цифровой ряд.

Вариант: Можно добавить элемент соревнования (кто быстрее соберёт свою дорожку).

Игра 2: «Прыгай и считай»

Цель: Развитие порядкового и обратного счета.

Ход:

Дети прыгают по карточкам с цифрами, называя их вслух.

Сначала прыгают вперед (1-10), затем назад (10-1).

Игра 3: «Цифра 1» (сенсорно-двигательное закрепление)

Цель: Тактильное и зрительное запоминание цифры.

Ход:

Дети проводят мяч клюшкой по контуру цифры 1, выложенной конструктором.

Затем проходят «полосу препятствий» с заданиями:

Квест № 1: «Собери единички»

Оборудование:

Гимнастические кольца (по количеству детей)

Корзина с пластиковыми шарами

Карточка с крупным изображением цифры 1

Пластиковые пробки (5-7 штук), закрепленные на карточке

Пушистые помпоны (по количеству пробок)

Правила выполнения:

Каждый ребенок берет снежок (или ложку) и подходит к стартовой линии.

По сигналу:

Берет 1 шарик из корзины

Аккуратно переносит его и кладет в свое гимнастическое кольцо

После выполнения первого задания:

Подходит к столу с карточкой-цифрой

Берет по 1 помпону и вкладывает в каждую пробку

Проговаривает: «Один шарик - одна пробка»

Дидактические задачи:

Закрепление понятия «один»

Развитие мелкой моторики

Тренировка точности движений

Квест № 2: «Путь к Луне»

Оборудование:

Скакалка, разложенная прямой линией

3-5 мягких кубиков (с одной стороны скакалки)

Карточка с лабиринтом (размер А3), где среди других цифр спрятаны «1»

Стеклянные камешки (10-15 штук)

Правила выполнения:

Ребенок становится у кубиков:

Захватывает 1 кубик ногами

Аккуратно перепрыгивает через скакалку

Оставляет кубик с другой стороны

После переноса всех кубиков:

Подходит к лабиринту

Находит все цифры «1» в лабиринте

Выкладывает камешки, отмечая путь по цифрам «1»

Дидактические задачи:

Развитие зрительного восприятия (поиск цифры)

Тренировка крупной моторики (прыжки с кубиком)

Формирование понятия последовательности

Игра 4: «Раскрась цифру» (релаксация)

Цель: Закрепление образа цифры через творчество.

Ход:

Дети раскрашивают цифру 1 под спокойную музыку.

3. Заключительная часть (3 мин)

Ритуал завершения «волшебное» прощание с цифрой 1.

Учитель-дефектолог звонит в колокольчик ровно один раз и говорит: «Раз – звонок! Все в кружок!» (Дети собираются в круг)

«С кем мы сегодня подружились? С цифрой... (пауза – дети хором: Один!) Правильно, с цифрой один! Давайте мы её ещё раз покажем всем телом».

Дети выполняют одно общее движение: Встают на одну ногу. Встают на одну ногу.

«Молодцы! Какая стройная единичка получилась!» «Молодцы! Какая стройная единичка получилась!»

А сейчас повторяйте за мной слова и делайте также:

«Раз» – притоп одной ногой.

«Единичка» – показать указательный палец (жест «один»).

«Не скучай!» – погладить себя по голове.

«В своей тетрадке» – хлопок ладонями перед собой.

«Нас встречай!» – хлопок над головой.

ОРИГАМИ КАК НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Кушнерова Элина Михайловна,

старший преподаватель кафедры управления и технологий образования

ГУО «Гомельский областной институт развития образования»

Современный этап развития образования характеризуется концепцией ноосферного перехода, впервые глубоко обоснованной В.И. Вернадским, в рамках которой приоритетом становится не столько накопление энциклопедических знаний, сколько формирование целостного, экоцентрического сознания и универсальных компетенций – способности к самоорганизации, эффективной коммуникации, креативному мышлению и, что критически важно, сенсомоторной интеграции. Особенно остро эта задача стоит в работе с детьми, имеющими особые индивидуальные образовательные потребности, в частности – с различными нарушениями зрения. У детей с амблиопией, косоглазием, миопией и другими офтальмологическими диагнозами наблюдается выраженный дефицит зрительно-пространственного восприятия, формируется монокулярный характер зрения, страдают глазодвигательные функции [1]. Такие дети не могут спонтанно, через простое подражание, освоить предметные действия; их двигательная сфера развивается с заметной задержкой, мышцы рук часто либо вялы, гипотонусны, либо, напротив, находятся в состоянии гипертонуса. Вследствие этого серьезно страдает формирование ключевой компетенции «умение учиться» и базовой способности к произвольной регуляции собственной деятельности. Ключом к

решению этой проблемы является целенаправленное, системное развитие межполушарного взаимодействия. При несформированности связей между полушариями головного мозга не происходит полноценного обмена информацией: правое полушарие, отвечающее за образное, чувственное и целостное восприятие, не может эффективно передавать левому, логико-аналитическому, обработанные целостные образы [5]. Результат этого – классические трудности обучения: дисграфия, дислексия, так называемые «нелепые ошибки» в тетрадах, серьезные проблемы со счетом и ориентацией в пространстве. Отсутствие слаженности в работе полушарий – это коренная, глубинная причина большинства учебных трудностей, поскольку полный и адекватный анализ любой информации осуществляется только при их тесном функциональном сотрудничестве. Особенно значимо это для детей с депривацией зрения: потеряв ведущий канал восприятия, ребенок вынужден опираться на тактильную, кинестетическую и часто остаточную зрительную информацию, но без предварительной синхронизации полушарий эта разнородная информация не интегрируется в единую, непротиворечивую картину мира.

Выдающийся российский ученый-педагог Н. В. Маслова, автор теории ноосферного образования, прямо указывала, что хроническое доминирование одного (чаще левого – вербально-логического) полушария в традиционной школе ведет к глубокому антропологическому кризису и невротизации детей. При ноосферном переходе необходимо целостное, голографическое мышление, которое возможно только при гармоничном, динамическом взаимодействии полушарий. Н. В. Маслова утверждала: «Природа человека – голографична. Обучение должно идти через образ, движение и чувство, а не только через сухое слово и знак» [3, с. 215]. Для детей с нарушениями зрения это положение приобретает особый, жизненно важный смысл. Поскольку полноценный зрительный образ недоступен или искажен, обучение и коррекция должны стать глубоко кинестетическими, то есть опираться на движение и осязание, билатеральными, требующими одновременной и скоординированной работы обеих рук, а также ритмическими, использующими музыку, стихи и речевое сопровождение как организующий фактор. Существуют классические нейрокоррекционные инструменты, например, упражнения «Бревнышко», «Четвереньки», «Перекрестные шаги», «Кулак-ребро-ладонь». Однако для детей с глубокими нарушениями зрения требуются специальные модификации: во-первых, упражнения с закрытыми глазами для усиления проприоцептивной чувствительности («Канатоходец» с закрытыми глазами, ползание на четвереньках с контролем только тактильных ощущений), во-вторых, обязательное речевое сопровождение, заменяющее отсутствующий зрительный образец ритма (чтение стихов в такт движениям). Особый интерес представляет эффективный, но часто недооцененный прием «Письмо на спине»: для слабовидящего дошкольника рисование буквы или любой фигуры на спине пальцем одновременно активизирует тактильную и мышечную память, компенсируя недостаток зрения, требует сложной дешифровки образа сначала

правым полушарием, отвечающим за пространственное ощущение, а затем перевода его в моторную программу левого полушария, и таким образом напрямую формирует межполушарный перенос информации [5].

В то время как общая кинезиология развивает крупную и мелкую моторику, оригами – конструирование из бумаги – решает уникальную, специфическую задачу: оно требует одновременной, синхронной и взаимосвязанной работы обеих рук под обязательным контролем зрения (или, при тотальной слепоте, под контролем осязания) и внутренней речи. Складывание фигур из квадратного листа бумаги повышает активность как левого, так и правого полушария, поскольку требует непрерывного контроля глаз за движением обеих рук [4]. В отличие от нормотипичных детей, где оригами чаще опирается на зрительный образец и схему, в коррекционной работе с нарушениями зрения необходимо использовать адаптированный подход: вместо обычной плоской схемы на доске – объемная пошаговая карта-схема с рельефными линиями сгиба или реальный «квадратик-этап» на каждом шаге; вместо самостоятельного складывания по образцу – складывание «рука в руке» с педагогом, многократное проговаривание каждого действия; вместо опоры только на зрение – опора на тактильное ощупывание углов и сторон, использование контрастной, лучше бархатной или фактурной бумаги; вместо быстрого темпа – медленный, ритмичный темп с обязательной фиксацией внимания на каждом перегибе и проглаживании сгиба [1]. Почему же оригами столь эффективно формирует межполушарные связи? Потому что правое полушарие отвечает за создание целостного, мысленного образа будущей фигурки, за пространственное воображение, позволяющее представить, как плоский лист превращается в объемную лису или кораблик. А левое полушарие управляет строгой последовательностью операций, анализом этапов, пониманием условных знаков – стрелок, пунктира, обозначений «согнуть от себя» и «согнуть на себя». Координация обеих рук, когда одна рука придерживает заготовку, а другая тщательно проглаживает сгиб, напрямую, на физиологическом уровне активизирует мозолистое тело – мощный пучок нервных волокон, соединяющий полушария.

В коррекционно-педагогической практике широко применяется игровой прием, основанный на нанесении двум противоположным углам бумажного квадрата различных тактильных или зрительных меток (например, изображений жука и листка). Для ребенка с остаточным зрением или тотальной слепотой (при использовании рельефных тактильных ориентиров) такое решение позволяет через понятную игровую мотивацию освоить ключевую операцию совмещения углов: задача переместить жука на листок естественным образом направляет движение руки и фиксацию пальцев, превращая абстрактное геометрическое действие в осмысленное предметное действие. Данный подход органично дополняется комплексом упражнений на развитие пространственной ориентировки, которые включают дифференциацию сторон тела и плоскостных направлений («правый-левый глаз», имитация поз и движений по словесной инструкции), а также последовательные графические

диктанты [2]. Такое сочетание тактильного моделирования с активным проговариванием и кинестетическим контролем обеспечивает поэтапное формирование у дошкольников с нарушениями зрения целостной системы пространственных представлений, необходимой для успешного овладения учебными навыками.

Конкретно на занятиях по оригами эффективны следующие приемы: во-первых, складывание базовой формы «Треугольник» (сгибание квадрата по диагонали), в процессе которого одновременно отрабатываются фундаментальные понятия «диагональ», «совместить уголки», «центр». Во-вторых, игра «Угадай, во что превратился квадрат», когда ребенок наощупь, с закрытыми глазами, распознает базовую форму – косынку, книжку, дверцы, блинчик – что мощно развивает правое полушарие, отвечающее за тактильное узнавание. В-третьих, упражнение «Читаем схему», где даже слабовидящий ребенок учится прослеживать последовательность этапов (функция левого полушария), одновременно представляя конечный результат (функция правого). Добавим важный аспект, который часто остается в тени: оригами уникально еще и тем, что создает ситуацию «управляемой ошибки» – ребенок неизбежно ошибается в совмещении углов, перегибает не ту сторону, но в безопасной, игровой среде, без негативной оценки. И каждая исправленная ошибка с помощью тактильной проверки или подсказки педагога создает новый, более прочный нейронный путь, потому что мозг учится именно на рассогласовании между ожидаемым и реальным результатом. Более того, использование стихотворного сопровождения для каждого этапа складывания (например, «этот угол повернулся, тот с ним рядышком согнулся») заменяет отсутствующий зрительный ритм и задает темп работе обеих рук, что особенно важно для детей с нарушенной ритмической организацией движений.

Таким образом, формирование универсальных компетенций у дошкольников с нарушениями зрения невозможно без системной коррекции межполушарного взаимодействия. Ноосферный подход Н. В. Масловой актуализирует целостное, образно-двигательное обучение, которое при депривации зрения становится не просто предпочтительным, а единственно возможным путем к полноценному развитию. Практика убедительно показывает, что кинезиологические упражнения и метод «письма на спине» создают необходимую нейрофизиологическую базу – «расчищают» пути для новых связей, а оригами выступает уникальным, полисенсорным тренажером, где зрение (даже сильно нарушенное) работает в неразрывной паре с осязанием, а обе руки действуют абсолютно синхронно, буквально «прорисовывая» в мозге новые нейронные ансамбли. Систематическое использование адаптированных рельефных схем, обязательное проговаривание каждого действия и игровые приемы по типу «Робот» (где ребенок выступает исполнителем, а педагог – голосовым управлением) позволяют детям с амблиопией, косоглазием и миопией успешно осваивать пространственные представления, понимать схемы собственного тела и переходить к школьному обучению без формирования вторичных психологических и когнитивных

нарушений. Важнейшая рекомендация для педагогов и родителей: объединять в рамках одного коррекционного занятия (продолжительностью 15-20 минут для дошкольников) несколько последовательных блоков: сначала «перекрестные шаги» или ползание на четвереньках (1 минута) для общей активации, затем письмо буквы или простого узора на спине (2 минуты) для фокусировки межполушарного переноса, далее складывание одной фигуры оригами с обязательным проговариванием и тактильным контролем (10-12 минут) и завершать релаксационным диафрагмальным дыханием с закрытыми глазами (1 минута) для закрепления нового состояния. Именно такая ритмичная, полисенсорная, билатерально организованная деятельность обеспечивает тот самый подлинный межполушарный диалог, который является физиологической основой универсальных учебных действий и залогом успешной школьной адаптации ребенка с нарушениями зрения.

Список использованных источников

1. Адаптированное содержание учебной программы дошкольного образования для детей с нарушениями зрения // Национальный образовательный портал. – URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess/spetsialnoe-obrazovanie.html> (дата обращения: 09.06.2026).

2. Боровская, И. К. Учимся ориентироваться в пространстве: пособие для детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития / И. К. Боровская, И. В. Ковалец. – Мн.: Народная асвета, 2005.

3. Маслова, Н. В. Природосообразное ноосферное образование / Н. В. Маслова. – М.: НАНО, 2022. – 264 с.

4. Опаричева, С. В. Оригами как образовательный процесс / С. В. Опаричева // Вестник образования и развития науки (РАЕН). – 2001. – Т. 5. – № 2. – С. 110–120.

5. Сиротюк, А. Л. Сенсомоторное развитие дошкольников / А. Л. Сиротюк. – Тверь: ТОИУУ, 2012. – 56 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ласута Яна Николаевна,
учитель-дефектолог ГУО «Козенская средняя школа Мозырского района»

Современное образование обеспечивает получение знаний всеми учащимися с учетом разнообразия их особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Реализация этого принципа невозможна без глубокой трансформации профессиональной деятельности учителя. Одной из методологических основ для получения образования всем учащимися с учетом разнообразия их особых

индивидуальных образовательных потребностей (ОИОП) является инклюзивный подход. Педагогам для реализации данного подхода необходимо уметь создавать развивающую среду, отвечающую принципу учета потребностей каждого учащегося, обеспечивающую возможностям построения индивидуальных образовательных траекторий. В этом контексте фигура учителя приобретает центральное значение, так как именно педагог является основным субъектом адаптации образовательного процесса [1, с. 2].

Профессиональный стандарт предписывает учителю отбирать материал и адаптировать содержание учебных занятий в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями, интересами и возможностями учащихся. В педагогической деятельности необходимо использовать методы, формы и технологии обучения, адекватные для определенной педагогической ситуации и соответствующие индивидуальным возможностям учащихся [2, с. 9].

Традиционные методы подготовки к учебным и коррекционным занятиям характеризуются высокой трудоемкостью. Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) предлагает новые инструменты для оптимизации этого процесса, позволяя сохранить высокое качество учебных материалов при существенном сокращении временных затрат [3, с. 4].

В ходе педагогической практики был апробирован комплекс инструментов ИИ. Важно отметить, что первоначально данные инструменты осваивались в рамках коррекционной работы, но их функционал оказался подходящим для решения задач дифференциации и индивидуализации обучения для учителей начальной школы.

1. Текстовая генерация и структурирование данных (Qwen, DeepSeek). Данные платформы применяются для решения задач, связанных с обработкой больших объемов текстовой информации. Во-первых, разработка календарно-тематического планирования (КТП). На основе учебных и коррекционных программ и результатов диагностики нейросети помогают разработать циклы занятий, генерирует последовательность упражнений, учитывая зоны ближайшего развития конкретных учащихся или групп учащихся. Во-вторых, адаптация текстов с учетом использования «ясного» языка. Учебные и художественные тексты упрощаются в нейросетях в легко читаемый текст с использованием простых синтаксических конструкций, устранения сложных метафор и отрицательных конструкций. Этот инструмент нужен для учащихся, испытывающих трудности в чтении или понимании сложного текстового материала. Использование универсального промпта позволяет автоматизировать процесс «перевода» сложных текстов. В-третьих, создание поурочного вариативного планирования, разработка тестовых заданий и рабочих листов. Инструменты нейросети по заданному промпту позволяют быстро создать план занятия, который будет соответствовать программному содержанию, а также за считанные минуты сгенерировать тематические и тестовые задания различного уровня сложности.

2. Визуализация образовательного контента (Canva, Arena). Данные инструменты используются для создания визуальной части занятия, опорных

сигналов, памяток, схем. В обучении визуальная поддержка является важным компонентом образовательной среды. С помощью простого промпта можно создать интеллект-карты и схемы на основе текста учебного пособия, сгенерировать различные варианты интеллект-карт, учитывая особенности восприятия учащихся, социальные истории и комиксы, направленных на развитие социальных навыков и эмоционального интеллекта. Визуальная привлекательность материалов и индивидуальная направленность повышает мотивацию учащихся к учебной деятельности, что актуально для всех учащихся.

3. Создание презентационных материалов (Gamma). Платформа используется для быстрой разработки мультимедийных презентаций. За несколько минут нейросеть создаёт яркую структурированную презентацию, включая в себя теоретический материал из учебного пособия с тематическими иллюстрациями.

Внедрение инструментов ИИ в педагогическую практику демонстрирует ряд значимых преимуществ, напрямую влияющих на эффективность образовательного процесса:

Оптимизация временных ресурсов. Процессы, ранее требовавшие нескольких часов или дней, теперь занимают 15–30 минут. Это освобождает время для непосредственного взаимодействия с учащимися, а также для самообразования педагога.

Повышение вариативности и креативности материалов. ИИ предлагает множественные варианты дизайна, цветовых решений и стилей иллюстраций, что позволяет создавать материалы, привлекающие внимание учащихся с ОИОП и снижающие сенсорную перегрузку за счет грамотного визуального оформления.

Гибкость адаптации. Возможность мгновенного изменения материалов (изменение шрифта, упрощение формулировок, изменение иллюстраций) позволяет оперативно реагировать на изменяющиеся требования учащихся в рамках одного занятия.

Профилактика эмоционального выгорания. Делегирование рутинных операций по созданию однотипных документов снижает когнитивную нагрузку на педагога, позволяя сосредоточиться на стратегических задачах: анализе динамики развития учащихся, социального взаимодействи с самими учащимися, их родителями и коллегами.

Однако использование ИИ сопряжено с рядом рисков, требующих строгого профессионального контроля со стороны любого педагога:

Фактологическая достоверность. Генеративные модели могут содержать ошибки. Педагог несет полную ответственность за содержание образовательных ресурсов, поэтому любой сгенерированный материал подлежит обязательной экспертной проверке и редактированию.

Отсутствие индивидуального контекста. ИИ оперирует обобщенными данными и не знает специфики конкретного учащегося, его интересов, сильных

сторон и актуального уровня развития. Материалы, созданные ИИ, требуют глубокой индивидуальной адаптации педагогом.

Этические аспекты и защита данных. Категорически недопустима загрузка в нейросети конфиденциальной информации: диагнозов, результатов психолого-педагогического обследования, персональных данных учащихся. Работа должна вестись исключительно с обезличенными данными.

Снижение использования профессиональных навыков. Чрезмерное использование технологий может привести к уменьшению самостоятельного проектирования учебного процесса. ИИ должен рассматриваться исключительно как вспомогательный инструмент, дополняющий, но не заменяющий профессиональную компетенцию педагога.

Таким образом, интеграция технологий искусственного интеллекта в работу учителя-дефектолога и других педагогических работников представляет собой закономерный этап цифровизации образования. Использование нейросетей позволяет эффективно реализовывать трудовые функции по адаптации содержания, методов и образовательной среды для учащихся с особыми индивидуальными образовательными потребностями. Опыт показывает, что инструменты ИИ выходят за рамки узкопрофильной коррекционной помощи, становясь универсальным ресурсом для всех участников педагогического процесса. Нейросети позволяют каждому педагогу реализовывать принципы индивидуализации и дифференциации обучения, делая образовательный процесс более доступным и качественным для всех учащихся.

Список использованных источников

1. Образовательный стандарт начального образования: Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 28 ноября 2025 №199 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: https://adu.by/images/2025/12/W22544307p_1765918800.pdf (дата обращения: 05.06.2026).

2. Профессиональный стандарт «Учитель»: постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 14 ноября 2025 №134 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://adu.by/images/2026/01/22/PROFSTANDART.pdf> (дата обращения: 05.06.2026).

3. Методические рекомендации по использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений общего среднего образования: Утверждено Заместителем Министра образования Республики Беларусь А. В. Кадлубаем от 02.07.2025 – URL: <https://adu.by> (дата обращения: 05.06.2026).

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мазурок Ирина Афанасьевна,
доцент кафедры педагогики УО «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», кандидат педагогических наук, доцент

Среди современных образовательных тенденций как факторов развития инновационной педагогической практики является установка на формирование универсальных компетенций XXI века. В их состав входят компетенции устойчивого личностного развития, одним из содержательных аспектов которых выступает саморазвитие и самореализация, обеспечивающие успешность личности.

Современное общество предъявляет высокие требования к личности выпускника школы: он должен быть не только обладателем прочных знаний, но и социально компетентной, успешной личностью, способной эффективно взаимодействовать с окружающими, адаптироваться к изменяющимся условиям, достигать поставленных целей. Основы социальной успешности закладываются уже в начальной школе, формируются те личностные качества и социальные навыки, которые обеспечивают дальнейшее благополучие ребёнка.

Проблема социальной успешности младших школьников приобретает особую актуальность в связи с реализацией образовательной политики Республики Беларусь, направленной на создание условий для всестороннего развития личности обучающихся. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи подчёркивается важность формирования у подрастающего поколения социальной компетентности, готовности к самостоятельной жизни, способности к успешной социализации [2].

Наиболее полное определение социальной успешности применительно к школьному возрасту предлагает Н. В. Калинина: «Социальная успешность – это наличие социально признанных, субъективно ценных, позитивно окрашенных достижений в важных для личности сферах – социально значимой деятельности, взаимодействии и решении жизненных проблем» [1, с. 29].

Социальная успешность младшего школьника имеет свою специфику, обусловленную возрастными особенностями и характером ведущей деятельности. В младшем школьном возрасте основными сферами проявления социальной успешности являются учебная деятельность (успеваемость, отношение учителя, оценка); общение со сверстниками (статус в группе, наличие друзей, умение взаимодействовать); общение со взрослыми (учителями, родителями, другими значимыми взрослыми); внеурочная деятельность (участие в кружках, секциях, мероприятиях).

Анализ научной литературы позволяет выделить следующие компоненты структуры социальной успешности младшего школьника: когнитивный компонент, эмоционально-ценностный, поведенческий [3].

Когнитивный компонент включает представления о социальном успехе и способах его достижения; знание социальных норм и правил поведения; понимание эмоциональных состояний других людей; умение анализировать социальные ситуации.

Содержанием эмоционально-ценностного компонента выступает положительное отношение к себе и другим, адекватная самооценка, эмоциональная устойчивость, ценностное отношение к социальному взаимодействию.

Поведенческий компонент характеризуется социально-коммуникативными умениями, навыками кооперации и сотрудничества способностью к саморегуляции поведения, умениями разрешать конфликтные ситуации.

С целью выяснения уровня социальной успешности младших школьников нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 50 учащихся 3-х классов (26 мальчиков и 24 девочки) в возрасте 9-10 лет. Выбор данного возраста обусловлен тем, что к третьему классу у детей уже сформированы основные учебные навыки, сложилась система межличностных отношений в классе, что позволяет адекватно оценить уровень социальной успешности. Для изучения каждого компонента были использованы соответствующие диагностические методики (таблица 1).

Таблица 1 – Диагностический инструментарий исследования социальной успешности младших школьников

Компонент	Показатели	Диагностическая методика
когнитивный	представления о социальном успехе, знание социальных норм	модифицированный опросник социального интеллекта Тромсо (адаптация В. Ю. Семенова)
эмоционально-ценностный	эмоциональное благополучие, удовлетворённость школьной жизнью	опросник «Мой класс» (Ю. З. Гильбух) Шкала самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А. М. Прихожан)
поведенческий	социометрический статус, коммуникативные навыки, кооперация	социометрия (Дж. Морено); Тест мотиваторов социально-психологической активности личности (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов)

Полученные результаты позволили констатировать, что только 20 % учащихся (каждый пятый) имеют высокий уровень социальной успешности. Эти дети хорошо адаптированы в классе, имеют друзей, адекватно оценивают себя, понимают социальные ситуации, стремятся к достижениям.

52 % учащихся (более половины выборки) имеют средний уровень социальной успешности. Они в целом успешны в общении и учёбе, но при этом демонстрируют некоторые проблемные зоны (нестабильный социометрический статус, трудности в нестандартных ситуациях, эпизодические конфликты).

28 % учащихся имеют низкий уровень социальной успешности. Эти дети испытывают серьёзные трудности в общении с одноклассниками, имеют неблагоприятный статус в группе, демонстрируют неадекватную самооценку и/или низкий уровень социального интеллекта.

Ключевыми проблемными зонами являются: низкая сплочённость классных коллективов, наличие изолированных и отверженных учащихся (18 % от общего числа), неадекватная самооценка (56 % учащихся), низкий уровень социального интеллекта (28 % учащихся).

Полученные результаты подтверждают необходимость разработки и внедрения специальной технологии формирования социальной успешности младших школьников, направленной на развитие всех компонентов социальной успешности (когнитивного, эмоционально-ценностного, поведенческого) и создание благоприятной образовательной среды.

В контексте основных направлений формирования социальной успешности особое значение имеют следующие особенности младшего школьного возраста.

Развитие самосознания и самооценки. В младшем школьном возрасте происходит переход от ситуативной самооценки к более обобщённой. Ребёнок начинает осознавать себя как субъекта учебной деятельности, оценивать свои возможности и достижения. Поэтому адекватная самооценка является одним из важнейших показателей социальной успешности.

Формирование социальных эмоций. В этом возрасте развиваются высшие чувства: чувство долга, ответственности, товарищества, справедливости. Ребёнок учится понимать эмоциональные состояния других людей, сопереживать им, что создаёт основу для эффективного социального взаимодействия.

Развитие коммуникативных навыков. Общение со сверстниками становится всё более значимым. Ребёнок учится устанавливать контакты, поддерживать отношения, разрешать конфликты. Статус в группе сверстников становится важным показателем социальной успешности.

Формирование произвольности поведения. Ребёнок учится управлять своим поведением, подчинять его определённым правилам и нормам. Это необходимо для успешного взаимодействия в коллективе и достижения поставленных целей.

Развитие рефлексии. Ребёнок начинает осознавать не только внешнюю сторону своих действий, но и их внутренние причины, последствия для других людей. Способность к рефлексии позволяет анализировать собственное поведение и корректировать его.

Таким образом, младший школьный возраст обладает всеми необходимыми предпосылками для продуктивного формирования социальной успешности:

- переходом к систематическому обучению, что создаёт условия для целенаправленного формирования социальных навыков;
- развитием самосознания и способности к рефлексии;
- возрастающей значимостью общения со сверстниками;
- формированием произвольности поведения;
- восприимчивостью к педагогическому воздействию.

Учёт этих возрастных особенностей является необходимым условием при разработке и реализации технологии формирования социальной успешности младших школьников.

На основе теоретического анализа проблемы и результатов эмпирического исследования были выделены следующие этапы и определено содержание деятельности на каждом из них.

Диагностико-проектировочный этап: диагностика уровня сформированности компонентов социальной успешности; выявление проблемных зон и факторов, препятствующих социальной успешности; определение целей и задач формирующей работы; разработку программы формирования социальной успешности с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Формирующий этап: реализация программы формирования социальной успешности через систему внеурочных занятий, классных часов, игровых тренингов; организация коллективной творческой деятельности; создание ситуаций успеха для каждого учащегося; обучение навыкам эффективной коммуникации и кооперации; формирование адекватной самооценки и позитивного самовосприятия.

Рефлексивно-оценочный этап: повторная диагностика уровня сформированности социальной успешности; анализ динамики показателей; рефлексия учащимися своего социального опыта; корректировка дальнейшей работы.

Каждый этап имеет свою специфику и требует использования соответствующих методов и форм работы.

Список использованных источников

1. Калинина, Н. В. Социальная успешность в школьном возрасте: показатели и возможности диагностики / Н. В. Калинина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2008. – № 1–2. – С. 27–32.

2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь : утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь 15.07.2015 № 82 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2015. – № 15. – 2/2124.

3. Шамионов, Р. М. Психология субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2004. – 180 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В РАБОТЕ С ТАЛАНТЛИВЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Платонова Елена Валерьевна,
учитель ГУО «Средняя школа № 37 г. Могилева»

Начальная школа — это сенситивный период для формирования базовых универсальных компетенций: умения учиться, слушать и слышать, работать в паре, доводить дело до конца. Однако, когда речь идет о талантливом ребенке с особыми образовательными потребностями (например, первоклассник с расстройством аутистического спектра, который читает по слогам, но решает задачи для 4-го класса, или ребенок с дисграфией, сочиняющий гениальные стихи), стандартные методы не работают [1].

В возрасте 7–10 лет разрыв между «зоной гениальности» и «зоной дефицита» максимален. Дети еще не владеют рефлексией, не могут самостоятельно попросить о помощи, а их необычное поведение часто трактуется педагогами как невоспитанность, а не как особая потребность.

Проблема №1. Ранняя диагностика — «скрытая одаренность» в зеркале неуспеваемости.

В 1–2 классах талантливого ребенка с особыми образовательными потребностями часто ошибочно записывают в «отстающих». Ребенок с высоким интеллектом, но с моторной неловкостью (диспраксия) пишет медленно и неаккуратно — учитель снижает оценки. Ребенок с СДВГ не может сидеть на месте и выкрикивает ответы — его наказывают, а нестандартные решения остаются незамеченными. Как отмечает Д. К. Бартош, стандартные диагностические методики (тесты, диктанты) не выявляют талант, а лишь фиксируют дефицит [2, с. 23–29].

Пути решения в начальной школе: 1) метод «пятиминутных наблюдений». Учитель ведет дневник наблюдений, где фиксирует не результат контрольной, а процесс: «Ваня не может списать с доски, но на устном счете предлагает нестандартный алгоритм», «Лена молчит на уроке, но на перемене рисует сложные орнаменты». 2) Диагностика через свободную игру. Вместо теста интеллекта — анализ игры в Lego, кубиках или рисовании. Талантливый ребенок с аутизмом может выстроить сложную симметричную конструкцию; ребенок с дислексией — придумать многосюжетную игру. 3) Отказ от фронтальных проверочных работ в 1 классе. Ввод «портфеля достижений», куда входят: видео устного ответа, фото поделки, аудиозапись пересказа. Это позволяет увидеть талант там, где письменная норма недоступна. Данный

подход согласуется с рекомендациями А. Л. Сиротюк по нейропсихологическому сопровождению одаренных детей [3, с. 57–60].

Проблема № 2. Несформированность учебного поведения (Регулятивные компетенции).

У талантливого младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья часто напрочь отсутствуют навыки самоорганизации. Он может блестяще решить олимпиадную задачу, но не умеет собрать портфель, сесть за парту по звонку, выполнить инструкцию из трех шагов. Учитель тратит всё время на «дисциплину», а развитие таланта откладывается.

Пути решения: 1) сделать визуальное расписание в картинках. Для ребенка с аутизмом, для гиперактивного ребенка, или тревожного вундеркинда — единая система пиктограмм: «Мой план на урок». Это снижает тревожность и формирует регулятивные универсальные учебные действия. 2) Правило «сначала навык, потом результат». Если учащийся решил нестандартную задачу, но при этом вырвал лист из тетради и разбросал ручки — мы сначала вместе наводим порядок, а потом хвалим за решение. 3) Жесткая, но добрая связка: «Твой мозг гений, давай поможем твоим рукам его догнать». 4) Игровой тренинг «Школа шпионов». Для отработки самоорганизации: дать задание (разобрать словари, расставить стаканы в столовой), но произнести его шепотом или показать только жестами. Ребенок учится вслушиваться, удерживать инструкцию и действовать по алгоритму — база для любой компетенции.

Проблема № 3. Коммуникативные барьеры — «гений, которого не понимают».

Талантливый ребенок с расстройствами аутистического спектра или с тяжелыми нарушениями речи не может внятно объяснить свое решение. Одноклассники высмеивают его манеру речи или странные движения (стимуляцию). Проектная деятельность и парная работа — главный инструмент формирования коммуникативных универсальных учебных действий — становится для него травмой. В итоге школа закрепляет его в роли «изгой-отличника».

Технология «Говорящие стены» и «Немые помощники». Если ребенок не говорит или говорит невнятно, он может: отвечать с помощью карточек-пиктограмм («согласен», «другой вариант», «помоги объяснить»); использовать планшет с коммуникатором (приложение с голосовым выводом); рисовать схему на маркерной доске. Никакого принуждения к устной речи перед всем классом.

Ролевые игры с фиксированными ролями. В паре с нормотипичным одноклассником: ребенок с ограниченными возможностями здоровья получает роль «калькулятора» или «архитектора» (там, где нужны его точные данные), а партнер — роль «диктора» или «строителя». Важно, чтобы вклад ребенка с ограниченными возможностями здоровья был визуально ощутим (конструкция, исправленная ошибка в вычислениях).

Уроки эмпатии в 1–4 классах. Вместо лекций — сказки и игры. Сказка про «Робота, который умел считать до миллиона, но не понимал шуток». Обсуждение: как с ним дружить? Дети сами приходят к правилам (не кричать, не трогать неожиданно, разрешить закрыть уши).

Проблема № 4. Родительский запрос и эмоциональное выгорание семьи.

Родители талантливого первоклассника с ограниченными возможностями здоровья находятся между двух огней. С одной стороны, им доказывают, что ребенок «особый» (нужна справка, тьютор, коррекция). С другой — они видят его гениальность («мой ребенок в 5 лет знает таблицу умножения!»). Школа часто не умеет соединить эти две реальности, и родители либо уходят в гиперопеку, либо отрицают ограниченные возможности здоровья, требуя только олимпиадной подготовки. Необходимо предложить родителям «Семейный тьюториал» (один раз в месяц). Не родительское собрание («двойки, поведение»), а закрытая встреча психолога, учителя и родителей 2–3 таких детей. Тема: «Как мы дома развиваем талант, не разрушая бытовые навыки». Родители обмениваются лайфхаками (например, как через любимые пазлы учить режиму).

Договор «Талант не отменяет правила». Письменное соглашение с родителями: «Мы, школа, даем вашему ребенку право отвечать на доске схемами (вместо текста), сидеть на ковре во время объяснения, пользоваться шумоподавляющими наушниками. Вы, родители, обязуетесь ежедневно тренировать с ним последовательность одевания на физкультуру (визуальная инструкция дома)».

Родительский клуб «Две исключительности». Совместные мастер-классы: родитель ребенка с дислексией (уже прошедший начальную школу) обучает родителей первоклассников приемам мнемотехники. Это снижает тревожность и дает чувство опоры.

Существует ли путь решения «под ключ» для начальной школы? Да, существует. Необходимо создать игровой индивидуальный маршрут – классический индивидуальный образовательный проект для начальной школы - это либо коррекция, либо углубление. Для талантливого учащегося с ограниченными возможностями здоровья нужна гибридная модель в игре.

В традиционной начальной школе индивидуальный образовательный маршрут существует в двух непересекающихся форматах. Первый - коррекционный, когда мы снижаем планку, упрощаем задания, растягиваем сроки и стараемся «подтянуть» ребенка до минимального уровня класса. Второй - углубленный (олимпиадные задачи, исследовательские проекты).

Для обычного ребенка с задержкой психического развития работает первое. Для обычного одаренного ребенка работает второе. Но для талантливого ребенка с ограниченными возможностями здоровья ни тот, ни другой маршрут не работает. Потому что его реальность устроена иначе: в одной области он мыслит на два класса вперед, а в другой - не может написать три слова или ответить на простой вопрос перед классом. Коррекционный

маршрут убьет его талант, погрузив в бесконечное «повторяем и упрощаем». Углубленный маршрут даст ему задачи, которые он не в силах выполнить из-за своих барьеров, и обеспечит стойкое ощущение «я гений, но все равно неудачник».

Таким детям нужен третий, гибридный маршрут в игре. В игровом маршруте ребенок с двойной исключительностью не просит о дружбе и не учится «вести себя как все». Он получает социальную роль, в которой другие дети в нем нуждаются: «Без нашего штурмана мы не проложим курс», «Без расшифровщика мы не прочитаем послание». Коммуникация формируется не через унижительное «скажи вежливо», а через игровое действие: положить карточку соседу, указать пальцем, кивнуть. Когда сосед выполняет его невербальную команду и говорит «молодец» - это стопроцентная коммуникативная победа в безопасной игровой рамке.

Работа с талантливым младшим школьником, имеющим особые образовательные потребности, - это не инклюзия в чистом виде и не ускоренное обучение. Это педагогика «маленьких шагов с большими целями». В 1–4 классах перед учителем стоят задачи: обеспечить сенсорный комфорт (наушники, ковер, утяжеленное одеяло на физминутке); сменить инструмент оценки (устно, схемами, видео — вместо диктанта); включить в игру (только через игровую мотивацию формируется саморегуляция); подключить семью как равного партнера.

Если к 5 классу реуачийся с двойной исключительностью сохранит свой талант, научится просить о помощи и хотя бы 10 минут удерживать внимание на несложном задании — школа выполнила свою главную задачу. Универсальные компетенции формируются не в зубрежке, а в моменте, когда «неудобному» ребенку сказали: «Ты можешь думать иначе, и это круто. А теперь давай вместе научим твои руки слушаться твою голову».

Список использованных источников

1. Инклюзивное образование: [подборка материалов] // Национальный образовательный портал Республики Беларусь // Адукацыя і выхаванне. – URL: <https://adu.by/ru/pedagogam/inklyuzivnoe-obrazovanie.html> (дата обращения: 16.05.2026).

2. Бартош, Д. К. Дети с двойной исключительностью (2E): диагностика и стратегии обучения / Д. К. Бартош // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6. - № 4. – С. 23–29.

3. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое сопровождение обучения одаренных детей / А. Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 128 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ

Поплавская Ольга Николаевна,
заместитель директора по учебной работе
ГУО «Средняя школа № 10 г. Барановичи»

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, обеспечение качества образования выступает одним из требований к образовательному процессу. В документах, регламентирующих образовательную деятельность, ожидаемые результаты начального образования воплощает учащийся, владеющий основами умения учиться, проявляющий познавательную инициативность, активность и самостоятельность [1].

Формирование у учащихся ключевой компетенции «умение учиться» предполагает готовность и способность решать учебные и жизненные задачи на основе личностных, метапредметных и предметных результатов освоения содержания образовательной программы начального образования, что характеризует наличие определённого уровня функциональной грамотности, неотъемлемой частью которой является читательская грамотность [2]. Особенности усвоения содержания учебного материала для учащихся с тяжёлыми нарушениями речи (далее – ТНР) характеризуются замедленным процессом образования условных связей при овладении специфическими математическими символами, знаками, схемами, преобладанием простых мыслительных операций, снижением уровня логичности и отвлеченности мышления, трудностями перехода к абстрактно-аналитическим формам мышления, трудностями ориентировки в учебном задании [3, с. 108-126]. Для детей с ТНР читательская грамотность на уроках математики становится условием формирования учебной самостоятельности, и – одним из показателей уровня математического развития, целью и результатом коррекционно-развивающего обучения. Без понимания текста учебной задачи любые вычислительные навыки остаются невостребованными.

Переориентация содержания образования на I ступени общего среднего образования на развитие ключевых компетенций учащихся, усиление развивающих аспектов учебного материала, а также необходимость эффективной интеграции детей с ТНР в общеобразовательную среду обуславливают необходимость использования активных методов и приёмов обучения. Одним из таких методов является моделирование.

По определению Л. М. Фридмана, «моделирование — это метод опосредованного познания, при котором изучается не интересующий нас объект, а его заместитель (модель), находящийся в некотором объективном соответствии с познавательным объектом, способный замещать его в определённых отношениях и дающий при этом новую информацию об

объекте» [4, с. 18]. «Учебное моделирование в начальном обучении математике представляет собой моделирование, которое используется в учебном познании как вид учебно-познавательной деятельности учащихся начальных классов, предполагающий использование учебных моделей для усвоения математического материала, а также метод начального обучения математике, представляющий собой совокупность приемов работы педагога, направленных как на усвоение учащимися математического материала с помощью учебных моделей, так и на формирование умения моделировать» [5, с. 14–15].

Для учащихся с ТНР метод моделирования выполняет компенсаторную функцию:

помогает преодолеть трудности понимания логико-грамматических конструкций;

способствует удержанию последовательности событий в задаче; разведению отношений «было — стало», «дали — взяли», «больше на — больше в»;

избежать импульсивности (увидел числа — сразу выполняет действие) при выполнении заданий.

Метод моделирования заменяет вербальную инструкцию визуальной опорой, делая структуру текста задачи обозримой и доступной для анализа. Так, модель изображает и передает учебную задачу, содержание которой ребёнок с ТНР не может удержать в слухоречевой памяти. Модель визуализирует отношения («больше — меньше», «часть — целое» и др.), позволяет снять речевой барьер при пересказе условия.

Системное применение метода моделирования на уроках математики и овладение младшими школьниками с ТНР способами действий с учебными моделями способствуют формированию читательской грамотности (пониманию текста задачи, выделению данных и вопроса, интерпретации отношений), что ведёт к повышению качества знаний по предмету и уровня учебной самостоятельности учащихся. Следовательно, целевым ориентиром учебно-познавательной деятельности младших школьников с ТНР на учебных занятиях является формирование и развитие учебной самостоятельности через формирование читательской грамотности. Современному учителю необходимо организовать целенаправленную учебную деятельность, где основной задачей является не передача знаний, а организация собственной деятельности учащихся по овладению способами смыслового чтения математического текста и его перевода в модель.

При работе с детьми с ТНР особое внимание следует уделить дотекстовой работе: перед чтением задачи актуализировать словарь, визуализировать незнакомые понятия, создать «модель ожидания». А метод моделирования будет выступать своеобразным механизмом, который позволяет заменить схему вербальной инструкцией, делает отношения между числами видимыми, позволяет ребёнку с ТНР «увидеть» структуру задачи.

На уроках целесообразно использовать классификацию учебных моделей, предложенную М. А. Урбан [5, с. 20]. Для учащихся с ТНР последовательность

введения моделей имеет особое значение. Знакомство с моделями должно происходить поэтапно:

1 этап. Использование предметных «подвижных» моделей в виде набора пластмассовых фигур, предметных картинок, работы на наборном полотне, что позволяет визуализировать объекты задачи, снизить абстрактность.

2 этап. Введение схематических моделей (замещение реальных объектов геометрическими фигурами, фишками, магнитами).

3 этап. Визуализация схемы с помощью отрезков, числовых лучей.



4 этап. Использование вербальных моделей в форме краткой записи задачи, словесной формулировки.

5 этап. Переход к знаково-символическим моделям (выражения, равенства, уравнения).

Для учащихся с ТНР переход к каждому новому этапу по использованию моделей происходит только после полного освоения предыдущего. Поэтапное обучение младших школьников с ТНР моделированию и систематическое использование учебных моделей на уроках математики совершенствует логику подачи учебного материала; позволяет развивать память и мышление учащихся, творческие способности, исследовательские умения; положительно сказывается на уровне знаний по математике; способствует формированию читательской грамотности.

Читательская грамотность у детей с ТНР на уроках математики не формируется спонтанно. Модель выступает внешним носителем регуляции, постепенно интегрирующимся во внутренний план. Переход же к вербальным моделям требует специальной работы и создания условий для учащихся с ТНР.

На учебных занятиях работу над математическим текстом следует проводить с использованием системы визуальных опор. Алгоритм работы с текстовой задачей (с визуальными опорами) может выглядеть следующим образом:

1. Прочитай (или прослушай) условие. (/ )
2. О чем (о ком) говорится в задаче? ( или предмет)
3. Что известно? (Краткая запись / рисунок/ модель)
4. На какой вопрос надо найти ответ? ()
5. «Прочитай» модель.
6. Реши задачу.
7. Проверь решение по модели.

Стратегические шаги алгоритма могут быть описаны отдельными словами или словосочетаниями: ТЕКСТ ЗАДАЧИ → ВИЗУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ → «ЧТЕНИЕ» МОДЕЛИ → ВЫБОР ДЕЙСТВИЯ → РЕШЕНИЕ → ПРОВЕРКА ПО МОДЕЛИ

Для активизации мыслительной деятельности учащихся с ТНР можно использовать адаптированные приемы: «Толстые и тонкие вопросы», «Да-нет» (с опорой на схему), «Хочу спросить» (ребёнок задаёт вопрос по модели), «Покажи руками» (показать на схеме, где «было», где «стало»), «Выбери схему» (из 2–3 готовых схем выбрать подходящую к тексту), «Исправь

ошибку» (в готовой схеме неверно указано действие). Организуемая таким образом работа позволяет «сделать сложное не простым, а понятным, облачив его в зримую форму», что особенно важно для детей с речевыми особенностями.

Моделирование является методологическим фундаментом технологии визуализации учебной информации. Статичные модели учебника (рисунки, схемы, чертежи, таблицы) следует делать динамичными, зримыми для учащихся с ТНР. Так, использование видеофрагментов Единого информационно-образовательного ресурса способствует осознанному формированию математических понятий и способов действий. Это особенно ценно для детей с ТНР, так как:

информация предьявляется визуально и аудиально одновременно (компенсация речевого дефицита);

темп предьявления регулируется (можно остановить, вернуться);

тестовые задания к модулям позволяют самостоятельно проверить уровень усвоения.

При работе с учебными моделями необходимо активизировать мыслительную деятельность учащихся, способствовать формированию правильной математической речи учащихся с ТНР. Активному запоминанию и использованию математической терминологии способствуют схемы-опоры и памятки, алгоритмы, образец математической речи учителя. Для учащихся с ТНР особенно эффективна парная работа с нормативно развивающимся сверстником, который помогает «прочитать» модель и переформулировать не понятую инструкцию.

Таким образом, метод моделирования представляет собой гибкий метод, который даёт возможность педагогам проектировать учебно-познавательную деятельность в компетентностно-ориентированной образовательной среде. В рамках формирования читательской грамотности учащихся с ТНР метод моделирования представляет собой стратегический метод, позволяющий сократить разрыв между пониманием текста и выполнением математического действия. Учащиеся становятся активными участниками образовательного процесса, что способствует развитию их познавательной активности, мышления и самостоятельности. Систематическое использование моделей ведёт к тому, что ребёнок с ТНР начинает самостоятельно «читать» задачу через её схему, выбирать действие и проверять результат. Инклюзивная среда при правильно организованном моделировании становится ресурсом развития, а не дополнительным барьером.

Список использованных источников

1. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании: Закон Республики Беларусь от 14.01.2022 № 154-З. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1&p5=0> (дата обращения: 15.05.2026).

2. Образовательные стандарты общего среднего образования, утвержденные постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 28.11.2025 № 199. – URL: https://adu.by/images/2025/12/W22544307p_1765918800.pdf (дата обращения: 08.05.2026).

3. Хруль, О. С. Содержание современного образования учащихся с особенностями психофизического развития: пособие для педагогических работников учреждений общего среднего и специального образования / Ю. Н. Кислякова [и др.]; под ред. О. С. Хруль, Е. В. Рахмановой. – Минск: Национальный институт образования, 2020. – 240 с.

4. Фридман, Л. М. Сюжетные задачи по математике: анализ, моделирование, решение / Л. М. Фридман. — М.: Либроком, 2020.

5. Урбан, М. А. Методика обучения математике младших школьников с использованием учебного моделирования: пособие для учителей / М. А. Урбан. — Мн.: НИО, 2018.

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ПОСОБИЕ «СЕНСОРНАЯ КОРОБКА «ОЩУЩАЮ. ДЕЙСТВУЮ. ИГРАЮ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ

Серченко Екатерина Анатольевна,
учитель ГУО «Гомельский городской центр коррекционно-развивающего
обучения и реабилитации»

Учащиеся с тяжёлыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии, (далее – ТМНР), обучающиеся в классах центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, часто имеют тяжёлые двигательные нарушения в сочетании с интеллектуальной недостаточностью, расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), которые обуславливают грубое недоразвитие сенсорно-перцептивных процессов и крайне низкую мотивацию к выполнению заданий или ее отсутствие. Тяжёлая форма интеллектуальной недостаточности может сочетаться с различной неврологической симптоматикой, нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, соматическими нарушениями.

В свою очередь многие проблемы обучения и поведения детей с ТМНР являются результатом искажения процесса сенсорного развития.

Если представить функции центральной нервной системы, направленные на обучение и развитие человека, в виде пирамиды, то мы чётко увидим, что является базой и первичным звеном в формировании высших психических функций. Тактильная, вестибулярная и проприоцептивная системы лежат в основе пирамиды и их стимуляция, при ярко выраженном недоразвитии у детей с ТМНР, имеет огромное значение.



Рисунок – Пирамида обучения Вильямса

Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо для успешного развития познавательной деятельности, а в дальнейшем более сложного и развёрнутого обучения ребенка.

Чем более выражены нарушения в развитии ребенка, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт. Большую роль в обучении детей с ТМНР и РАС играет чувственное познание (восприятие), на основе которого становится возможным обучение элементарной исследовательской и игровой деятельности, формирование навыков невербального и доступного вербального общения.

Развитие сенсорно-перцептивной сферы учащихся через чувственное восприятие объектов, их свойств и признаков, отношений между ними достигается посредством специально-организованной предметно-практической деятельности с использованием «сенсорных коробок».

В современном толковании встречается определение понятия «сенсорная коробка» как универсальная развивающая игрушка для детей, емкость с неким наполнителем, главное назначение которой дать возможность детям трогать, пересыпать, переливать, исследовать, изучать то, что находится внутри. Сенсорная коробка развивает мелкую моторику, тактильные ощущения, творческое и пространственно-образное мышление, концентрацию внимания, усидчивость, координацию движений, любопытство, воображение, фантазию и творческие способности.

Изучив методики работы с дидактическим пособием «Сенсорная коробка» и систематизировав полученные знания, был трансформирован имеющийся опыт его использования с целью формирования чувственного

опыта, сенсорных эталонов и развития игры как ведущего вида деятельности младших школьников с ТМНР. В ходе реализации опыта сенсорные коробки было решено формировать по принципу последовательности и систематичности, что позволяет давать детям целостную систему знаний, умений и навыков, так как обучение ребенка с ОПФР строится от простого к сложному.

В ходе работы над пособием был разработан алгоритм действий внутри сенсорных коробок, каждая из них приобрела определённую тематику, что способствовало реализации принципа концентричности в обучении детей с ТМНР и РАС. Компонентами алгоритма стали блоки:

I блок - «Я ощущаю» (простейший базовый уровень, с низкой степенью самостоятельности).

Упражнения данного блока включают в себя работу с различными фактурными средами и преследуют цель насыщения сенсорными стимулами при их недостатке. Предлагаемые среды обогащаются и усложняются за счет смешивания в процессе простой сенсорной игры. Роль ребёнка на данном этапе достаточно пассивна. Действия по смешиванию фактурных материалов производятся сопряжённо с учителем. Чаще всего задания первого блока «Я ощущаю» предлагаются только тем учащимся, чья функциональность и сенсорная сфера грубо нарушены или не сформированы в силу имеющихся нарушений в развитии. Это позволяет преодолеть одно из часто встречающихся затруднений при включении в урок учащихся, чьё психическое и физическое состояние является наиболее тяжёлым. У учащихся с РАС задания данного блока могут быть использованы для нормализации чувствительности тактильного анализатора и снижения общей тревожности.

II блок - «Я действую» (средний уровень, с минимально необходимой степенью самостоятельности).

Задания этого блока переводят детей в выполнение упражнений в тех же средовых фактурах, но уже с использованием инструментов и приспособлений. Детям предлагаются игры на сортировку, простейшую экспериментальную деятельность, на изучение свойств материалов и предметов. стимулируется возникновение функциональной, параллельной игры взрослого и ребёнка. Блок «Я действую» полезен всем учащимся, так как развиваются моторные умения и стимулируется исследовательская деятельность. Именно в этом блоке ведётся активная работа над «интеллектуализацией сенсорных действий» и достигается тесная взаимосвязь сенсорных и моторной систем.

III блок - «Я играю» (достаточный, со средней и высокой степенью самостоятельности). При правильном и максимальном выполнении заданий в блоке «Я играю» сенсорные коробки приобретают своё тематическое наполнение и содержание: «Моя ферма», «Море», «Творческая мастерская», «Я - кондитер», «Я – ландшафтный дизайнер», «Я готовлю». На данном этапе работа может из индивидуальной переходить в подгрупповую, когда дети под руководством педагога в одной большой «Сенсорной коробке» реализуют

игровой замысел и свой творческий потенциал, а также взаимодействуют друг с другом.

Для каждого блока разработана картотека игр и упражнений, которая используется педагогами как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Картотека расширяется, видоизменяется в зависимости от возможностей учащихся и поставленных задач.

В качестве основных наполнителей используются вода, песок, опилки, льняное семя, мука, каштаны и орехи. Обогащаются данные фактуры фасолью, шишками, камешками, гидрогелем, гуашевыми красками, солью с пищевым красителем, кинетическим песком, пластилином. Для операционной и экспериментальной деятельности детям предлагаются грабельки, формочки, ситечки, леечки, воронки, черпачки, сачки, ложки, пинцеты, кисточка, стека.

В итоге, чтобы играть, учащиеся получают игрушки: куклу-пупсика, пластиковые и резиновые фигурки животных, игрушечную мебель и посуду, пластиковых рыбок, медуз, кораблики и иные, сообразно размерам коробки. Учитель, стимулируя детей к самостоятельной деятельности, преследуя коррекционно-образовательные цели, следит за безопасностью и адекватностью использования материалов и предметов.

В заключении хочется отметить, что большая роль данному пособию отводится при коррекции тактильной чувствительности детей с РАС. Как известно, дети данной категории в большинстве случаев имеют нарушения чувствительности анализаторных систем. Предлагая различные игры и упражнения в шести оригинальных средах (песок, вода, плоды каштана и ореха, льняное семя, мука, опилки), обогащая их иными материалами (пластилин, краски, фасоль, шишки, камешки, гидрогель), учитель предоставляет ребёнку возможность преодолеть страх прикосновений к той или иной фактуре, ощутить взаимопроникновение сред и их изменение от смешивания.

Будучи часто гипервозбудимыми, дети успокаиваются, их поведение изменяется, просыпается интерес к взаимодействию с учителем и одноклассниками.

Использование тематических сенсорных коробок даёт возможность учащимся:

многократно воспринимать познаваемые сенсорные фактуры, предметы, погружённые в них, и их свойства, иногда меняющиеся от взаимопроникновения. Упражняться в их различении и узнавании;

повторять, уточнять названия предметов и их свойств (величины, формы, цвета и др.);

делать элементарные обобщения, группировать предметы по общим признакам;

сравнивать, соотносить свойства предметов с имеющимися сенсорными эталонами;

развивать и совершенствовать орудийные действия, тренировать моторику кистей рук, ловкость и подвижность пальцев и др.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Смотрикова Анна Владимировна,
воспитатель дошкольного образования ГУО «Могилевский областной
центр коррекционного обучения и реабилитации»

На сегодняшний день вопрос социализации лиц с особыми образовательными потребностями довольно актуален как в нашей стране так и за рубежом. Социализация - процесс многогранный так как подразумевает становление личности, обучение, усвоение социальных норм и образцов поведения присущих обществу в котором данная личность живет. В педагогике термин «социализация» рассматривается на базе термина «воспитание», причем речь идет о целенаправленной, социально контролируемой социализации личности [4, с. 12].

Любое образование должно ориентироваться на создание условий для самореализации личности, формирование личности интегрированной в современное общество.

Говоря об образовательной компетенции лиц с особыми образовательными потребностями мы говорим о наличии у личности совокупности определенных знаний, умений и навыков по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально - значимой продуктивной деятельности, то есть ключевые компетентности [3, с. 144].

В исследованиях И. А. Зимней отмечено, что все компетентности социальные, «ибо они вырабатываются, формируются в социуме, они социальные по своему содержанию, они и появляются и функционируют в этом социуме. Соответственно важнейшей составляющей комплексного подхода в образовании должна быть работа по формированию социальной компетентности каждого ребенка, которая является процессом социализации личности, ее вхождение в социальное пространство [2, с. 3].

В дефектологии говоря о социализации лиц с особыми образовательными потребностями акцент делается на достижение ребенком максимально возможной самостоятельной жизни и самореализации, а также активное участие в ситуациях общественного взаимодействия, позволяющих ребенку функционировать в качестве полноценного члена общества.

От становления социальной активности лиц с особыми образовательными потребностями во многом зависит успешность протекания процесса подготовки их к трудовой деятельности, семейной жизни, социализации и интеграции в общество, что является основным направлением специального образования [1, с. 256]

Задача образования заключается в создании условий для освоения лицами с особыми образовательными потребностями определенного набора

социальных компетенций. Особое внимание здесь, хочу обратить, на формирование социально-трудовых компетенций учащихся.

Социально-трудовую компетенцию учащихся можно представить в виде схемы: умение планировать свою деятельность; умение самостоятельно (под руководством учителя) выполнять работу для достижения определенного результата; умение соблюдать трудовую дисциплину и правила безопасной работы; владение различными способами контроля и оценки деятельности.

Практика показывает, что многие выпускники с особыми индивидуальными образовательными потребностями оказываются беспомощны в самостоятельном жизнеустройстве. Они испытывают значительные трудности в установлении контакта с членами коллектива, не достаточно самостоятельны в выполнении работы, им сложно с первого раза понять и правильно оценить необходимость тех или иных действий, поступков.

Поэтому при организации образовательного процесса необходимо учитывать значимость формируемых компетенций, стремиться к тому, чтобы каждый ребенок понял, с чем он познакомится сегодня на уроке и где сможет применить полученные знания. Формированию тех или иных умений и навыков способствуют: просмотр учебных фильмов, виртуальные экскурсии на производство, встречи с людьми рабочих профессий. Объяснение нового материала строится так, чтобы каждый ребенок понял, как действовать, получая удовлетворение от трудового процесса, чтобы в конце урока каждый мог оценить результат труда, его практическую значимость. По мере формирования трудовых навыков и умений осуществляется переход от показа к подробным словесным объяснениям, и затем работе с опорой на инструкцию, что способствует закреплению навыков, выработке автоматизма движений, обеспечивает возможность действовать самостоятельно. По мере выполнения работы совместно с детьми оцениваем ее результаты, исправляем ошибки. Этому способствуют: большое количество наглядности, метод «оцени друга», рефлексия.

Важное значение имеет создание адаптивной, безбарьерной, развивающей, личностно ориентированной среды, способной обеспечить значительный коррекционно-педагогический эффект, способствовать профилактике нежелательных последствий влияния психофизических нарушений на жизнедеятельность ребенка. Необходимо обеспечивать эмоциональную причастность такого ребенка с особыми образовательными потребностями к образовательному процессу: обучение и воспитание должно воздействовать не только на разум, мышление, но и на чувства, эмоции [4, с. 6-10].

Привлечение детей с особыми образовательными потребностями к занятиям различными видами трудовой деятельности, включение в процесс обучения практических заданий, упражнений, имеющих как личностный, так и общественный смысл для каждого ученика, позволяет наблюдать у учащихся установление доступных социальных связей на уровне коллектива класса и

школы, развитие социальных навыков взаимодействия с окружающими и как следствие этого успешную социализацию в будущем.

Не стоит забывать и об организации культурно-досуговой деятельности в процессе которой дети с особыми образовательными потребностями могут последовательно приобщаться к многочисленным видам и типам социальных отношений в основных сферах жизнедеятельности — общении, игре, познании, труде, духовно-практической деятельности, спорте, а также общественной деятельности. С помощью этих способов и мер формируется социально активное поведение учащихся в соответствии с образцами, нормами, ценностями национальной культуры, что позволяет осуществлять самостоятельную жизнедеятельность соответственно принятым в обществе требованиям.

Таким образом, использование проектных методов обучения и воспитания ориентирует детей с особыми образовательными потребностями на решение реальных жизненных проблем и нацеливает на усвоение системы жизненно важной деятельности, т.е. создает условия для формирования социально трудовой компетенции.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. - 2011. - № 13, 2/1795.

2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5.

3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред-кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. - М. : Большая Рос. энциклопедия, 2003. 528 с.

4. Рахманова, Е. В. Формирование социальной активности учащихся с особенностями психофизического развития в досуговой деятельности : пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образоват. программу спец. образования на уровне общ. сред. образования / Е. В. Рахманова. - Минск: Нац. ин-т образования, 2016. - 232 с.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА СТАНОВЛЕНИЕ САМОЦЕННОСТИ ПОДРОСТКА

Таргонская Анна Леонидовна,
старший преподаватель кафедры педагогики и частных методик
ГУО «Гомельский областной институт развития образования»

В настоящее время одними из приоритетных направлений в образовании и воспитании являются устойчивое личностное развитие ребенка, гуманистические ценности, личностно ориентированное обучение, согласно которым высшую ценность представляет собой ребенок со своими

индивидуальными особенностями, возможностями, мотивами, способностями, интересами и склонностями, способный раскрыть потенциал своей личности на благо миру. Исследования в данной области являются актуальными и востребованными.

Существуют различные теории о том, как характеристики личности влияют на качество мышления и поведения человека. Одной из таких значимых характеристик в психологии является самооценność. В данной статье была сделана попытка проанализировать экзистенциально-аналитический взгляд на понятие «самоценность» и описать важные предпосылки её становления.

Экзистенциальный анализ – это феноменологически личностно-ориентированное направление психотерапии, которое ставит своей целью помочь человеку свободно и полно проживать свою жизнь, выйти на аутентичные установки и актуализировать собственную ответственность по отношению к собственной жизни и миру [1].

С точки зрения экзистенциального анализа, самооценność – это субъективное чувство собственной Person и позиция по отношению к самому себе на базе самооценки и оценки со стороны других людей собственных возможностей (способности, опыт), способность к отношениям и переживаниям, способность переживать ценности, внутреннее согласие с собственным способом жизни и со своим способом поведения в рамках понимания смысла собственной экзистенции.

Понятие «Person», которое является одним из центральных в экзистенциально-аналитической психологии, определяется как персональность, глубинное Я, внутренняя природа, духовный источник человека. Согласно антропологической модели, принятой в экзистенциальном анализе и логотерапии, человек рассматривается в трех измерениях – телесном, психическом, что включает влечения, настроения (страхи, депрессия, раздражительность), личностные черты, аффекты, коппинговые реакции, психодинамику, и духовном. Person – это духовная основа в человеке, это внутренний голос, помогающий проживать свою жизнь полноценно, аутентично, быть самим собой, делать выбор, принимать решения в соответствии со своей совестью и нести за них ответственность, находить смысл. Это то, что придает персональную ценность и силу желаниям человека, формирует волю, внутреннюю мотивацию и настойчивость.

Экзистенциальную задачу становления личности А. Лэнгле понимает как необходимость обрести собственную ценность (самоценность) в двойном соотношении (с самим собой и с внешним миром), обосновать её внутренне (в чувствующем отношении к себе самому) и утвердить вовне (в поступках и в общении с другими людьми). Таким образом, самостановление – это нахождение и укрепление своего «Я» и формирование самооценности в соотношении с внешним миром [2].

Самоценность включает в себя компонент переживания и компонент действия. Недостаточно чувствовать себя внутри хорошим и ценным, нужно ещё и предъявлять себя в мире, видеть хорошие результаты своих действий,

которые улучшают мир. Тогда я хорош не только для себя, но и для мира. Важно, чтобы человек понимал и видел себя в своих переживаниях, и при этом важно, чтобы он осознавал то, как он воздействует на окружающий мир и других людей. И поэтому проблематика самооценности проявляет себя не только в личном переживании, но с гораздо большей силой – во взаимодействии с другими людьми [2]. Только тогда, когда человек способен ценить и уважать себя, он может искренне транслировать эти чувства на других и относиться к другим с уважительным вниманием, проявлять себя в социуме [3].

Картина себя состоит из двух частей: внутренняя ценность для себя (принятие себя, своей жизни, уважение своих чувств, слабостей и потребностей) и внутренняя ценность для других (переживание своей ценности в глазах окружающих через любовь, близость, теплоту, отношения и признание своей уникальности и неповторимости) и практическая ценность перед собой (автономия, навыки, способность справляться с жизнью, видеть смысл в том, что делаешь) и практическая ценность перед другими (реальный вклад в мир, в общее дело, результаты труда, помощь другим, ответственность). Любовь к ближнему в христианской заповеди сформулирована как базовая установка, которая поддерживает культуру и способствует человеческому взаимодействию. «Если мы хотим быть самими собой, мы не можем не прикладывать усилий к тому, чтобы любить и ценить другого, встречать его», - говорит А. Лэнгле [4, с. 40].

Формирование самооценности имеет также два полюса - внешний и внутренний: то, что я получаю от других, как они со мной обходятся, и то, что я даю себе сам, т.е. обхождение с собой, соотнесение с собственным внутренним миром и общение с самим собой, внутренний диалог.

История развития начинается с внешнего полюса, с того, как ребенка видят, уважают и ценят другие, но затем подключается внутренняя активность. Так, как ко мне относились и обходились со мной близкие мне люди, я начинаю относиться и обходиться с собой сам. О том, какой он – ценный, хороший, любимый, способный или плохой, никому не нужный, бестолковый или ленивый – ребенок изначально узнает от родителей, педагогов и других значимых взрослых рядом. Если восприятие себя складывается из негативных переживаний, начинается разлад во многих сферах его жизни. Ребенок становится «трудным» и для себя, и для окружающих [5].

В основе формирования нравственной системы, обретения идентичности, собственной самооценности и развития сильного «Я» лежат три внешних предпосылки:

- заинтересованное уважительное внимание по отношению к себе;
- справедливое отношение;
- признание своей ценности со стороны других.

Уважительное внимание предполагает, что человека заметили, увидели деликатно, с дистанции, с чуткостью к границам. Взрослым важно:

уделять внимание ребенку, замечать его, смотреть ему в глаза с чуткостью, искренним интересом и уважением;

давать ребенку конструктивную обратную связь и информацию о нем;
принимать во внимание границы ребенка (уважать его решения, его желания, его цель и намерение);

относиться с уважительным вниманием к тому, что составляет интимность ребенка. К данному кругу вещей и явлений относятся, например, собственная комната, дневник, личные отношения, взгляды, мотивы и чувства;

с уважительным вниманием относиться к тому, что отличает людей друг от друга.

Справедливое отношение со стороны других предполагает:

признавать уникальность и неповторимость ребенка;

признавать и замечать то, что ребенок сделал, что у него получилось, с чем он справился;

проявлять эмпатию по отношению к ребенку, сочувствие, внимание к его рассказам о своих переживаниях и потребностях;

не предъявлять чрезмерные требования;

давать обратную связь, как ребенок воспринимается, как он видится;

не осуждать и не переоценивать, а адекватно относиться к другому с его особенностями.

Альфред Лэнгле под справедливостью понимает следующее: вести себя по отношению к другому соответственно тому, что он собой представляет, соразмерно тем способностям и возможностям, которые находятся в его распоряжении [4].

Третья предпосылка, необходимая для формирования самооценки и раскрытия способностей человека, – это признание ценности другими. А. Лэнгле отмечает, что, когда другой человек видит то, что он ценит во мне, и дает мне это понять, это существенно влияет на формирование моей самооценки. Впечатление другого человека от меня стимулирует меня самого к тому, чтобы я спросил себя, как я сам отношусь к собственному поведению и что я сам о себе думаю. Благодаря оценкам других и моей собственной оценке себя развивается и укрепляется мой образ себя и закладывается основа для самооценки [6].

С точки зрения экзистенциального анализа, признание ценности – это не формальное оценивание, а глубоко персональный акт, предполагающий увидеть другого сердцем. Это обратная связь о том, как поведение другого воздействовало на нас. Когда мы говорим, например, что этот поступок очень затронул нас, а какие-то слова или действия ранили или причинили боль, мы даем понять другому, как он воздействует на нас.

Ребенок познает свою ценность через отношение к нему окружающих. Если другие относятся к ребенку на основе трёх вышеперечисленных предпосылок, если взрослые видят, уважают и ценят ребенка, он перенимает этот способ обращения с собой и воспроизводит его. При этом самооценка продолжает формироваться в течение всей жизни и в любом возрасте она может увеличиваться или уменьшаться благодаря тому, как человек взаимодействует сам с собой. Для этого необходимо, чтобы человек

видел свои способности, возможности и ограничения;
принимал себя, соглашался с тем, какой он есть;
осознавал своё поведение, эмоциональное состояние, намерение;
осознавал своё воздействие на других людей;
понимал будущую перспективу, для чего он хочет жить, в чем он видит смысл;
принимал решения и действовал на основании своих решений;
отвечал сам за себя и мог за себя вступить [7].

Полнота бытия Person реализуется в проживании своей жизни персонально, что означает жить в согласии с собой и со своими чувствами, принимать аутентичные решения, занимать личную позицию [3].

Подводя итог, можно сказать, что ответственность, совесть, мораль, этика и другие ценностно-смысловые установки, способность строить свой жизненный путь, реализовывать свой потенциал и продвигаться в своем духовном развитии возникают из способности человека доверять собственной оценке и суждениям и справедливой оценке других людей, проявлять себя в социуме, относиться к себе и другим с уважительным вниманием. Если человек игнорирует и обесценивает свое «Я» и собственную деятельность, у него наблюдается эгоцентризм, неадекватная самооценка, он чаще использует защитные реакции, включается психодинамика, ему сложно ощущать личное пространство, нет контакта с внутренним миром, что ведет к самоотчуждению. Человек часто не понимает, что он действительно хочет, испытывает потерянность и внутреннюю пустоту. Поэтому важным условием устойчивого личностного развития, раскрытия потенциала, самоактуализации и нравственности является осознание своей самоценности и ценности других людей, самоуважение и уважение к индивидуальности и уникальной неповторимости каждой личности.

Список использованных источников

1. Ефимова, И. Н. Деление на Я. Или экзистенциальный анализ, помноженный на психодраму / И. Н. Ефимова // Психодрама и современная психотерапия. – 2005. – № 2/3. С. 99–108
2. Лэнгле, А. Грандиозное одиночество. Нарциссизм как антропологическо-экзистенциальный феномен / А. Лэнгле // Московский психотерапевтический журнал. – 2002. – № 2. – С. 34-58.
3. Коломиец, О.М. Самоценность и трансцендентность как высшая точка развития личностного потенциала обучающегося в течение всей жизни / О.М. Коломиец, О.В. Алейникова, В.В. Бенджеллун // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №1(104). – С. 228 – 231
4. Лэнгле, А. А. Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования : монография / А. А. Лэнгле, Е. М. Уколова, В. Б. Шумский. – Перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2026. – 404 с. – (Серия : Высшее образование).

5. Козлова, Г. Л. Воспитание без насилия. Детская без насилия / Г. Л. Козлова, Л. Н. Мирейчик, М. В. Пряхина; ред. И. В. Величко. – Мн. : Издательство Альтиора – Живые краски, 2015. – 83 с.

6. Лэнгле, А. Основы экзистенциального анализа / А. Лэнгле. — М. : Издательство «Питер», 2022. - 288 с.

7. Лэнгле, А. Значение самопознания в экзистенциальном анализе и логотерапии: сравнение подходов / А. Лэнгле // Московский психотерапевтический журнал. – 2002. – № 4. – С. 150–168.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОИГР И НЕЙРОУПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Чеплыгина Елена Эдуардовна,
учитель ГУО «Средняя школа № 13 г. Барановичи»

В последние годы наблюдается устойчивый рост числа обучающихся, испытывающих стойкие трудности в усвоении образовательной программы. По результатам анализа банка данных детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), видно, что не только количество таких детей увеличивается, но и «утяжеляется» симптоматика. Все чаще имеет место сочетание нескольких проблем у одного ребенка [4]. Причин этому достаточно много, среди них есть как медицинские, так и социальные. Т. В. Ахутина обращает внимание на то, что «очень часто современные дети развиваются односторонне – социальный контекст может способствовать более интенсивному развитию одних функций в ущерб другим или быть недостаточным для успешного становления функции» [2]. Еще 30-40 лет назад дети много времени проводили на улице, играя со сверстниками в различные игры, требовавшие строгого соблюдения правил и дающие максимальную двигательную активность. Каждый может привести примеры таких игр: «классики», «съедобное – несъедобное», «резиночки», «прятки», различные командные игры и т. д. Для участия в таких играх необходимо было быть ловким, подвижным, уметь договариваться и четко придерживаться установленных правил и договоренностей, иначе в игру просто не брали [3]. Таким образом, в игре развивались навыки самоконтроля и планирования деятельности, внимание, память, навыки коммуникации. Все эти умения необходимы и для успешного обучения в школе.

Сегодня же родители, да и многие педагоги, очень часто уделяют внимание другим областям развития. Взрослые обращают внимание на развитие речи, приступают к изучению иностранных языков в раннем возрасте, но практически выпускают из вида развитие ловкости, скоординированность зрения, слуха и движений, развитие самостоятельности и навыков

самоконтроля. К сожалению, нередко встречается и другой вариант воспитания детей, когда они предоставлены сами себе: часами смотрят мультфильмы, либо играют в игры на телефоне, ещё не умея толком разговаривать и выполнять простейшие действия по самообслуживанию.

Все эти особенности воспитания также накладывают отпечаток на развитие детей. Поэтому сегодня не редкость увидеть младшего школьника, неспособного самостоятельно переодеться, застегнуть или расстегнуть пуговицы, подготовить необходимые принадлежности к уроку. Дети, которых постоянно развлекали и усиленно опекали или, наоборот, на которых не обращали особого внимания, с большим трудом включаются в процесс обучения. Им трудно удерживать внимание в течение продолжительного времени, они быстро теряют интерес при малейших затруднениях, требующих волевого усилия, быстро устают при работе за партой. Поэтому привычные методы и приёмы обучения не всегда срабатывают достаточно эффективно.

Как же «включить» ребенка в работу, развить «западающие» функции? Для этого требуется продолжительная системная работа, включающая не только работу учителя в классе на учебных и коррекционных занятиях, но и сотрудничество с воспитателем группы продлённого дня и родителями учащихся.

Одним из эффективных инструментов в развитии внимания, планирования деятельности и самоконтроля является использование в работе нейроигр и нейроупражнений. Нейроигры и нейроупражнения – это целенаправленная двигательная или графическая активность, которая требует одновременной работы обоих полушарий мозга, контроля внимания и синхронизации действий. Выполняя эти задания, мы одновременно решаем несколько задач:

даем детям возможность подвигаться, снять статическое напряжение;

стимулируем развитие внимания, так как для выполнения задания необходимо запомнить правила и четко их выполнять;

развиваем умение осуществлять самоконтроль, опираясь на четкие ориентиры (правила);

даём возможность ребенку поиграть, расслабиться, снять страх ошибки.

В использовании нейроигр и нейроупражнений существует ряд правил и ограничений, которые необходимо соблюдать, чтобы добиться хороших результатов и при этом не навредить ребенку.

Прежде всего следует отметить, что использование таких заданий будет полезным и эффективным только тогда, когда занятия проводятся регулярно, с соблюдением определенной последовательности и постепенным усложнением заданий [1]. Необходима вовлеченность и мотивация: используются игры, которые интересны и увлекательны для детей, создается позитивная и поддерживающая атмосфера. Продолжительность во время урока не должна превышать 5-10 минут, иначе может наступать переутомление и перевозбуждение, особенно у детей, имеющих повышенную сенсорную чувствительность. Если в ходе игры ребенок должен выполнить достаточно

сложное учебное действие (например, решить трудный пример) то сопровождающее действие должно быть простым (хлопнуть, топнуть, поднять руку). Если учащийся имеет моторные трудности, то не следует требовать от него абсолютно точного выполнения движения, достаточно того, что ребенок просто попытается его выполнить.

Нейроигры и нейроупражнения можно использовать на многих этапах урока. Однако следует помнить о конкретном назначении каждой игры или упражнения, а не использовать их только для «красивой картинки». Рассмотрим некоторые конкретные примеры.

В начале урока нейроупражнения можно использовать для того, чтобы переключить внимание учащихся с отдыха на работу, настроить на учебную деятельность. Здесь можно использовать самые простые упражнения:

Перекрестные шаги: локоть правой руки тянется к левому колену и наоборот;

Колечки: пальцами каждой руки поочередно соединять большой палец с указательным, средним и т. д.;

Дыхательная нейроразминка: вдох через правую ноздрю – зажать левую, выдох через левую; затем наоборот.

Выполнение этих простых упражнений помогает за 1-2 минуты настроить детей на работу, «собрать» их внимание.

При проверке домашнего задания, во время актуализации знаний учащихся наряду с традиционными формами работы также можно использовать нейроигры и нейроупражнения:

Ответ движением (вместо поднятой руки): ответы в домашних примерах не называть, а показать жестом (заранее на доске размещаются числа и рядом с ними изображения жеста, можно включить несколько «лишних»);

Нейродорожка с вопросами (на полу или на листе): ученик шагает по дорожке, на каждой остановке отвечает на вопрос по прошлой теме и выполняет какое-либо условное движение. Шаг – ответ – движение;

Зеркальное повторение: педагог показывает движение (например, коснулся правой рукой левого уха), ученики повторяют зеркально (левой рукой правого уха). При этом педагог задает вопрос. Кто повторил движение и ответил – садится.

На этапе изучения нового материала нейроупражнения можно использовать в качестве небольшой разминки для снятия напряжения и усталости.

На этапе закрепления знаний можно использовать упражнения-нейротаблицы на соотнесение: лист (доска, игровое пространство на полу) делится на 2 части. В одной из них находится задание (арифметический пример, слово с орфограммой, начало высказывания и т.д.). В другой части находится ответ (ответ на пример или задачу; буквы, которые нужно вставить, окончание фразы и т.д.). Игра (упражнение) заключается в том, чтобы соотнести пример и ответ, слово и букву, начало и конец фразы, показывая их одновременно двумя руками или наступая двумя ногами. Такую игру можно

организовать как для каждого учащегося (на столе), для всего класса (на доске) или для двух соревнующихся команд (на полу). Таким образом организуется и закрепление, и снимается нервное напряжение, так как все происходит в неформальной обстановке, а яркие эмоции помогают более полному усвоению знаний.

Использование нейроупражнений в качестве физкультминуток позволяет восстановить работоспособность, снять утомление и при этом сохранить внимание, направленность на учебную деятельность. Здесь можно использовать следующие упражнения:

Робот-бабочка: правая рука делает вращательные движения (как будто заводит ручку), левая – гладит себя по животу. Поменять через 20 секунд;

Крест-параллель: одновременно вытянуть правую руку вперед и правую ногу назад (параллельно). Затем левую руку и левую ногу. Затем крест: правую руку – левую ногу;

Счет с движением: ученик шагает на месте, на каждый шаг называет следующее число. Но – правая нога шагает, когда число чётное, левая – когда нечётное (или наоборот).

Для детей с выраженной моторной расторможенностью можно использовать незаметную нейроактивность: во время выполнения заданий разрешить крутить в руках специальный мячик-«ежик», сжимать эспандер, нажимать ногами на резиновую ленту, натянутую под партой, сидеть на надувной резиновой подушке. Это помогает таким детям сосредоточиться, не отвлекая других учащихся, и снять излишнее моторное напряжение.

Следует отметить, что нейроигры и нейроупражнения не заменяют традиционные методы обучения и коррекции, а дополняют их. Они работают только в связке с осмысленной речевой деятельностью. Недостаточно просто выполнить движение – нужно проговорить его, связать с учебным материалом (например, на каждый хлопок называть гласную букву, назвать результат в примере и т.д.). А понимание того, на каком именно этапе и с какой целью включать нейроигру, превращает хаотичное использование движений в настоящий инструмент управления познавательной деятельностью.

Список использованных источников

1. Алейникова, Т. В. Использование игровых технологий в нейропсихологической коррекции детей с трудностями в обучении / Т. В. Алейникова, О. К. Агавелян // Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и перспективы. – 2016. – № 3.

2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – М. : Академия, 2008. – 320 с.

3. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у дошкольников [Текст] / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — М. : Изд-во В. Секачев, 2014. — 48 с

4. Фалевич, Е. Ю. Конкурсы профессионального мастерства для учащихся с особенностями психофизического развития и инвалидностью / Е. Ю. Фалевич, Т. В. Жук // Специальная адукацыя. – 2026. – № 1. – С. 58–63.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Хорик Татьяна Александровна,
старший преподаватель кафедры педагогики и частных методик
ГУО «Гомельский областной институт развития образования»

В современном обществе значительно актуализировалась необходимость формирования гражданской ответственности белорусских граждан и, в первую очередь, у обучающихся. В связи с этим особую актуальность приобретает Национальная рамка универсальных компетенций обучающихся, которая позволяет определить эффективные средства формирования выпускника - гражданина Беларуси.

Компетенция гражданской ответственности – совокупность знаний, навыков, ценностно-смысловых установок и личностных характеристик, обладая которыми человек становится полноправным членом общества; разделяет гуманистические ценности; сохраняет национальную идентичность; следует государственной идеологии; занимает активную гражданскую позицию; проявляет патриотизм; социальную ответственность; участвует в общественно полезной деятельности [1, с. 12].

Образовательный стандарт общего среднего образования ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, любящего свой край и свою Родину, уважающего свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающего и принимающего традиционные ценности семьи, белорусского гражданского общества, осознающего свою сопричастность судьбе Отечества. Общественная жизнь требует от учреждений образования содержания, форм и методов формирования компетенции гражданской ответственности, адекватных современным социально-педагогическим реалиям [2].

Формирование компетентности гражданской ответственности обучающихся – одна из приоритетных задач воспитания на сегодняшний день, она является одним из важнейших учебных результатов образования. Сущность этой компетенции может быть раскрыта через ряд её содержательных аспектов: гуманистические ценности, национальную идентичность, патриотизм, социально полезную активность и ответственность. Компетенция гражданской ответственности не может быть сформирована без опоры на гуманистические ценности и не может реализовываться вне системы ценностных ориентиров.

Развитие компетенции гражданственности помогает личности найти свое место в мире, самореализоваться. Она формируется в процессе обучения и социализации, охватывая все уровни образования.

В структуре компетенции гражданственности белорусские ученые выделяют несколько составляющих:

правовая (владение основами правовых знаний, понимание прав и обязанностей гражданина в демократическом обществе, способность понимать и готовность уважать конституционные принципы и государственно-политическое устройство Республики Беларусь);

социально-психологическая (способность и готовность принимать решения, сознательно участвовать в совместной деятельности в рамках учебного заведения и микросоциума, выстраивать отношения социального партнерства, моделировать институты демократии);

нравственная (знание и понимание ценностей демократического общества и патриотизма, способность и готовность к личному нравственному выбору и его оценке);

культурно-историческая (знание государственных языков Республики Беларусь, способность и готовность положительно воспринимать культуру и историю Беларуси, уважать традиции как национально-культурного большинства, так и национальных меньшинств, толерантное отношение к национальным, конфессиональным, расовым и языковым различиям);

информационно-коммуникативная (способность и готовность эффективно слушать и общаться, вести диалог и конструктивно разрешать конфликты, владеть основами современных активных и интерактивных методик сбора, обобщения и интерпретации основных видов социальной информации).

Компетенция гражданственности обучающихся находит свое проявление в нескольких сферах:

в учебно-познавательной деятельности через самостоятельный поиск и получение информации из различных источников, умение ее анализировать и критически осмысливать и т. д.;

в общественно-политической и правовой деятельности через реализацию прав и обязанностей гражданина, выполнение функций гражданина во взаимодействии с другими людьми и властью (участие в работе органов ученического и студенческого самоуправления, членство в общественных организациях и т. п.);

в морально-нравственной сфере личности через умение анализировать и оценивать свое поведение, основываясь на моральных нормах и этических понятиях, соответствующих гуманистическим и демократическим ценностям;

в социально-экономической сфере через освоение обучающимися социальных навыков и практических умений, обеспечивающих социальную адаптацию выпускников к условиям меняющегося общества, их социальную мобильность, способность к быстрой смене социальных ролей, возможность активного и творческого участия в социальном процессе.

Процесс формирования **компетентности** гражданственности может осуществляться и реализовываться только в совместной деятельности педагогов и обучающихся. Поэтому **компетенция** гражданственности предполагает как наличие определенной жизненной позиции, так и внутренней готовности к ее реализации, и может в полной мере проявиться только в реальной жизненной ситуации. Компетенция гражданственности выступает как системообразующая компетенция, базирующаяся на целом ряде универсальных компетенций обучающихся.

Формирование компетенции гражданственности в системе общего среднего образования включает в себя три ступени, каждая из которых характеризуется своим набором компетентностей.

На первой ступени образования закладываются основные нравственные ценности, нормы поведения, начинается формирование личности, осознающей себя частью общества и гражданином своей страны, развиваются коммуникативные способности, которые позволяют обучающимся интегрироваться в сообщество, способствуют формированию умения разрешать конфликтные ситуации посредством диалога. Решение одной из главных задач образования на первом этапе - развитие творческого потенциала младшего школьника - помогает сформировать личность, способную внести свой вклад в жизнь страны [3, с. 7-8].

Вторая ступень образования продолжает формировать систему ценностей и установок поведения обучающегося, помогает приобретать знания и умения, необходимые для будущей самостоятельной жизни в обществе. На этом этапе стержнем формирования компетенции гражданственности является формирование уважения к закону, праву, правам других людей и ответственности перед обществом. Идет обогащение сознания и мышления обучающихся знаниями об истории страны, познание ими элементарных моральных и правовых норм [4, с. 8].

На третьей ступени образования углубляются, расширяются знания о процессах, происходящих в различных сферах общества, о правах людей, происходит познание философских, культурных, политико-правовых и социально-экономических основ жизни общества, определяется гражданская позиция человека, его социально-политическая ориентация. Задача этого этапа состоит в том, чтобы в процессе общественной деятельности обучающиеся совершенствовали готовность и умение защищать свои права и права других людей, умели строить индивидуальную и коллективную деятельность [5, с. 8-9].

В процессе обучения формирование компетенции гражданственности тесно связано с универсальными умениями и способностями, которые проявляются и в других сферах жизни. В процессе её формирования простая трансляция знаний или отработка отдельных интеллектуальных умений не должна являться преобладающей. Наиболее адекватными с точки зрения становления компетенции гражданственности и гуманистических ценностей являются интерактивные методы, которые предполагают взаимодействие и сотрудничество всех участников образовательного процесса. К таким формам и

методам относятся медиации в разрешении конфликтных ситуаций, дебаты и дискуссии, ролевые игры, социальные проекты, коллективные решения творческих задач и др. Именно активные и интерактивные методы создают необходимые условия как для становления и совершенствования компетентностей посредством включения участников образовательного процесса в осмысленное проживание и переживание индивидуальной и коллективной деятельности, так и для осознания и принятия ими гражданских ценностей, для накопления опыта гражданской деятельности. В гражданском становлении личности важное место занимает участие обучающихся в деятельности детских общественных объединений и организаций.

Самоуправление учащихся выражается в самостоятельности проявлять инициативу, принимать решения и реализовывать их в интересах своего коллектива или организации (планирование деятельности коллектива, организация этой деятельности, анализ своей работы, подведение итогов сделанного и принятие решений). Задача педагогического коллектива - через самоуправление расширять социальные связи, обеспечивать каждому обучающемуся освоение социума, формировать у учащихся умение преобразовывать его, строить свой собственный социальный мир.

Волонтерская (добровольческая) воспитательная деятельность возникла как аналог общественно полезной деятельности. Эта деятельность предполагает достаточную активизацию индивидуальной нравственной позиции личности, при этом ее осуществление предполагает коллективный характер ответственности за совершенное действие.

По мнению российских ученых, основными средствами формирования компетенции гражданственности обучающихся в современной школе являются: освоение ими способов и приемов исследовательской деятельности, поиска и анализа информации, разрешения конфликтов, общения, принятия решений; использование активных и интерактивных методов обучения и воспитания; включение в процесс управления учреждением образования, вовлеченность в волонтерскую деятельность.

Проблема формирования компетенции гражданственности обучающихся требует дальнейшего научно-практического изучения как одна из наиболее актуальных и перспективных на сегодняшний день. Овладение компетенцией гражданственности будет способствовать самореализации обучающихся в условиях возросшей свободы мировоззренческого, политического, экономического выбора, позволит решать различные проблемы в повседневной, профессиональной и социальной жизни.

Список использованных источников

1. Зеленко, О. В. Формирование универсальных компетенций обучающихся в контексте ведущих тенденций развития образования / О. В. Зеленко [и др.] // Веснік адукацыі. – 2025. – № 3. – С. 12.

2. Образовательные стандарты общего среднего образования, утвержденные постановлением Министерства образования Республики

Беларусь от 28.11.2025 № 199 // Национальный образовательный портал. – URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess/obshchee-srednee-obrazovanie/obrazovatelnye-standarty-obshchego-srednego-obrazovaniya.html> (дата обращения: 27.05.2026).

3. Зеленко, О. В. Методические основания, условия и механизмы формирования универсальных компетенций обучающихся / О. В. Зеленко [и др.] // Веснік адукацыі. – 2025. – № 5 – С. 7–8.

4. Зеленко, О. В. Особенности формирования универсальных компетенций обучающихся: целевые показатели и ожидаемые результаты / О. В. Зеленко [и др.] // Веснік адукацыі. – 2025. – № 5. – С. 8.

5. Зеленко, О. В. Универсальные компетенции: теоретико-методологические основания, планируемые результаты / О. В. Зеленко [и др.] // Веснік адукацыі. – 2025. – № 5. – С. 8-9.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

<i>Белоус Е. А. Педагогическое сопровождение в системе образования Республики Беларусь: современное состояние и перспективы развития</i>	3
<i>Бокунь Н. И. Учреждение дополнительного образования детей и молодежи как ресурс формирования универсальных компетенций обучающихся с особыми образовательными потребностями</i>	6
<i>Гурская А. Н., Ковалёва М. М. Сенсомоторные игры: ресурс включения детей с расстройствами аутистического спектра в групповое взаимодействие</i>	10
<i>Дец З. В. Обеспечение единства подходов по развитию личности ребёнка с ОПФР для успешной его социализации</i>	14
<i>Змушко А. М. Доступность образования как актуальный вопрос для реализации принципа инклюзии в образовании</i>	18
<i>Зыкова Л. А. Терапевтическая кухня центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации как интерактивная площадка для социализации и формирования бытовых навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью</i>	22
<i>Ишиметова М. А. Методическое обеспечение реализации алгоритма формирования первых слов у детей с моторной алалией</i>	26
<i>Иришонк В. Н. Академический результат против социализации: этические и методические конфликты в целеполагании команды специалистов</i>	29
<i>Каткова В. В. Дистанционная диагностика детей дошкольного возраста как фактор выявления особых образовательных потребностей в условиях психолого-медико-педагогической комиссии</i>	32
<i>Королькова Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особенностями психофизического развития в условиях реализации принципа инклюзии</i>	36
<i>Корнилова А. С., Смычок С. А., Сидоренко О. В. Формирование основ финансовой грамотности у учащихся с трудностями в обучении средствами адаптивных цифровых ресурсов и технологий искусственного интеллекта</i>	39
<i>Корнилова О. В. Формирование жизненных компетенций как основа обучения детей с тяжёлыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии</i>	43
<i>Королёва С. В. Взаимодействие педагогов и родителей в процессе формирования саморегуляции и эмоционального интеллекта у детей с особенностями психофизического развития</i>	47
<i>Красикова О. П. Актуальность психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особенностями психофизического развития в условиях развития инклюзивного образования в Республике Беларусь</i>	51
<i>Лобанова Н. Н. Инклюзивное образовательное пространство как результат взаимодействия учреждений образования</i>	55
<i>Миненкова И. В. Взаимодействие специалистов психолого-медико-педагогической комиссии и учителя центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации</i>	59
<i>Соколовская А. И. Формирование универсальных компетенций обучающихся с особыми индивидуальными образовательными потребностями: проблемы и пути их решения в работе с обучающимися с особенностями психофизического развития</i>	62

Стасевич Т. Н. Создание условий для эффективной образовательной интеграции в учреждении дошкольного образования: из опыта работы	65
Токаревская Е. М. Формирование инклюзивной культуры участников образовательного процесса посредством научно-методического сопровождения	69
Усова Т. М. Нормативное правовое и научно-методическое сопровождение системы специального образования при реализации принципа инклюзии на современном этапе	73
Хазанова М. Н. Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога с детьми с расстройствами аутистического спектра	79

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Брилькова Г. А. Система формирования супервизорской поддержки педагогических работников учреждений дошкольного образования в работе с детьми с особенностями психофизического развития	84
Гринько А. Н. Методы и приемы, содействующие формированию коммуникативной компетенции у учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности	89
Демидович Е. В. Интеллектуально-творческая игра «Светоч знаний» как форма выявления и развития одарённых детей на I ступени общего среднего образования	92
Довгулева И. А. Проблемы и пути их решения в работе с низкомотивированными учащимися	95
Зайцев И. С. Понимание парадигмальной основы профессионально-личностного самоопределения в условиях тяжелых нарушений речи	98
Захожая А. С. Пути формирования универсальных компетенций у обучающихся с особыми образовательными потребностями, обусловленными опытом сиротства и воспитанием в приемной семье	100
Зимица С. А. Компетентностный подход к преодолению нарушений чтения у учащихся с особенностями психофизического развития на I ступени обучения	105
Казакова Н. Г. Нейробика в специальном образовании как инструмент развития когнитивных и речевых способностей	108
Капшай Н. П., Таргонская А. Л. Процесс формирования самооценности в художественной модели познания	113
Колесниченко Е. А. Использование арт-терапевтических методов в работе с детьми с особыми индивидуальными образовательными потребностями	116
Коноваленко Е. В. Подготовка высокомотивированных учащихся начальных классов к олимпиаде по математике в процессе формирования функциональной грамотности	121
Кононенко Т. Н. «Раскрывая бриллианты»: формирование универсальных компетенций у талантливых детей с ОПФР (проблемы и пути их решения)	123
Коробейникова Н. А. Развитие критического мышления у одарённых младших школьников на уроках литературного чтения: приёмы и практические задания	126
Кузьмицкая В. Г. Подвижная математика как средство формирования универсальных компетенций и коррекции гиподинамии у детей с особенностями психофизического развития	128
Кушнерова Э. М. Оригами как нейропедагогический инструмент формирования универсальных компетенций у дошкольников с нарушениями зрения	134
Ласута Я. Н. Использование нейросетей в коррекционно-развивающей работе как средства повышения качества образовательного процесса	138

Мазурок И. А. <i>Формирование социальной успешности младших школьников</i>	142
Платонова Е. В. <i>Формирование универсальных компетенций младших школьников с особыми индивидуальными образовательными потребностями: проблемы и пути их решения в работе с талантливыми обучающимися</i>	146
Поплавская О. Н. <i>Формирование читательской грамотности у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи на уроках математики на I ступени общего среднего образования посредством использования метода моделирования</i>	150
Серченко Е. А. <i>Полифункциональное пособие «Сенсорная коробка «Ощуцаю. Действую. Играю» как средство развития сенсорно-перцептивной сферы учащихся</i>	154
Смотрикова А. В. <i>Формирование социально-трудовых компетенций у детей с особыми образовательными потребностями</i>	158
Таргонская А.Л. <i>Экзистенциально-аналитический взгляд на становление самооценности подростка</i>	160
Чеплыгина Е. Э. <i>Использование нейроигр и нейроупражнений для повышения эффективности коррекционно-образовательной работы с младшими школьниками с трудностями в обучении</i>	165
Хорик Т.А. <i>Формирование универсальной компетенции гражданственности у обучающихся</i>	169

Научное электронное издание

**Формирование универсальных компетенций
участников образовательного процесса в работе с обучающимися
с особыми образовательными потребностями
в условиях реализации принципа инклюзии в образовании**

Сборник материалов
научно-практической конференции с международным участием

23 июня 2026 года

Выходит в авторской редакции

Электронная версия

Государственное учреждение образования
«Гомельский областной институт развития образования»
246032, г. Гомель, ул. Юбилейная, 7.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий

№ 1/237 от 24.03.2014;

№ 3/1482 от 15.05.2017.