

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
организация дополнительного профессионального образования
«Центр развития образования» городского округа Самара

ISSN 2619-0133

**РЕСУРС УСПЕХА:
методический альманах**

Выпуск 3(43)

**ИНТЕГРАЦИЯ ПОДХОДОВ К РАБОТЕ
С РАЗНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

Самара
2026

РЕСУРС УСПЕХА: методический альманах

Учредитель издания – муниципальное бюджетное образовательное учреждение
организация дополнительного профессионального образования
«Центр развития образования» городского округа Самара

Издается с 2018 года

ISSN 2619-0133

<http://almanah-samara.ru/>

Выпуск 3(43)

ИНТЕГРАЦИЯ ПОДХОДОВ К РАБОТЕ С РАЗНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Сост. Н. В. Серебрякова, Е. В. Юрасова, Н. В. Круглякова

Выпуск посвящён вопросам создания единого, гибкого и эффективного образовательного пространства на основе интеграции подходов к работе с различными категориями обучающихся. Представлен практический опыт широкого круга педагогических работников: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, воспитателей, учителей и педагогов дополнительного образования.

В выпуск также вошли ценные материалы от специалистов в области образования, которые приняли активное участие в I Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в контексте современных вызовов», проходившей в МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара 20 февраля 2026 года.

Материалы направлены на систематизацию успешных практик, предлагают инструменты для решения комплексных задач и повышения профессиональной компетентности специалистов в области создания инклюзивной образовательной среды.

Содержание

АДАПТАЦИЯ «СОЛНЕЧНОГО» РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ САДУ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА

*Абилъева Зарина Миндвиевна, Маленькая Олеся Николаевна, Яковлева Мария Юрьевна,
МБДОУ «ЦРР – детский сад № 332» г. о. Самара*

ИНТЕГРАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Алиева Ирада Захидовна, Фалько Наталья Викторовна, МБОУ СОШ № 28 г. Белгорода

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННОЙ ЛЕСТНИЦЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Антонова Татьяна Владимировна, Малкина Анна Владимировна,
МБДОУ «Детский сад № 280» г. о. Самара*

ОТ ВЫГОРАНИЯ К АНТИХРУПКОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Баландина Екатерина Петровна, МБУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г. о. Самара

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСОБИЯ «ПАРК РАЗВЛЕЧЕНИЙ» ДЛЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Барская Светлана Николаевна, МБДОУ «Детский сад № 399» г. о. Самара

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТМНР В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО КЛАССА КАК НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Беликова Олеся Олеговна, Буковцова Елена Николаевна, МКОУ ОШ № 30 г. Белгорода

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ 5–7 ЛЕТ С ТНР В ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Волкова Екатерина Николаевна, Перепелица Елена Анатольевна, Соколова Елена Александровна,
МБДОУ «Детский сад № 75» г. о. Самара*

ОТ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ К ЛИДЕРУ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ: ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЁННОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Григорова Елена Сергеевна, МБОУ «Гимназия № 4» г. о. Самара

РЕСПОНСИВНОСТЬ ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТЕОРИИ К ЕЖЕДНЕВНОЙ ПРАКТИКЕ

*Гурская Татьяна Васильевна, ГУО «Минский городской институт развития образования»,
ГУО «Республиканский институт высшей школы»*

ПОДДЕРЖКА И ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*Долгополова Ольга Николаевна, Зуйкова Нина Витальевна, Попова Валентина Александровна,
МБДОУ «Детский сад № 18» г. о. Самара*

ОТКРЫТОЕ ЗАНЯТИЕ «ПУТЕШЕСТВИЕ В МИР ТЕАТРА» ДЛЯ ДЕТЕЙ 10–14 ЛЕТ С ОВЗ

*Елина Ольга Николаевна, учебный филиал «Воскресение» некоммерческого фонда
«Детский епархиальный образовательный центр», Ермолаева Татьяна Ивановна,
некоммерческий фонд «Детский епархиальный образовательный центр»*

ОТКРЫТЫЙ УРОК ЛОГОРИТМИКИ С ЭЛЕМЕНТАМИ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА «СКАЗОЧНЫЙ ТЕРЕМОК» ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Ковалева Олеся Анатольевна, МБОУ ЦДТ «Премьера» г. о. Самара

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ ПРИЕМЫ РАБОТЫ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВАРНЫХ СЛОВ
С УДВОЕННЫМИ СОГЛАСНЫМИ)**

Козлова Татьяна Сергеевна, МБОУ «Школа № 167» г. о. Самара

**ПРОГРАММА «В ЧЕРНО-БЕЛОМ ЦАРСТВЕ» КАК УСЛОВИЕ ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ
И РЕАЛИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ С ОВЗ**

*Королькова Наталья Владимировна, Потапова Екатерина Васильевна,
Артемьева Ольга Николаевна, МБДОУ «Детский сад № 373» г. о. Самара*

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Котельникова Наталия Михайловна, ГБОУ СО СОШ № 19

**УЧИМ РЕБЕНКА С ТНР ПРАВИЛЬНО ПРОИЗНОСИТЬ ЗВУКИ С ПОМОЩЬЮ
ИГР И НЕЙРОТЕХНОЛОГИЙ**

*Ломоносова Татьяна Николаевна, МАДОУ «Детский сад № 173» г. о. Самара,
Осипова Анна Семеновна, МБДОУ «Детский сад № 255» г. о. Самара*

**ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА
И ЧТЕНИЯ: МЕЖПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

*Мазанова Елена Витальевна, Галкина Светлана Валерьевна,
МБДОУ «ЦРР – детский сад № 332» г. о. Самара*

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ – КЛЮЧ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ
ЗДОРОВЬЮ ДЕТЕЙ**

Медуница Наталья Викторовна, средняя школа № 2 г. Могилева

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ
С ЗПР НА УРОКАХ ИСТОРИИ**

Неманова Марина Руслановна, МБОУ «Школа № 35» г. о. Самара

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОРНЫХ ИГР В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ С РАС В УСЛОВИЯХ ДОУ**

Носова Мария Валерьевна, Кучина Наталья Сергеевна, МБДОУ «Детский сад № 138» г. о. Самара

**ОБЗОР ОТКРЫТОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА
СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ**

Панюшкин Дмитрий Александрович, Строкова Татьяна Павловна, МБОУ «Школа № 162» г. о. Самара

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ
ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ, РОДИВШИХСЯ НА ТЕРРИТОРИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ,
В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ Г. О. САМАРА**

Попова Ксения Константиновна, МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара

РОЛЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Примерова Анна Михайловна, МБОУ «Школа № 79» г. о. Самара

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ САМОПОМОЩИ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ**

Садырина Светлана Федоровна, МБДОУ «Детский сад № 75» г. о. Самара

**ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ**

Сибилева Елена Викторовна, МБДОУ «Детский сад № 362» г. о. Самара

«ГОВОРЯЩАЯ СТЕНА» КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Сибирякова Кристина Викторовна, МБДОУ «Детский сад № 362» г. о. Самара

ЖГУТОВАЯ ТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 10–16 ЛЕТ С ОВЗ: ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА И ИМПРОВИЗАЦИОННОГО ТЕАТРА

Старикова Анастасия Валерьевна, учебный филиал «Воскресение» некоммерческого фонда «Детский епархиальный образовательный центр», Ермолаева Татьяна Ивановна, некоммерческий фонд «Детский епархиальный образовательный центр»

ДВИЖЕНИЕ КАК ИСКУССТВО: ОБУЧЕНИЕ СТРАХОВКАМ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА КАК РЕСУРС СОЦИАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ АДАПТИВНОГО АЙКИДО

Торская Елена Александровна, МБУ ДО «ЦДТ «Металлург» г. о. Самара

ПРОЕКТ «КНИЖНАЯ ПОЛКА» КАК ФОРМА СЕМЕЙНОГО ВОВЛЕЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТНР В ТЕАТРАЛИЗОВАННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Худяцев Валерий Валитович, МБУ ДО «ЦДТ «Младость» г. о. Самара»

«ТЕАТР БЕЗ ГРАНИЦ»: АДАПТАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС

Худяцев Валерий Валитович, МБУ ДО «ЦДТ «Младость» г. о. Самара»

«ТЕАТР ОДНОГО АКТЁРА»: ВИДЕОЗАПИСЬ МОНОЛОГОВ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАС

Худяцев Валерий Валитович, МБУ ДО «ЦДТ «Младость» г. о. Самара»

«ТЕЛЕФОННЫЙ ТЕАТР»: ПОСТАНОВКА ЭТЮДОВ НА КАМЕРУ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С РАС

Худяцев Валерий Валитович, МБУ ДО «ЦДТ «Младость» г. о. Самара»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ТМНР И ПАЛЛИАТИВНЫМ СТАТУСОМ В СТАЦИОНАРНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ПОСРЕДСТВОМ АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ЦВЕТА НАСТОЯЩЕГО» НА ОСНОВЕ БАЗАЛЬНОЙ СТИМУЛЯЦИИ

*Ячевская Анна Николаевна,
ГБУ СО «Дом социального обслуживания, в том числе детский «Точка опоры»*

АДАПТАЦИЯ «СОЛНЕЧНОГО» РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ САДУ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА

*Абильева Зарина Миндваевна,
старший воспитатель,
Маленькая Олеся Николаевна,
Яковлева Мария Юрьевна,
воспитатели*

МБДОУ «ЦРР – детский сад № 332» г. о. Самара

Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в обычную образовательную среду становится всё более распространённой практикой. Это создаёт новые вызовы для педагогов, особенно тех, кто сталкивается с такими детьми впервые. Важно понимать, что успех интеграции зависит от многих факторов, включая создание доступной среды и поддержку семьи ребёнка.

Вот несколько ключевых аспектов, которые помогут педагогам успешно интегрировать детей с ОВЗ в обычный детский сад:

1. Индивидуализация образовательного процесса. Каждый ребёнок с ОВЗ уникален, и его образовательные потребности могут значительно отличаться от потребностей сверстников. Поэтому важно разработать индивидуальный учебный план, учитывающий особенности развития конкретного ребёнка.

2. Специальное оборудование и материалы. Для успешной интеграции часто требуются специализированные приспособления и учебные материалы.

3. Поддержка семьи. Родители являются важнейшими партнёрами в процессе интеграции. Их активное участие и сотрудничество с педагогами могут существенно повысить эффективность образовательной деятельности.

Таким образом, интеграция детей с ОВЗ в обычном детском саду – это сложный, но важный процесс, требующий комплексного подхода и участия всех заинтересованных сторон.

Дети с синдромом Дауна с рядом особенностей, связанных с генетическими изменениями, однако это не делает их менее способными или ценными членами общества. Они способны развиваться, учиться и радоваться жизни, хотя и сталкиваются с определёнными трудностями. Адаптация ребёнка с синдромом Дауна в дошкольном учреждении начинается с тщательной подготовки окружающей среды и персонала. Необходимо создать условия, которые будут способствовать комфортному пребыванию ребёнка и его успешному обучению.

Воспитание и образование детей с синдромом Дауна требуют особого подхода, основанного на понимании их уникальных возможностей и нужд. Создание комфортной и поддерживающей среды, использование эффективных методик обучения и сотрудничества с семьёй помогут достичь наилучших результатов в развитии этих замечательных детей.

Наше дошкольное учреждение является детским садом общеразвивающего вида. В массовой дошкольной группе в форме инклюзии обучается один ребенок с синдромом Дауна.

Он был зачислен в детский сад в октябре 2022 года на основании заявления родителей в возрасте трех лет. Побеседовав с родителями, мы выяснили, что основной причиной поступления ребенка в детский сад общеразвивающего вида стало их желание социализировать ребенка в коллективе сверстников. Самым важным для родителей на момент поступления ребенка в детский сад была успешная адаптация к новому: новой обстановке, детям, воспитателям, питанию и в целом к режиму детского сада.

Период адаптации проходил сложно, сложно было как ребенку, так и нам. Опыта работы с «солнечными» детьми у нас не было. Первые две недели ребенок очень сильно плакал, по словам мамы, начинал плакать еще дома во время сборов. Он категорически отказывался заходить в группу, а после ухода мамы неоднократно пытался убежать. Как выяснилось, «солнечные» дети имеют такую особенность. Ребенок не шел на контакт со взрослыми и детьми, садился на стул, стоящий в стороне, и тихо плакал. Первое время он мог подойти к ребенку и ударить его игрушкой, поэтому

дети относились к нему очень настороженно. Мы со своей стороны пытались донести до мальчика, что так делать нельзя.

На занятия, проходившие вне группы (двигательная и музыкальная деятельность), ребенок шел с неохотой, а вернуть его по окончании занятия обратно в группу было не просто, так как «солнечные» дети очень настороженны ко всему новому и неизвестному, а мы – воспитатели – были для него чужими, обстановка – новой. Такое поведение отражает многие типичные трудности, возникающие при работе с особыми детьми, включая адаптацию к новым условиям и преодоление страхов. Эти ситуации требуют особой внимательности, терпения и гибкости подхода со стороны педагогов. Мы постепенно знакомили воспитанника с новыми условиями. Мы позволили ему сначала наблюдать за происходящим издалека, постепенно сокращая дистанцию. Перед каждым занятием подробно объясняли ему, что именно будет происходить и почему это важно. Использовали визуальные подсказки, картинки, чтобы показать последовательность действий. Активно участвовали в выполнении упражнений вместе с мальчиком, показывая пример и поддерживая его эмоционально. Предлагали альтернативные варианты движений, если основные вызывают дискомфорт. Сейчас на занятиях вне группы (музыкальная и двигательная деятельность) ребенок идет спокойно, видя, что дети строятся, он строится вместе с ними, аналогичным образом мы возвращаемся с занятия. На занятиях по двигательной активности он стал брать предметы, выполнять посильные ему упражнения.

Адаптация ребенка к новым условиям питания и принятия еды – важный этап в его развитии и социализации. Процесс адаптации к новой среде и незнакомой пище вызывает у многих детей стресс и тревогу. Отсутствие доверия к взрослым и непривычные блюда могут вызвать отказ от еды, снижение аппетита и негативные эмоции. В первые дни адаптации нам приходилось кормить мальчика, так как еда была для него новой, он категорически отказывался брать в руки ложку. В ходе беседы с родителями, мы выяснили, что дома ребенок ест самостоятельно. Мы поддерживали у ребенка пищевой интерес, используя игровые приемы, что помогло снизить уровень стресса и повысить аппетит. Таким образом, спустя пару недель ребенок сам сел за стол и с большим удовольствием стал есть самостоятельно – это помогло нам убедиться, что ребенок начал проявлять доверие. Культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания у нашего «солнечного» мальчика развиты хорошо. Мальчик самостоятельно умеет одеваться и обуваться, если сделать ему замечание по поводу одежды, исправляет самостоятельно, умеет пользоваться салфеткой, носовым платком и полотенцем, после посещения туалета без напоминания самостоятельно моет руки.

Родители остальных детей приняли мальчика спокойно, настороженности и отрицания того, что ребенок не совсем обычный у них не возникало. Когда он отказывался заходить в группу, родители других детей предлагали взять своему ребенку его за руку и зайти в группу вместе. Для того чтобы наш «солнечный» мальчик стал спокойно заходить в группу, мы придумали особый ритуал: когда он заходил в группу мы махали ему рукой, говорили «Привет» и обнимали. Спустя неделю дети стали встречать его так же.

В самостоятельной игровой деятельности нашему «солнечному» мальчику в период адаптации тоже было сложно. Первое время он не шел играть, тогда мы – воспитатели – начинали играть вместе с ним, чтобы заинтересовать и постепенно подключали остальных детей группы. Видя, как дети настороженны по отношению к мальчику, мы вовлекали его в общие игры («Волшебные картинки», «Обними соседа», «Найди пару» и т. д.), проводили с детьми беседы, объясняя, что так он выражает протест и проявляет свои чувства. Таким образом, ребенок научился играть в коллективе, и теперь дети берут его в игру, не опасаясь, что он может кого-то обидеть. Теперь ребенок не дерется, идет с детьми на контакт, играет в совместные игры. Заходит в группу спокойно и уверенно, идет обнимать воспитателя, детей, а потом играть.

Еще одна проблема, с которой мы столкнулись, была в том, что мальчик не хотел вставать в пару с другим ребенком. Тогда мы стали больше уделять внимания подвижным играм, которые можно проводить в парах, так как подвижные игры способствуют физическому развитию и сплоченности детского коллектива. Организация совместных подвижных игр помогает развить социальные навыки и укрепить дружбу между детьми, а привлечение всех членов группы к процессу

адаптации ускоряет адаптацию «особенного» ребёнка. Постепенно наш «солнечный» мальчик стал привыкать ходить в паре. Сейчас он уверенно встает в пару со всеми детьми группы.

Впервые работая с «солнечным» с ребенком, мы столкнулись со множеством трудностей, самым сложным для нас оказалось полное отсутствие речи, из-за этого в период адаптации нам было трудно с ним взаимодействовать. Если ребенок испытывает трудности с речью, важно искать альтернативные способы общения, такие как жесты или картинки. В период его адаптации нам очень помогло использование визуальных материалов:

- картинок – создание картинок или карточек с изображениями предметов, действий и эмоций помогает ребенку выражать свои желания и потребности;
- жестов – обучение ребенка простым жестам, таким как кивок головой или махание рукой, может облегчить общение.

Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и подход должен быть адаптирован индивидуально. Постоянная поддержка и позитивное отношение родителей и педагогов играют ключевую роль в успешном развитии ребенка.

В заключение хотелось бы привести некоторые рекомендации работы с «солнечным» ребёнком, основанные на нашем опыте:

1. Наблюдение.

Изучение поведения ребенка – ключ к пониманию его потребностей. Например, ребенок может выражать удовольствие определёнными звуками или движениями тела, которые означают радость или удовлетворение. Это помогает распознавать позитивное состояние и укреплять коммуникацию.

2. Создание комфортной среды.

Создание спокойной обстановки снижает тревожность детей и облегчает процесс общения. Пространство должно быть организовано таким образом, чтобы ребенку было удобно двигаться и ориентироваться.



Рис. 1. Общий вид группы

3. Использование визуальных материалов.

Использование картинок, символов и жестов значительно улучшает понимание и общение между детьми и взрослыми. К примеру, использование карточек с изображениями предметов или действий позволяет ребёнку выразить своё желание.

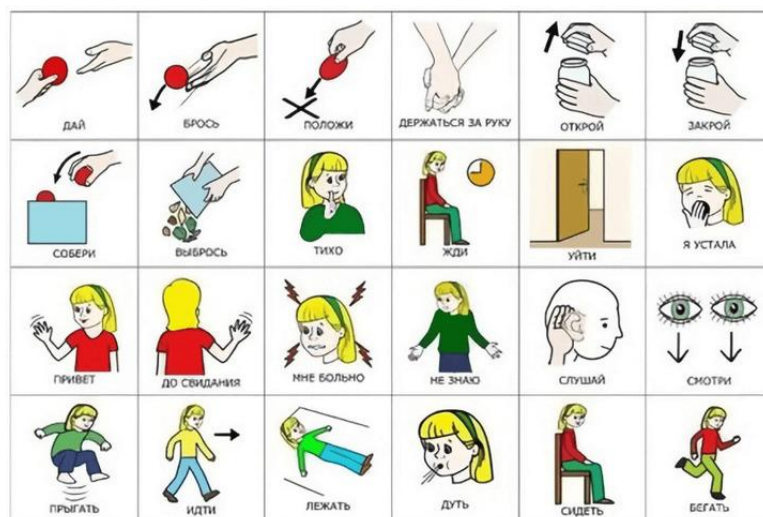


Рис. 2. Пример карточек для визуализации

4. Социальная интеграция.

Интеграция особых детей в группы сверстников положительно влияет на развитие социальных навыков и самооценки. Важно поддерживать взаимодействие между всеми детьми, поощряя сотрудничество и взаимопомощь.

5. Поддержка семьи.

Семья играет ключевую роль в процессе развития ребенка. Регулярное информирование родителей о достижениях и проблемах ребенка, советы по дальнейшему обучению и поддержке дома помогают создать целостную систему поддержки.

Сложно ли работать с «солнечным» ребенком в детском саду общеразвивающего вида, не имея при этом опыта? Ответ на этот вопрос очевиден: да, это нелегко, но вполне возможно. Самое главное для педагога – принять его так же, как и остальных детей, не выделяя его особенностей. Педагогу необходимо уметь ждать, потому что в работе с особыми детьми обратную реакцию можно увидеть нескоро. Нужно уметь принять любого ребенка, ведь он личность, единственный в своем роде, который нуждается в любви и принятии.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 05.06.2026).

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (утв. Приказом Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения: 05.06.2026).

**ИНТЕГРАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА
ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ
В РАЗВИТИИ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ**

*Алиева Ирада Захидовна,
учитель начальных классов,
Фалько Наталья Викторовна,
учитель-логопед, учитель-дефектолог
МБОУ СОШ № 28 г. Белгорода*

Нарушения устной и письменной речи младших школьников являются серьёзной проблемой при обучении, так как и письменная и устная речь – средства получения знаний. Решение данной проблемы стимулирует педагогов и специалистов на постоянный поиск новых идей и эффективных педагогических технологий, позволяющих оптимизировать коррекционную работу. В то же время данные технологии должны отвечать требованиям ФГОС и учитывать особенности психического развития современного школьника, в том числе детей с ОВЗ.

Поэтому возник вопрос об интеграции деятельности учителя начальных классов и учителя-логопеда в условиях общеобразовательного учреждения с целью всестороннего развития и коррекции обучающихся с ОВЗ с учётом индивидуальных и потенциальных возможностей для профилактики и коррекции нарушений в развитии речи обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Актуальность темы обусловлена растущим числом детей с ОВЗ, которые нуждаются в качественном образовании и поддержке. В условиях инклюзивного образования важно не только обеспечить доступ к учебным материалам, но и создать условия для полноценного развития каждого ребёнка. Эффективное взаимодействие между учителем начальных классов и учителем-логопедом может значительно улучшить результаты обучения, а также способствовать социальной адаптации детей с ОВЗ.

Но в то же время взаимодействие учителя начальных классов и учителя-логопеда может быть осложнено рядом противоречий.

Во-первых, различия в подходах к обучению и коррекции речи становятся источником недопонимания. Учитель начальных классов часто ориентируются на стандарты образовательной программы, планируя свои занятия по заранее установленным схемам, тогда как учитель-логопед акцентируют внимание на индивидуальных сложностях каждого ребёнка с речью и коммуникацией. Это приводит к тому, что учитель может не учитывать специфические рекомендации учителя-логопеда, полагая, что общий подход к обучению детей достаточно эффективен [4].

Во-вторых, отсутствует чёткая коммуникация между специалистами. Вместо открытого обмена мнениями о состоянии ребёнка, обсуждения наблюдений и рекомендаций по коррекции возникают ситуации, когда педагогическая работа продолжает выполняться параллельно, что, в конечном счёте, влияет на качество обучения. Совместный подход к образовательному процессу обретает особое значение, когда речь идёт об обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, так как их успех во многом зависит от согласованности усилий всех участников [1].

В-третьих, время, выделяемое для совместных консультаций, бывает недостаточным. Учителю не всегда удаётся обсудить вопросы по нарушениям устной и письменной речи обучающихся, что приводит к поверхностному пониманию проблем и мер, которые необходимо предпринять. В результате задачи, предлагаемые учителем-логопедом, могут оставаться невыполненными.

В-четвёртых, отсутствие регулярного мониторинга и оценки результатов совместной работы также создаёт дополнительные осложнения. Часто учитель-логопед не имеет доступа к учебным достижениям детей, что затрудняет корректировку методов работы и может негативно влиять на дальнейшую работу.

В-пятых, проблемы связаны не только с взаимодействием специалистов, но и с недостаточным вовлечением родителей каждым из специалистов, что также отражается на эффективности образовательного процесса [11].

Решение данных проблем требует разработки чёткого механизма взаимодействия между учителем начальных классов и учителем-логопедом. Установление регулярной обратной связи, совместное планирование времени и образовательных мероприятий, обмен специальной информацией могут значительно повысить результативность работы с учащимися, нуждающимися в коррекционных мерах. Объединение усилий педагогов позволит не только улучшить качество образования, но и создать необходимую поддержку для детей в их развитии [6].

Новизна заключается в создании авторского механизма интеграции деятельности учителя начальных классов и учителя-логопеда для профилактики и коррекции нарушений в развитии речи обучающихся с ОВЗ в разрезе конкретного класса городской школы.

Первым направлением авторского механизма является создание многоуровневой системы работы для конкретного класса с учётом социальных педагогических условий, состояния здоровья учащихся.

Вторым направлением авторского механизма является создание вариативных образовательных материалов, обеспечивающих пошаговую логопедическую коррекцию, развитие способности обучающихся самостоятельно решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи в соответствии с их возможностями.

Только интеграция усилий учителя начальных классов и учителя-логопеда будет способствовать эффективности работы по профилактике и коррекции нарушений в развитии речи обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Интеграция деятельности будет успешной через реализацию авторского механизма деятельности учителя начальных классов и учителя-логопеда.

Данный механизм подразумевает:

- создание единого образовательного пространства. Учитель начальных классов, знакомый с учебной программой и специфическими трудностями учеников, информирует учителя-логопеда о том, как речевые нарушения влияют на учебный процесс. Учитель-логопед, в свою очередь, предлагает учителю стратегии и методики, способствующие улучшению речевых навыков детей в рамках предметных занятий;

- индивидуальный подход к созданию единой траектории деятельности с ребёнком. Педагог и учитель-логопед работают в одном направлении по развитию речевых умений и видят личностный рост ребёнка;

- чёткую систему оценивания результативности работы учащихся. Совместная работа позволяет более эффективно отслеживать результативность работы и при необходимости вносить коррективы;

- вовлечение родителей в образовательный процесс. Учитель-логопед и учитель совместно проводят родительские собрания, консультации, где обсуждаются успехи детей и недочёты, дают рекомендации по работе с ними дома.

Удачно проработанными вопросами в рамках теоретической базы опыта по интеграции деятельности учителя начальных классов и учителя-логопеда являются:

- определение результатов общей деятельности педагогов – учитель начальных классов и учитель-логопед стремятся к тому, чтобы дать качественное образование, и для этого важно, чтобы каждый обучающийся имел высокий уровень общего (в том числе и речевого) развития;

- единые подходы и требования – необходимо выработать единые подходы, требования и приёмы работы с детьми, имеющими нарушения речи и посещающими занятия у учителя-логопеда;

- взаимное обогащение педагогического опыта – учитель-логопед знакомится с учебной программой, по которой осуществляется работа в каждом классе, с методами и приёмами, применяемыми учителем;

- совместная диагностика – важно обсуждать не причины проблемы, а сами учебные проблемы и способы их преодоления;

– регулярное информирование – учитель-логопед информирует учителя о содержании и особенностях коррекционной работы, проводимой с детьми, посещающими логопедические занятия. Учитель обсуждает с учителем-логопедом результаты оценивания предметных и метапредметных результатов;

– совместный анализ результатов. Необходимо проводить диагностику учебных затруднений и оценивать результаты и со стороны достижений ученика, и с позиции работы учителя.

Как указано выше, первым направлением авторского механизма является создание многоуровневой системы деятельности учителя начальных классов и учителя-логопеда, проходящее в несколько этапов.

Постановка цели совместной деятельности

Данный этап предполагает проектирование для каждого ребёнка индивидуального маршрута, включающего цели, задачи, содержание, методы и формы обучения, а также систему оценивания.

Особое внимание должно быть направлено на то, что цели должны соответствовать уровню развития ребёнка, его учебным потребностям и возможностям. А методы и формы обучения должны облегчить обучающемуся умение социализироваться, научиться взаимодействовать со сверстниками и успешно адаптироваться к самостоятельной жизни.

Диагностический этап

Определение структуры и степени речевых нарушений у детей и планирование соответствующей коррекционной работы.

Первичное обследование учителем-логопедом состояния речи проводится совместно с учителем начальных классов. Вторичное, углублённое обследование учитель-логопед проводит индивидуально, но с проговариванием его результатов с учителем.

Коррекционный этап

Задачей учителя-логопеда на данном этапе является устранение речевых нарушений, развитие фонематического слуха, фонематический анализ и синтез, формирование и совершенствование устной и письменной речи до уровня, на котором ребёнок мог бы успешно обучаться в школе, а также формировать базовые предпосылки письма и чтения.

Одновременно с этим учитель продолжает речевое развитие ребёнка, опираясь на усвоенные им умения и навыки, то есть происходит интеграция логопедической работы и образовательной деятельности.

Взаимодействие учителя и учителя-логопеда очень важно на данном этапе для успешного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Специалисты дополняют друг друга и решают специфические задачи в развитии речевой деятельности учащихся.

Оценочный этап

Подведение итогов совместной деятельности учителя-логопеда и учителя начальных классов, проведение анализа коррекционной и образовательной деятельности и определение перспективы дальнейшей деятельности.

В своей практике учитель начальных классов, учитель-логопед используют следующие инструменты и способы оценивания деятельности ребёнка с особенностями развития:

– стартовую диагностику (до начала обучения), позволяющую понять изначальный уровень обучающегося;

– текущий контроль (сразу после изучения темы), позволяющий определить понимание учебного материала и выявить трудности;

– итоговую диагностику (по итогу обучения), позволяющую проследить динамику развития, сравнить итоговый уровень знаний с тем, что был у обучающегося в начале обучения.

Вторым направлением авторского механизма интеграции является создание и системное применение *вариативных образовательных материалов*, обеспечивающих пошаговую коррекцию двух специалистов, направленную на развитие способности обучающихся самостоятельно решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи в соответствии с их возможностями:

– дифференцированных заданий;

– информационно-коммуникационных технологий;

- проектных и исследовательских заданий;
- игровых элементов;
- здоровьесберегающих технологий;
- проблемных ситуаций, стимулирующих активность учащихся;
- дидактических игр и заданий, помогающих знакомить детей с культурно-речевыми эталонами, активизировать словарь, расширять представления о многообразии граней родного языка;
- пальчиковых и подвижных игр, песен, стихотворений, сопровождаемых движениями, двигательными упражнениями, несложными танцами;
- экскурсий, совместных праздников, театральных постановок и т. д.

В совместной деятельности учителя начальных классов и учителя-логопеда успешными являются элементы сказкотерапии, логопедической ритмики, релаксация.

Кроме того, эффективной остаётся методика интеграции арт-терапии, которая применяется для коррекции речевых нарушений. Эта методика позволяет детям выражать себя не только через слова, но и через творчество, что особенно важно для тех, кто испытывает трудности в прямом общении.

Важнейшим моментом является совместное сотрудничество учителя начальных классов и учителя-логопеда с родителями, вовлекаемыми в процесс адаптации ребёнка к школьной среде. Отзывы и рекомендации родителей могут существенно повлиять на формирование подходов, поскольку они лучше всего знают об особенностях своего ребёнка. Педагоги должны регулярно обмениваться информацией с семьями, чтобы обеспечить максимально полное понимание нужд и возможностей каждого ребёнка.

В результате реализации выше описанного авторского механизма интеграции деятельности учителя начальных классов и учителя-логопеда формируется единая команда специалистов, что значительно усиливает эффект инклюзивного обучения. Такая совместная работа приводит к значимым достижениям учащихся с ОВЗ, стремящимся к полноценной интеграции в общество [9].

Реализация авторского механизма «Интеграция деятельности учителя начальных классов и учителя-логопеда для профилактики и коррекции нарушений в развитии речи обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» привела к положительной динамике в развитии учащихся и улучшила качества их образовательного процесса.

В 2022–2023 учебном году в 1 «В» классе, на базе которого началось становление данного опыта, обучалось 32 человека. Из них на начало учебного года 7 школьников (22 %), имели заключения территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (далее ТПМПК) и обучались по адаптированной основной общеобразовательной программе (далее АООП НОО).

После проведения логопедической диагностики в начале учебного года были выявлены и зачислены на логопедические занятия еще 7 обучающихся (22 %), имеющих высокий риск возникновения нарушений речи. Таким образом, 44 % обучающихся класса имели нарушения речи.

В конце 2022–2023 учебного года в 1 «В» классе по решению школьного психолого-педагогического консилиума 3 из 7 обучающихся по АООП НОО для детей с ОВЗ были выпущены с исправленной речью. Еще 3 из 7 учащихся, получавших логопедическую помощь, по решению ТПМПК в новом 2023–2024 учебном году во 2 «В» классе стали обучаться по адаптированной основной общеобразовательной программе, среди которых 2 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья имели заключения ТПМПК на длительный срок.

В 2023–2024 учебном году во 2 «В» классе получали логопедическую помощь 5 обучающихся (17 %). Обучающихся, выпущенных с исправленной речью с ограниченными возможностями речи – 2 человека (7 %).

В 2024–2025 учебном году в 3 «В» классе из 26 обучающихся 3 учащихся (12 %) обучались по адаптированной основной общеобразовательной программе. В конце 2024–2025 учебного года эти обучающиеся завершили обучения по АООП НОО для обучающихся с ОВЗ.

Данные результаты (см. табл. 1) удалось достичь путём разработки и внедрения авторского механизма интегративной деятельности учителя начальных классов и учителя-логопеда.

Таблица 1

Число обучающихся по годам, в том числе с ОВЗ

Учебный год	Число обучающихся в классе	Число обучающихся с ОВЗ
2022–2023	32	7 (22 %)
2023–2024	29	5 (17 %)
2024–2025	26	3 (12 %)

Отмечается рост успеваемости и качества знаний у учащихся с особыми образовательными потребностями, имевших речевые нарушения в начале обучения (см. табл. 2).

Таблица 2

Качество знаний и успеваемости по годам обучения обучающихся с ОВЗ

Учебный год	Число обучающихся с ОВЗ	Качество знаний обучающихся с ОВЗ	Качество успеваемости обучающихся с ОВЗ
2022–2023	7 (22 %)	Безотметочная система	100 %
2023–2024	5 (17 %)	2 чел. (40 %)	100 %
2024–2025	3 (12 %)	2 чел. (67 %)	100 %

Также наблюдается снижение количества ошибок в письменной и устной речи обучающихся с ОВЗ (тестовая методика экспресс-диагностики письменной речи младших школьников Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной), результаты за три года представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты диагностики письменной речи младших школьников

Учебный год	Исследование навыков языкового анализа	Исследование навыков письма	Исследование навыков чтения
2022–2023	37 %	15 %	19,9 %
2023–2024	51 %	32,5 %	41,2 %
2024–2025	71,3 %	57,8 %	84,6 %

Подтверждением эффективности применения авторского механизма интеграции являются результаты сравнительного анализа результатов речевого развития обучающихся, а также исследования коммуникативных навыков и связной речи учащихся с ОВЗ.

Участие в конкурсном движении детей с ОВЗ является важной частью целостного развития обучающихся данной категории, так как помогает им формировать свой уникальный творческий мир. Статистика участия обучающихся с ОВЗ в конкурсах за три года представлена в табл. 4.

Таблица 4

Количество участников и доля призёров, смотров, конкурсов акций различного уровня

Год	Международные и все-российские конкурсы		Областные конкурсы		Муниципальные конкурсы	
	Кол-во участия	Кол-во/доля призёров	Кол-во участия	Кол-во/доля призёров	Кол-во участия	Кол-во/доля призёров
2022–2023	2	1	5	3	6	4
2023–2024	4	1	3	1	5	3
2024–2025	2	1	4	3	8	5

Обучающиеся с особыми возможностями развития обучаются в общеобразовательных учреждениях, которые ставят перед собой задачи не только воспитательно-образовательного плана, но и коррекционно-развивающие. Важной частью человеческой жизни является умение общаться посредством устной и письменной речи. У детей с ТНР имеются значительные трудности при овладении устной и письменной речью вследствие имеющегося отклонения в развитии различной этиологии и генеза. Лишь совместная работа учителя и учителя-логопеда в рамках данной инте-

гративной технологии обеспечила значительные улучшения, как в качестве обучения, так и в его результативности.

Качественные улучшения:

- личностное развитие: согласованные усилия педагогов способствовали развитию речевых навыков ученика, что позволило им совместно отследить и отметить его прогресс;
- предметные навыки: оба специалиста целенаправленно работали над улучшением фонематического слуха, словообразования, грамматического строя речи и связности высказываний;
- универсальные учебные действия: у детей сформировалась стойкая учебная мотивация и позитивное отношение к школе и образовательному процессу.

Количественные показатели:

- успеваемость и знания: отмечен рост успеваемости и качества знаний у учащихся с особыми образовательными потребностями, имевших речевые нарушения в начале учебного года;
- грамотность: снизилось количество ошибок в письменной и устной речи;
- адаптация: учащиеся легче адаптировались к новым условиям обучения;
- мониторинг: регулярный мониторинг учебной деятельности, проводимый учителем и школьными специалистами, подтвердил положительную динамику.

Результаты интеграции работы учителя и учителя-логопеда нашли отражение в следующих документах:

- речевые карты детей – в них указана динамика коррекции звукопроизношения и развития речевых функций каждого ребёнка;
- мониторинг речевого развития учащихся, охваченных логопедической, дефектологической помощью (на начало, середину, конец учебного года);
- аналитический отчёт о результатах коррекционной работы на конец учебного года.

Таким образом, применение авторского механизма интеграции деятельности учителя начальных классов и учителя-логопеда с учащимися, имеющими особые образовательные потребности, продемонстрировало существенный прогресс образовательных результатов, развития коммуникативных навыков, социальной адаптации и интеграции обучающихся с ОВЗ в классном коллективе.

Литература

1. Адлюян Л. А. Характеристика сотрудничества логопеда и учителя начальных классов при нарушении письменной речи // Достижения науки и образования. – 2024. – № 3 (94).
2. Грачева В. О. Совершенствование профессиональной компетентности учителей начальных классов в вопросах диагностики нарушений письма у младших школьников / В. О. Грачева, Е. Р. Мустаева // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2019. – № 4. – С. 52–57.
3. Ефремова О. Г. Насущные вопросы логопедической помощи в начальной школе // Филология и культура. – 2014. – № 3. – С. 283–287.
4. Каштанова С. Н. Преемственность в работе специалистов по профилактике дислексии у детей дошкольного и младшего школьного возраста / С. Н. Каштанова, Ю. А. Курылёва // КНЖ. – 2021. – Т. 10, № 4. – С. 16–19.
5. Киселева Е. В. Совместная работа педагога-психолога и учителя-логопеда с учащимися начальных классов, имеющими нарушения устной и письменной речи / Е. В. Киселева, Е. Н. Зотьева, Е. Н. Бабакова // Теория и практика современной науки. – 2019. – № 1. – С. 268–271.
6. Коннова О. В. Взаимодействие учителя-логопеда с учителем начальных классов по предупреждению дисграфии у младших школьников // Молодой ученый. – 2020. – № 31 (321). – С. 123–125.
7. Николаева К. К. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: современные аспекты // Национальная ассоциация ученых. – 2018. – № 13-1. – С. 16–18.
8. Саввиди М. И. Деятельность учителя-логопеда в рамках реализации инклюзивного образования // Science Time. – 2015. – № 11. – С. 473–476.
9. Шамарина Е. В. Преемственность в работе логопеда и учителя младших классов как важное психолого-педагогическое направление формирования первоначального навыка чтения перво-

классников с задержкой психического развития // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2016. – № 7. – С. 217–223.

10. Шапорова Е. В. Особенности работы учителя начальных классов с детьми ОВЗ в условиях инклюзивных (смешанных классов) // Наука и реальность = Science & Reality. – 2021. – № S2-1. – С. 55–60.

11. Шумилова Е. А. Родители и учителя-логопеды в системе инклюзивного взаимодействия // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2021. – № 1. – С. 64–69.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННОЙ ЛЕСТНИЦЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Антонова Татьяна Владимировна,
Малкина Анна Владимировна,
учителя-логопеды
МБДОУ «Детский сад № 280» г. о. Самара*

С 1 октября 2025 года по 31 марта 2026 года на базе МБДОУ детского сада № 280 г. о. Самара разработан и реализуется проект «Практика использования координационной лестницы в работе учителя-логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи».

Вся работа осуществляется по плану реализации проекта, в соответствии с «Методическими рекомендациями по использованию координационной лестницы в работе учителя-логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи» автора учителя-логопеда Т. В. Антоновой, получившими рецензию Т. В. Мавриной (магистр кафедры педагогики СФ ГАОУ ВО МГПУ). Полный комплект игр опубликован в полиграфическом объединении «Стандарт» в 2024 г.

Основная идея проекта – создание благоприятной развивающей среды в работе с дошкольниками, развитие предпосылок функциональной грамотности воспитанников, создание предметно-пространственной и информационной среды; трансляция опыта работы с координационной лестницей.

Целью проекта является коррекция всех компонентов речи и повышение двигательной активности детей при помощи направленного движения.

Задачи проекта: расширение линейки дидактических средств обучения с помощью использования координационной лестницы, решение проблемы гиподинамии, развитие координации и основных движений в процессе обучения детей дошкольного возраста с ТНР.

Среди многообразия спортивного инвентаря и атрибутов для подвижных игр нами была выбрана координационная лестница, поскольку она:

- содержательна;
- насыщена и динамична – инвентарь позволяет обеспечить игровую, познавательную, двигательную активность, в том числе развитие общей моторики обучающихся с ТНР, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие обучающихся;
- трансформируема – обеспечивает возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации;
- полифункциональна;
- доступна – создаёт необходимые условия для самостоятельной речевой активности детей с ТНР;
- безопасна – соответствует требованиям по обеспечению надежности и безопасности её использования;
- эстетична, привлекательна.

Использование координационной лестницы позволяет поддерживать физическую активность детей, что оказывает всестороннее влияние на развитие, в том числе на когнитивных функций, детей с ТНР. Использование игр с координационной лестницей в коррекционно-логопедической работе позволит максимально осуществлять речевое и социально-коммуникативное развитие дошкольников, способствовать становлению самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции у детей с ТНР и повысить эффективность формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками.

Краткий перечень игр с использованием координационной лестницы

Игры, направленные на развитие слухового внимания

«Тихо – громко»

Цель – развитие слухового внимания, координация движений и чувства ритма.

Ход игры: педагог стучит в бубен тихо, потом громко. Дети выполняют движения соответственно звучанию бубна: на тихий звук – шагают по лесенке, на громкий – прыгают вперед.

Инструкция: послушай звуки бубна, тихий и громкий. На тихий звук бубна шагай по лестнице вперед, на громкий – прыгай вперед.

«Что звучит?»

Цель – развитие слухового внимания.

Ход игры: педагог за ширмой шуршит бумагой, стучит молотком, наливает воду (звук мотора машины и т. д.) Ребенок прыгает в следующую ячейку лестницы при правильном ответе.

«Что играет?»

Цель – развитие умения дифференцировать неречевые звуки.

Ход игры: дети, слушая звуки различных музыкальных инструментов и предметов, занимают ячейку лестницы с соответствующей картинкой.

Инструкция: послушай, что звучит и запрыгни в «окошко» лесенки с нужной картинкой.

Игры, направленные на формирование моторного планирования

Цель – развивать способность понять, спланировать и реализовать незнакомое двигательное действие или двигательную последовательность.

«Продолжи ряд»

Цель – формирование умения выкладывать чередующийся ряд предметов по заданному признаку.

Ход игры: дети раскладывают предметы в ячейки лестницы в заданной последовательности.

Инструкция: в корзине шишки, каштаны и желуди. Разложи угощение для белочки в ячейки лестницы правильно: каштан-желудь – шишка, не нарушая последовательности. Шагай по лестнице и раскладывай (усложнение: называй предмет, четко проговаривая звуки [ш] и [ж]).

«Придумывай и играй»

Цель – развитие умения одновременно выполнять речевое и двигательное упражнение, контролировать своё перемещение по координационной лестнице.

Ход игры: в каждой ячейке расположена карточка с буквой, перевернутая изображением вниз. Ребенок перемещается по лестнице с бубном в руках, рассматривая каждую карточку, предлагает слово на данную букву (звук) и стучит бубном столько раз, сколько раз он шагнул по лестнице.

Инструкция: собери все карточки в ячейках. Шагай по лестнице и переворачивай карточку. Какую букву видишь? Придумай слово на звук [и] и постучи в бубен столько раз, сколько шагов ты уже сделал.

Игры, направленные на развитие лексико-грамматического строя речи

«Один – много»

Цель – формирование умения образовывать существительные множественного числа.

Ход игры: дети, прыгая по ячейкам лестницы, на которых разложены картинки, называют существительные во множественном числе.

Инструкция: на лестнице лежат картинки. Когда ты будешь прыгать в ячейку, тебе нужно назвать не один, а много таких же предметов.

«Я вижу»

Цель – формирование умения образовывать существительные в винительном падеже.

Ход игры: дети, прыгая по ячейкам лестницы, на которых разложены картинки, называют существительные в винительном падеже.

Инструкция: на лестнице лежат картинки. Когда ты будешь прыгать в ячейку, тебе нужно назвать, что или кого ты видишь.

«Назови ласково»

Цель – формирование умения образовывать в речи существительные с уменьшительно-ласкательным значением.

Ход игры: дети, прыгая по ячейкам лестницы, на которых разложены картинки, называют существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом.

Инструкция: на лестнице лежат картинки. Когда ты будешь прыгать в ячейку, тебе нужно назвать ласково то/того, что/кого ты видишь.

Игры, направленные на развитие фонематического восприятия, фонематического и слогового анализа и синтеза***«Собери картинки»***

Цель – формирование умения определять первый звук в словах.

Ход игры: дети, прыгая по лестнице, определяют первый звук в названии картинок в каждой ячейке лестницы, собирают карточки с заданным звуком (позиция заданного звука – начало слова).

Инструкция: прыгай по лесенке, собирай все картинки, в названиях которых первый звук [у].

«Поймай звук»

Цель – формирование умения слышать в слове заданный звук, координировать движения рук и ног.

Ход игры: прыгая по лестнице вперед, ребенок хлопает в ладоши, если в слове есть заданный звук. Слова подбираются в зависимости от лексической темы занятия (позиция заданного звука – начало слова; позиция заданного звука – середина слова; позиция заданного звука – конец слова).

Инструкция: прыгай по лесенке, когда услышишь слово. А хлопай в ладоши только тогда, когда услышишь звук [с] в начале слова (в середине, в конце).

«Кто быстрее?»

Цель – совершенствование навыков звукового анализа и синтеза слов, развитие быстроты реакции и соревновательного духа.

Ход игры: дети делятся на две команды. Педагог показывает картинку с изображением предмета, дети должны на скорость составить на своей лесенке звуковую схему слова из символов. Затем один ребенок шагает приставным шагом по лесенке и называет звуки. Слова для анализа подбираются в соответствии с лексической темой и периодом обучения.

Инструкция: я покажу вам изображение предмета, а вы должны быстро составить звуковую схему его названия. Затем один участник команды прошагает по лесенке и назовет все звуки данного слова.

Игры, направленные на автоматизацию звуков***«Прыгай и называй слоги»***

Цель – автоматизация звука в слогах, совершенствование навыка чтения слога (открытого, закрытого).

Ход игры: педагог дает ребенку букву, соответствующую закрепляемому звуку. Ребенок, прыгая в ячейки лестницы (в которых уже лежат гласные буквы), читает, называет слоги.

Инструкция: у тебя в руках буква, на лесенке тоже лежат буквы. Прочитай (называй) слоги, которые получатся, если будешь прыгать на каждое «окошко» лесенки.

Вариант: «Шагай – слоги называй» (как вариант 1, но с шагами по лестнице).

«Шагай – слова называй»

Цель – автоматизация звука в словах, в позиции (начало слова, середина слова в открытом слоге, конец слова, середина слова в закрытом слоге).

Ход игры: педагог дает ребенку задания шагать и, называя картинки, следить за произношением правильного звука. Ребенок, шагая в ячейки лестницы (в которых уже лежат картинки), называет слова.

Инструкция: шагай по лестнице и называй картинки, следи за звуком.

Игры, направленные на развитие связной речи***«Растущие предложения»***

Цель – формирование умения составлять простые предложения по сюжетной картинке. Развивать умение распространять предложения, добавляя признак.

Ход игры: в первой ячейке лестницы сюжетная картинка, ребенок шагает в первую ячейку, берет картинку и составляет простое предложение («Мальчик держит мяч»). Далее, шагая по лесенке, он добавляет слова-признаки и составляет предложение длиннее («Мальчик держит красный мяч»; «Мальчик держит маленький красный мяч»). Если ребенку сложно, можно разложить в ячейки лестницы символы-подсказки.

Инструкция: шагни по лестнице, придумай короткое предложение. Шагая дальше, добавляй слова, чтобы предложение «выросло».

«Расскажи»

Цель – формирование умения составлять рассказ-описание без опоры на схему.

Ход игры: в первой ячейке лестницы предметная картинка, ребенок шагает в первую ячейку, берет картинку и далее, шагая в каждую ячейку, рассказывает об этом предмете.

Инструкция: шагни по лестнице, возьми карточку. Медленно шагая, Расскажи о том, что на картинке.

Данную игру можно использовать на этапе автоматизации звуков.

Игры, направленные на развитие навыков чтения*«Пропрыгай и прочитай слоги»*

Цель – совершенствование навыка чтения слога (открытого, закрытого).

Ход игры: дети берут на столе букву и, прыгая в ячейки лестницы (в которых уже лежат буквы), читают слоги.

Инструкция: у тебя в руках буква, на лесенке тоже лежат буквы. Прочитай слоги, которые получатся, если будешь прыгать на каждое «окошко» лесенки.

Данную игру можно использовать на этапе автоматизации звука в слогах.

«Шагай – слоги называй»

Цель – совершенствование навыка чтения слогов (любой вид в зависимости от возможностей ребенка).

Ход игры: дети, шагая по лестнице, читают слоги в каждой ячейке.

Инструкция: на лесенке лежат слоги. Шагай и читай слоги.

Степень эффективности реализации проекта показывают результаты диагностики. Диагностика детей, анкетирование родителей и педагогов показывают положительные результаты.

Результатом реализации проекта стали новые методические продукты: серия коррекционно-развивающих занятий по разным лексическим темам; конспекты занятий по формированию основных движений с использованием координационной лестницы, разработанные совместно с воспитателями.

Литература

1. Технология «лестница» как эффективное средство развития двигательных координационных качеств: методические указания / сост. А. В. Чернышева. – Ульяновск: УлГТУ, 2015. – 18 с. – URL: <https://lib.ulstu.ru/venec/2016/93.pdf> (дата обращения: 20.05.2026).

2. Федеральная адаптированная образовательная программа основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. Приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1025). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486957/> (дата обращения: 20.05.2026).

ОТ ВЫГОРАНИЯ К АНТИХРУПКОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Баландина Екатерина Петровна,
педагог-психолог*

МБУ ДО «Психолого-педагогический центр «Помощь» г. о. Самара

Современная система образования активно движется в сторону инклюзии – всё больше детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обучаются в обычных школах. Это важный шаг к созданию общества равных возможностей, но одновременно и серьёзный вызов для педагогов [1; 7]. Работа в инклюзивном классе предъявляет к учителю повышенные требования. Педагогу нужно следовать общеобразовательной программе с её адаптацией под особые потребности детей, при этом выдерживать высокую эмоциональную нагрузку и сохранять профессиональную устойчивость.

Всё это нередко приводит к синдрому эмоционального выгорания, что проявляется не только в усталости и снижении мотивации, но и в ощущении профессиональной несостоятельности, эмоциональной отстранённости от учеников, потере интереса к педагогическому процессу [2]. Особенно остро проблема проявляется в ситуациях, когда учителю приходится сталкиваться с непониманием и конфликтами со стороны родителей ребёнка с ОВЗ.

Среди ключевых причин выгорания в условиях инклюзивного образования можно выделить несколько взаимосвязанных факторов. Прежде всего, педагог испытывает ощущение «двойной нагрузки», т. к. вынужден одновременно следовать стандартным образовательным требованиям и при этом учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Не менее значимым фактором становится чувство бессилия. Возникают сомнения в собственной профессиональной компетентности, когда учитель не видит быстрых и заметных результатов в работе с детьми с ОВЗ, что подрывает уверенность в своих силах. Зачастую педагог оказывается один на один со своими трудностями и не имеет реальной возможности разделить ответственность с коллегами или своевременно получить квалифицированный совет, который помог бы найти выход из сложной ситуации.

Также, стараясь максимально помочь ребёнку, учитель порой пытается взять на себя функции других специалистов – дефектолога, логопеда или психолога – и ставит перед собой практически недостижимую цель «исцелить» ученика или нивелировать его диагноз. Наконец, существенную роль играют конфликты с родителями: из-за разного понимания границ ответственности и расхождения в ожиданиях относительно образовательного процесса между педагогами и семьями детей нередко возникают напряжённые ситуации, которые могут перерасти в открытые конфликты и ещё сильнее истощать эмоциональные ресурсы учителя.

Конфликты между школой и семьёй ребёнка с ограниченными возможностями здоровья обычно развиваются по двум основным сценариям, отражающим разные типы эмоциональной реакции родителей на ситуацию [8]. В первом случае это сценарий завышенных ожиданий. Родители не готовы принять установленный диагноз и предъявляют к школе требования, заведомо невыполнимые в краткосрочной перспективе. Например, формулируют запросы в духе «сделайте его нормальным». При таком подходе любая неудача ребёнка автоматически становится свидетельством некомпетентности педагога, из-за чего учитель оказывается в ситуации, когда вынужден тратить время и силы на оправдания вместо того, чтобы сфокусировать всё внимание на построении эффективного образовательного процесса.

Второй сценарий противоположен первому. Родители воспринимают своего ребёнка как безнадёжного, всячески ограничивают его самостоятельность, а иногда откровенно противодействуют. Такие семьи нередко отвергают рекомендации профильных специалистов, что осложняет социальную адаптацию ребёнка и мешает формированию у него жизненно важных умений.

В основе обоих сценариев лежат глубокие эмоциональные переживания. Родители либо ищут причину особенностей развития ребёнка в собственных действиях, либо возлагают ответст-

венность на школу и педагогов. В свою очередь, учителя могут испытывать раздражение и обвинять родителей в «неправильном» воспитании. Это запускает порочный круг взаимных претензий.

Чтобы во всём этом сохранить психологическое здоровье, важно провести чёткую разделительную черту между медицинским, коррекционным и педагогическим сопровождением [8; 10]. Это поможет педагогу осознать свои реальные возможности и зоны ответственности, избежать перегрузки и снизить уровень тревожности.

Каждый специалист в образовательной среде выполняет свою уникальную функцию. Врач – психиатр или невролог – отвечает за биологическую составляющую: постановку диагноза, назначение и корректировку медикаментозной поддержки, выявление физиологических причин поведения ребёнка. Учитель не имеет права давать медицинские советы или пытаться корректировать лечение – это выходит за рамки его компетенции.

Узкий специалист – дефектолог или логопед – занимается коррекцией нарушенных функций: постановкой звуков, развитием высших психических функций, формированием специфических навыков самообслуживания. Его работа направлена на преодоление конкретных трудностей, связанных с особенностями развития ребёнка.

Педагог-психолог отвечает за эмоциональное состояние учащихся, их социализацию и общий психологический климат в классе. Он помогает детям справляться с тревожностью, выстраивать отношения со сверстниками, адаптироваться к школьной среде.

Учитель же выполняет главную и единственную задачу – педагогическое сопровождение. Это означает создание условий, в которых ребёнок с данными ему особенностями сможет усвоить доступный объём знаний и социализироваться среди сверстников. Задача учителя в рамках урока – не «лечить», а «адаптировать» [1; 7].

Адаптация может проявляться в нескольких направлениях. Во-первых, это адаптация материала: сокращение объёма задания, использование наглядных пособий, изменение формата работы (например, предложить тест вместо изложения). Во-вторых, организация пространства и времени: предоставление ребёнку короткого перерыва, использование визуального таймера для структурирования деятельности, создание «тихого места», где ученик может успокоиться и восстановить силы. В-третьих, фасилитация общения: помощь ребёнку в коммуникации с одноклассниками, пресечение буллинга, создание атмосферы принятия и взаимопомощи в классе.

Чтобы не брать на себя лишнее и сохранять профессиональную устойчивость, педагогу полезно опираться на ключевые установки. Первая: диагноз – это данность, а не результат работы педагога. Учитель не может изменить структуру мозга ребёнка, но он может помочь ему сегодня нарисовать букву А наиболее удобным для него способом. Вторая установка: запрос о помощи – признак силы, а не слабости. Если поведение ребёнка мешает проведению урока, учитель не должен пытаться справиться в одиночку. Напротив, он обязан задействовать ресурсную группу – обратиться к психологу, тьютору или администрации. Такое взаимодействие не только снимает лишнюю нагрузку с педагога, но и обеспечивает комплексную поддержку ребёнка.

Превратить инклюзию из фактора стресса в фактор профессионального развития можно через выстраивание системы поддержки и освоение практик саморегуляции [4; 5]. Важную роль здесь играет профессиональная супервизия – регулярные встречи с психологом или опытным методистом, где акцент делается не на ошибках учителя, а на анализе его чувств и поиске новых стратегий взаимодействия с детьми [6]. В ходе таких встреч педагог получает возможность выразить накопившиеся эмоции, обсудить сложные ситуации, получить конструктивную обратную связь и практические рекомендации. Это помогает не только снизить уровень стресса, но и увидеть новые подходы к решению педагогических задач.

Не менее полезна поддержка коллег в формате ресурсных групп (интервизий), когда педагоги делятся опытом и выгружают накопленное напряжение в безопасной среде, осознание того, что они не одни в своих трудностях, заметно снижает уровень тревоги. Такие встречи могут проходить в неформальной обстановке – за чашкой чая или в специально выделенное методическое время. Они создают атмосферу взаимопонимания и доверия, позволяют обмениваться эффективными приёмами работы, находить нестандартные решения и просто выговориться, что само по себе обладает терапевтическим эффектом. Коллективное принятие решений на психолого-

педагогическом консилиуме (ППк) также помогает распределить ответственность и избежать перегрузки, поскольку каждый специалист вносит свой вклад в сопровождение ребёнка с ОВЗ.

Особую ценность представляют техники осознанности (*mindfulness*), которые учат педагога оставаться в ресурсе здесь и сейчас [4]. Например, простая практика «Стоп» – сделать вдох, трезво оценить ситуацию, осознанно отреагировать и продолжить работу – может быть интегрирована прямо в ход урока. В моменты острого стресса помогают короткие упражнения на «заземление»: достаточно на минуту сосредоточиться на окружающих предметах, звуках, тактильных ощущениях (техника «5 4 3 2 1»), чтобы восстановить самообладание и не поддаться импульсивной реакции. Дыхательные упражнения и практика осознанного присутствия – фокусировка на текущем моменте вместо тревоги о будущем или сожалений о прошлом – тоже способствуют эмоциональной стабильности. Они помогают педагогу не «застрывать» в негативных эмоциях, а возвращаться к конструктивному взаимодействию с учениками.

Концепция антихрупкости (по Н. Талебу) предлагает взглянуть на трудности как на возможность роста [9]. Если педагог учится видеть в сложном ученике не помеху, а тренажёр для профессионального мастерства, каждая непростая ситуация становится шансом развить новые навыки. В этом помогает упражнение «Рефлексия роста»: после трудного дня стоит задать себе вопросы – чему меня научил этот случай? Какой новый подход я применил? В чём я стал сильнее как профессионал? Принцип *Safe to fail* – право на эксперимент и ошибку – снимает груз «обязательного совершенства» и позволяет воспринимать инклюзию как поле для творческого поиска. Педагог начинает понимать, что неидеальные результаты – это не провал, а естественная часть профессионального пути, из которой можно извлечь ценные уроки.

Чёткое понимание границ своей компетенции – ещё один важный элемент устойчивости. Чтобы не брать на себя лишнее, полезно периодически проводить самоанализ через упражнение «Круги влияния»: выделить то, что контролируется полностью (тон голоса, выбор наглядности, отношение к ребёнку), то, на что можно повлиять частично (отношения ребёнка с одноклассниками, выполнение домашних заданий), и то, что не зависит от педагога (диагноз, семейная обстановка, медицинские рекомендации). Фокусируясь на «внутреннем круге», учитель сохраняет эмоциональную энергию и снижает риск выгорания, учится принимать то, что изменить невозможно, и концентрироваться на том, что в его силах.

Дополнительные инструменты поддержки:

- Регулярные «методические паузы» – короткие перерывы в течение дня, когда педагог может отвлечься от рабочих задач, восстановить силы и переключиться. Это может быть пятиминутная прогулка по коридору, чашка чая в учительской, несколько минут тишины с закрытыми глазами или лёгкая разминка. Такие паузы не только снимают физическое напряжение, но и дают возможность перезагрузиться эмоционально, вернуться к работе с новыми силами [5].

- «Банк успехов» – фиксация даже небольших достижений детей с ОВЗ (например, «сегодня Петя сам открыл тетрадь», «Маша ответила на вопрос без подсказки»). Эти микроуспехи можно записывать в специальный блокнот или отмечать в электронном дневнике. Регулярное обращение к таким записям помогает педагогу видеть прогресс там, где он неочевиден, формирует позитивное восприятие своей работы и препятствует выгоранию [2; 5].

- Экологичное рабочее пространство – обустройство кабинета с учётом потребностей педагога: удобное место для отдыха, элементы сенсорной разгрузки (мягкое освещение, успокаивающие цвета, комнатные растения, звукопоглощающие панели). Даже небольшие изменения – например, добавление живых цветов, картины с пейзажем или мягкого пледа на кресло – создают ощущение уюта и комфорта, снижают уровень стресса.

- Практика благодарности – ежедневно выделять 2–3 момента, за которые можно поблагодарить себя или коллег (например, «Я нашёл подход к сложному заданию», «Коллега подсказала полезный приём», «Сегодня мне удалось сохранить спокойствие в напряжённой ситуации»). Это смещает фокус с проблем на ресурсы, помогает замечать позитивные стороны работы, укрепляет командный дух [4].

- Телесно ориентированные практики – простые упражнения для снятия мышечного напряжения (растяжка, самомассаж кистей, дыхательные циклы) прямо на рабочем месте. Они помога-

ют быстро вернуть состояние равновесия, улучшают кровообращение, снимают зажимы в шее и плечах, которые часто возникают из-за длительного сидения за столом.

- Творческая самореализация – включение в повседневную работу элементов игры, импровизации, нестандартных заданий. Это снижает монотонность и возвращает радость преподавания. Например, можно использовать театрализацию на уроках, придумывать необычные форматы домашних заданий, проводить мини-квесты или тематические дни.

- Поддержка вне профессии – хобби, общение с близкими, физическая активность. Баланс между работой и личной жизнью критически важен для сохранения ресурса. Занятия спортом, прогулки на природе, рукоделие, чтение художественной литературы – всё это помогает переключиться, восстановить энергию, получить новые впечатления [2; 5].

В результате внедрения этих подходов педагог не просто восстанавливается после стресса, но и становится устойчивее: снижается уровень тревожности, растёт профессиональная удовлетворённость, улучшается климат в классе. Спокойный и уверенный учитель создаёт атмосферу, в которой и дети чувствуют себя безопаснее и успешнее.

Инклюзивное образование представляет собой не просто организационное решение в сфере педагогики, а значимый шаг на пути к формированию более справедливого и гуманного общества [1; 7]. Его суть заключается в создании условий, при которых каждый ребёнок, вне зависимости от особенностей здоровья и развития, получает возможность обучаться и развиваться вместе со сверстниками. Такой подход способствует формированию инклюзивной культуры, где различия воспринимаются не как препятствия, а как естественная часть многообразия человеческого опыта.

Вместе с тем реализация инклюзивного подхода предъявляет к педагогам повышенные требования и предполагает существенную нагрузку – как профессиональную, так и эмоциональную [2].

Ключевым решением становится выстраивание чёткой системы профессиональных границ и командного взаимодействия [6; 8]. Разделение зон ответственности между врачами, узкими специалистами, психологами и педагогами позволяет каждому участнику сосредоточиться на своей задаче и не брать на себя непосильную нагрузку. Учитель при этом освобождается от роли «всемогущего спасителя» и может полноценно выполнять свою основную функцию – педагогическое сопровождение ребёнка с ОВЗ [10].

Таким образом, путь от выгорания к антихрупкости – это не просто смена состояния, а трансформация профессионального мышления [9]. Педагог, освоивший навыки саморегуляции, умеющий выстраивать границы и опираться на командную поддержку, не просто сохраняет свои ресурсы – он становится мастером инклюзивного образования. Он умеет видеть в каждом сложном случае не проблему, а возможность для роста, а в каждом ребёнке с ОВЗ – не особый случай, а уникальную личность со своим потенциалом.

Инклюзия перестаёт восприниматься как непосильная ноша и становится мощным инструментом профессионального развития. Итогом становится не только сохранение профессионального здоровья педагога, но и создание образовательной среды, в которой каждый ребёнок может реализовать свой потенциал, а учитель – раскрыть свои профессиональные возможности в условиях поддержки и взаимопонимания [1; 7; 10].

Литература

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: история и современность. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
3. Гончарова Е. Л. Ребёнок с особыми образовательными потребностями / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2002. – № 5. – С. 13–22.
4. Кабат-Зинн Дж. Куда бы ты ни шёл – ты уже там. Осознанная жизнь в современном мире. – М.: Эксмо, 2025. – 256 с.
5. Курпатов А. В. Чертоги разума. Убей в себе идиота! – СПб.: Капитал, 2022. – 416 с.
6. Лорсанова М. И. Педагогические условия реализации супервизии в профессиональной деятельности педагогов: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Армавир, 2020. – 27 с.

7. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3–9.
8. Инклюзивное образование: ключевые понятия / [авт.-сост.: Н. В. Борисова, С. А. Прушинский]. – М.: Транзит-Икс, 2009. – 47 с.
9. Талеб Н. Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. – М.: Азбука-Аттикус, 2015. – 762 с.
10. Шипицына Л. М. Необучаемый ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: Речь, 2005. – 475 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСОБИЯ «ПАРК РАЗВЛЕЧЕНИЙ» ДЛЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Барская Светлана Николаевна,
воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 399» г. о. Самара*

Речь – чудесный дар природы – не даётся человеку от рождения.
В. А. Сухомлинский

Всё больше детей дошкольного возраста приходят в детский сад неговорящими. Педагоги погружают их в речевую среду, формируют речь, создают условия для развития коммуникативных навыков. Одним из необходимых условий дальнейшего речевого развития ребенка является создание мотивации общения. Учитывая предпочтение детьми старшего дошкольного возраста двигательной и игровой деятельности, было создано пособие «Парк развлечений», с помощью которого у дошкольников формируется осмысленная речь. В пособии определены все разделы речевого развития. Для удобства работы с пособием создана картотека, каждая карточка имеет свою цветную рамку в соответствии с основной задачей.

Пособие отличается разнообразием аттракционов и зон: качели, озеро, пруд, колесо обозрения, карусель, мост-горка, автогородок, тир, кафе, сцена, кривые зеркала и лабиринты. Это позволяет использовать разные формы интеграции детей, поддерживать инициативу и самостоятельность дошкольников, применять в любом режимном моменте по различным лексическим темам.



Рис. 1. Парк развлечений

Пособие сделано из дерева и картона, можно его собрать из конструктора.

У каждого посетителя парка вместо билета – достигагор. Он позволяет дошкольнику оценить, какие задания вызвали сложности и затруднения, а какие были лёгкими. Каждый игрок подписывает свой маршрут, закрашивает фигуру около пройденного аттракциона. Игровые задания удобнее всего выполнять в паре, где один игрок выполняет, а другой проверяет. При затруднении всегда можно разрешить спорную ситуацию не только с педагогом, но и со сверстниками.

Картинок с игровыми заданиями для каждого аттракциона всегда несколько (2–3), чтобы воспитанники смогли выбрать, проявив самостоятельность.

Для педагогов работа с пособием строится по следующему алгоритму.

На первом этапе определяем тему и задачи в соответствии с возрастной группой. Разнообразие аттракционов и зон позволяет брать любую лексическую тему и различные задачи.

На втором этапе подбираем игровое задание и определяем правила игры. Можно подбирать похожие задания для разных аттракционов, можно придумать для каждого аттракциона совершенно разные задания, если задач несколько.

На третьем этапе придумываем варианты игр. Это могут быть задания на усложнение, если для кого-то из обучающихся задания покажутся лёгкими/сложными, или просто другое задание, чтобы детям было играть интереснее и они могли выбрать.



Рис. 2. Достигатор

Задания для аттракционов могут быть разнообразными, рассмотрим некоторые по разным направлениям речевого развития.

Кривые зеркала, например, помогают обогащать словарь в процессе игры «Подбери похожее слово». В соответствии с картинкой игрок определяет слова-синонимы, называя изображённое слово по-другому.



Рис. 3. Игра «Подбери похожее слово»

В игре «Одинаковые слова» воспитанники находят два предмета, имеющих одинаковое название, и объясняют, чем они отличаются друг от друга.

Аттракцион «Кривые зеркала» помогает формировать умение различать на слух и отчётливо произносить часто смешиваемые звуки – [с]-[ш], [ж]-[з] – в процессе игры «Эхо». Эхо всегда в точности повторяет то, что ему скажут. Игроки называют и повторяют друг за другом слова, изображенные на зеркалах. Начать лучше с простых слов, затем перейти к трудным. Можно попробовать предложить для повторения стихотворные и прозаические фразы.

Речевые лабиринты, например, помогают развивать мелкую моторику и составлять слова из слогов. На столе размещаются карточки со слогами и рядом цветное обозначение. Ведущий называет первый слог, игрок ведёт шарик в лабиринте к слогу, с которым получится составить слово, и называет его.

В процессе игры «Скажи наоборот» у дошкольников формируется умение классифицировать понятия, использовать слова с противоположным значением (антонимы). На столе размещается картинка, к которой нужно подобрать антоним. Играть лучше в паре. Игрок-ведущий выкладывает под картинкой два варианта ответа в картинках под разным цветовым обозначением (например,

синий и зеленый). Второй игрок должен провести по лабиринту шарик к цветному кругу с правильным ответом и назвать пару слов с противоположным значением.

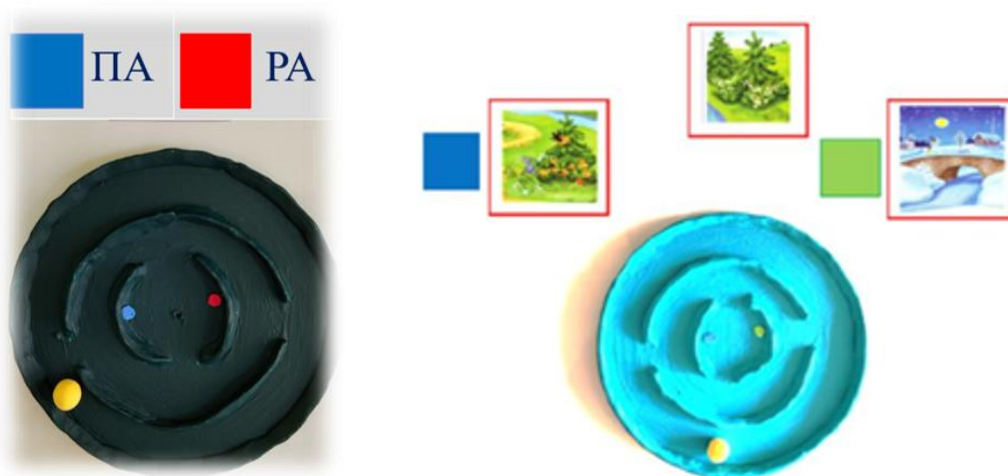


Рис. 4. Игры «Составь слово», «Скажи наоборот»

На колесе обозрения, например по теме «Дикие животные», можно использовать игру «Найди героя», предложив игрокам сначала разместить в кабинках цветные квадраты, обозначающие звуки (гласные, твердые и мягкие согласные), затем крутить колесо и по очереди подбирать героя, чьё имя подходит к карточке. Можно усложнить задание и предложить разместить на колесе героев одной сказки. Можно предложить сочинить свою «Путаницу», предварительно вспомнив произведение К. И. Чуковского.

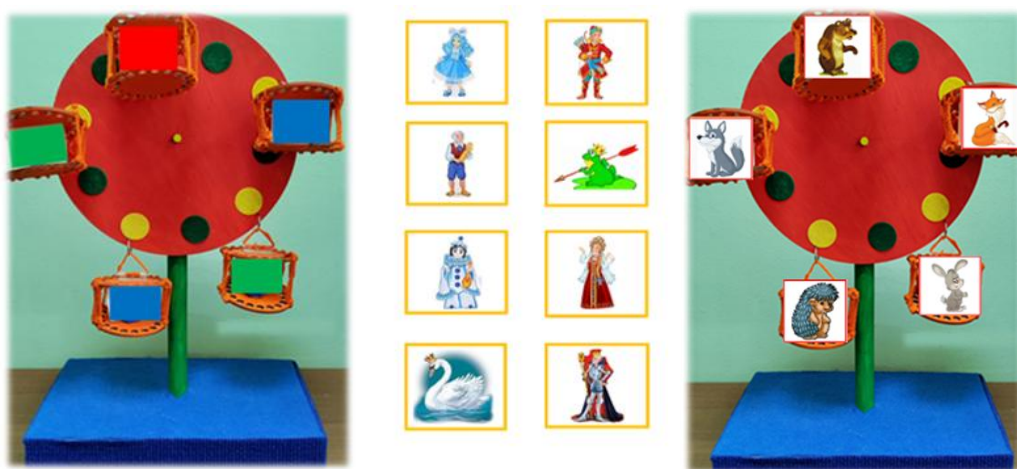


Рис. 5. Игры «Найди героя», «Путаница»

На карусели размещаем детенышей животных. Цель игры – совершенствовать умение образовывать множественное число существительных, обозначающих детенышей животных. Игроки крутят карусель и поочередно называют детенышей.

Карусель позволяет совершенствовать диалогическую и монологическую формы речи, закреплять умение отвечать на вопросы и задавать их в процессе игры «Интервью». Игроки размещают на карусели картинки, выбирают тему. Договариваются, кто будет репортёром, кто будет отвечать за героев. Игроки вращают карусель, и репортёр по очереди задаёт вопросы. По завершении круга меняются картинки, тема и репортёр.



Рис. 6. Игра «Интервью»

Играть с качелями лучше вдвоём. Игровая задача – совершенствовать фонематический слух. На сиденье качелей размещаем сюжетную картинку, на которой собрано множество предметов с заданным звуком, игроки по очереди называют слова, в которых есть данный звук, раскачивая качели. Вариант игры – уточнить место звука в слове.

Другая игра предполагает размещение качелей так, чтобы один игрок сидел перед ними и видел размещенную на сиденье картинку, другой – нет. Задача – выделять признаки объекта. Игрок называет по одному признаку, например, изображенного животного, толкает сиденье игроку напротив, другой игрок, не заглядывая на картинку, пытается отгадать, о каком животном идёт речь. Как только объект определён, игроки меняются местами.



Рис. 7. Игра «Угадай-ка»

Раскачивая качели, можно играть в «Запоминай-ку» для активизации словарного запаса по лексическим темам, развития навыков понятийного обобщения и слухоречевой памяти. На качелях размещается сюжетная картинка с птицами. Игрок-ведущий произносит ряды слов и даёт задание на запоминание слов определённой тематики. Например, называет разные слова, а воспитателю нужно запомнить и повторить только названия животных: ворона, медведь, заяц, волк, лиса, воробей и т. д. – и толкнуть качели обратно. Также можно играть в «Определи трудовые действия». На сиденье качелей размещается картинка с изображением разнообразных трудовых действий. Игроки по очереди раскачивают качели, называя действия и соответствующие профессии.

На пруду располагаются лодочки. Вместо пассажиров в них слоги и буквы. Задача игроков – составить имя сказочного героя, собрав из слогов и букв слова. Можно усложнить игру, разместив на правом и левом краю пруда цветные карты, и дать задание распределить лодки по берегам в зависимости от первого твёрдого или мягкого звука.

На пруду можно играть, например, в «Замени слово», вводя в словарь дошкольников слова с противоположным значением. На лодочках размещаются пары картинок. Ведущий называет одно слово, а второй игрок должен произнести слово, противоположное по смыслу и найти соответствующую картинку. На начальном этапе лучше называть глаголы действия (открыть – закрыть, встать – сесть), а затем перейти к существительным, прилагательным и наречиям (высокий – низкий, день – ночь, веселый – грустный, горячо – холодно и т. д.).



Рис. 8. Игры «Замени слово», «Рифма»

Можно поиграть в игру «Рифма», первоначально размещая на лодках подходящие картинки.

Аттракцион «Озеро» помогает совершенствовать умение составлять рассказы о предмете по картинке в процессе игры «Картинки-загадки». Под камнями игрок-водящий находит картинку. Не показывая ее остальным детям, он описывает предмет, нарисованный на ней. Дети предлагают свои версии. Следующим водящим становится тот, кто первый отгадал.

Мост содержит несколько заданий, размещённых на ступеньках и перед горкой. Возможные варианты: назови слово на заданную букву, с определённым количеством слогов, подбери слово, заменяя твёрдый согласный звук на мягкий, и наоборот, составь предложение по схеме, отгадай ребус.

Используя мост, можно применять игру «Шаги», расширяя запас слов, обозначающих название предметов, действий, признаков, развивая мышление, воображение. Игроки выбирают тему. Например, «Роспись». Каждый участник может сделать шаг, лишь назвав какое-нибудь слово по данной теме. Кто быстрее пройдёт все ступени и спустится с горки, тот и предлагает новую тему.

Игра «Мостик» направлена на расширение запаса слов, обозначающих действие. В игре нужно придумать слово, находящееся между двух выбранных предметов и служащее как бы мостиком между ними. Ответ должен быть обязательно обоснован. Например, игрок выбрал карточки «гусь» и «дерево». Могут быть следующие слова: «лететь» (гусь взлетел на дерево), «вырезать»

(из дерева вырезали гуся), «спрятаться» (гусь спрятался за дерево) и т. п. Карточки со словами игроки могут выбирать случайным образом или друг для друга.



Рис. 9. Игра «Мостик»

На мосту можно играть в «Звуковое лото». Игроку нужно определять местоположение заданного звука в слове. Игрок рассматривает и называет картинку с заданным звуком, затем кладет ее на первую, вторую или третью ступеньку в зависимости от его местоположения в этом слове.

Аттракцион «Мост» помогает формировать умение составлять небольшой рассказ о предмете, используя при необходимости мнемотаблицу. На ступеньках игроки размещают картинки, можно несколько. Шагая на ступеньку, игрок выбирает одну картинку, составляет небольшой рассказ, перемещается вверх. Можно предложить сравнить два предмета между собой, развивая словесное творчество.

Автогородок представляет собой дорогу без привычных знаков. Вместо них маршрут движения игроки определяют по речевым знакам: по первым буквам (буквы можно вписывать маркером) нужно составить слово, которое подскажет дальнейшие действия и путь (стоп, прямо, направо, налево, дом, стол, кот (предметы и объекты располагаются по маршруту)). Игра завершается, когда круг пройден.

Можно использовать игру «Следопыт» на развитие фонематического слуха. Ведущий называет звук. Игрок находит изображение, в названии которого есть данный звук, двигается к нему и т. д. Игра завершается, когда круг пройден.

Автогородок позволяет формировать умение последовательно пересказывать небольшие литературные произведения. Вместо дорожных знаков размещены сюжетные картинки фрагментов одного произведения. Игрок определяет последовательность, перемещается к очередной сюжетной картинке, рассказывает фрагмент, затем двигается к следующей, пока не завершит повествование до конца.



Рис. 10. Игра «Проложи маршрут»

Тир и кафе представляют собой двустороннюю мини-ширму с фетровым покрытием для удобства крепления и замены карточек.

Аттракцион «Тир» помогает, например, расширять запас слов, обозначающих название предметов, действий. Игроки по очереди выбирают картинку-действие, называют подходящие предметы. Например, летает – самолет, ракета, лебедь, бабочка, вертолет.

Другая задача игрока в тире – определить звуковую схему слова, соответствующую картинке, и попасть в нее. Цель игры – формировать умение производить звуковой анализ слова.

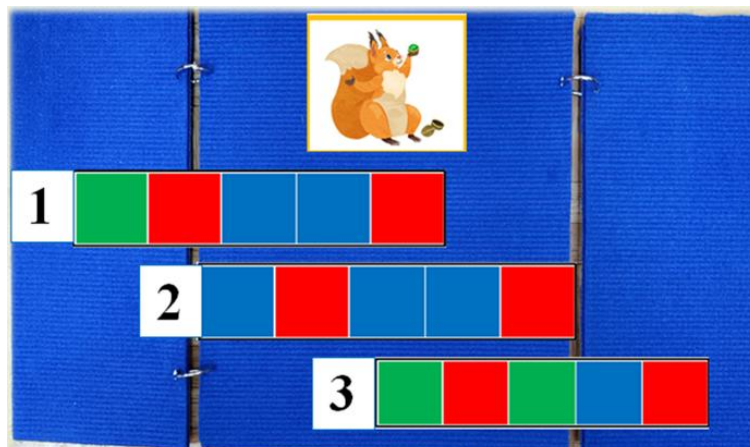


Рис. 11. Игра «Найди схему»

В тире можно упражняться в умении выделять начальный звук в слове в процессе игры «Разложи». Игрок должен распределить картинки по начальному звуку. Например: [л] – лес, луна, лиса, лошадь, лампа и т. д.; [а] – автобус, ананас, арбуз, альбом и т. д.; [у] – утка, удочка, улей, улитка, уют и т. д.; [м] – мак, муха, малина, машина, мост и т. д.; [к] – кот, конь, кубик, кофта, кукла и т. д.; [н] – нос, нога, ножик, ножницы, носорог и т. д.; [и] – ива, индюк, иголка, игрушки, иволга и т. д.

В процессе игры «Опиши героя» один игрок описывает литературного персонажа, давая ему характеристику, второй игрок должен выбрать и правильно определить, о ком идёт речь.

Материал игры «Кафе» служит совершенствованию диалогической и монологической формы речи, обогащению словарного запаса, формированию навыка образования относительных прилагательных, упражнения в составлении простых и сложных предложений. Меню в кафе необычное – оно состоит из схем звукового состава слова.

Играя в кафе, дошкольники расширяют запас слов, обозначающих название предметов, признаков. Игрок ведущий начинает: «Мы в кафе с тобой идём, берём всё ... сладкое». По очереди игроки называют всё сладкое. Варианты игры: называть всё жидкое, кислое, твёрдое и т. д. Игрок, ответивший последним, придумывает следующий вариант игры.



Рис. 12. Игра «Кафе»

Другим вариантом игры может быть заказ в кафе при одном условии: необходимо составить описательный рассказ о предмете (можно пользоваться мнемотаблицей), чтобы второй игрок смог определить, что хочет заказать клиент.

На сцене можно расположить сказочных героев и предложить определить, из какой они сказки, вспомнить сюжет, разыграть, сочинить свою сказку.

На сцене игроки инсценируют, выразительно передавая диалоги действующих лиц, любую сказку или рассказ по собственному выбору. Можно предложить разыграть фрагмент сказки, не называя героев, а зрители должны угадать произведение.



Рис. 13. Игра «Определи сказку»

Вариантов игр много, всё зависит от возрастной группы и индивидуальных особенностей дошкольников. Самостоятельный выбор последовательности аттракционов, партнёров, игровых заданий, заполнение «Достигатора» позволяет поддерживать интерес дошкольников к пособию.

Картотека игр постоянно пополняется, поскольку в процессе у дошкольников появляются идеи и предложения.

Пособие «Парк развлечений» обогащает словарь, формирует грамматический строй речи, развивает связную речь, помогает осуществлять подготовку детей к обучению грамоте, развивать мышление, творческие способности, способствуют проявлению инициативы, самостоятельности, взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Эффективность пособия зависит от систематичности использования, распределения заданий в порядке нарастающей сложности, чередовании и вариативности упражнений, воспитания внимания к речи.

Литература

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с.
2. Голубева Л. П. Из опыта работы с неговорящими детьми / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Учпедгиз, 1947. – 103 с.
3. Датешидзе Т. А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития. – СПб.: Речь, 2004.

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТМНР
В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО КЛАССА
КАК НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

*Беликова Олеся Олеговна,
учитель,
Буковцова Елена Николаевна,
Почетный работник Министерства общего образования РФ,
воспитатель
МКОУ ОШ № 30 г. Белгорода*

В настоящее время организация обучения, развития, коррекции и воспитания детей с ТМНР является очень важной в системе общего образования. Обучение и воспитание таких детей обязывает нас максимально учитывать различия в их развитии и способностях. В соответствии с концепцией в образовании детей с ТМНР из двух составляющих ведущим становится развитие социальных компетенций, а не получение академических знаний. Под социальной компетенцией понимается совокупность знаний, умений и навыков, необходимых ребенку в обыденной жизни. Требуется специальная работа по введению обучающегося в сложную предметную и социальную среду, ее смыслом является индивидуально дозированное и планомерное расширение его жизненного опыта и повседневных социальных контактов.

Одной из целей образования обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития является формирование необходимых для самореализации и жизни в обществе практических представлений, умений и навыков, позволяющих обучающемуся достичь максимально возможной самостоятельности и независимости в повседневной жизни: навыков самообслуживания (одевание/раздевание, прием пищи), санитарно-гигиенических, трудовых, коммуникативных, социально-бытовых.

Формирование социальных компетенций младших школьников в условиях специального класса начинается с первого года обучения.

Специальный класс (6 обучающихся) – это класс, в котором обучаются дети с особыми образовательными потребностями, с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Образовательную деятельность осуществляют олигофренопедагог и воспитатель. Для таких обучающихся характерен комплекс специфических потребностей, возникающих вследствие выраженных нарушений интеллектуального развития, часто в сочетанных формах с другими психофизическими нарушениями. Учет таких потребностей определяет необходимость создания адекватных условий, способствующих развитию личности обучающихся для решения их насущных жизненных задач.

Для обучающихся специального класса характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое сочетается с нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести. У некоторых обучающихся выявляются текущие психические и соматические заболевания, которые значительно осложняют их индивидуальное развитие и обучение. Обучающиеся отличаются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, препятствующим освоению предметных образовательных знаний и жизненных компетенций. Затруднено или невозможно формирование устной и письменной речи. Для них характерно ограниченное восприятие обращенной к ним речи и ее ситуативное понимание. Из-за плохого понимания обращенной к ним речи с трудом формируется соотношение слова и предмета, слова и действия, что также препятствует формированию и развитию социальны компетенций.

Началом работы стало проведение диагностики обучающихся по определению степени сформированности их социальных компетенции. Использовались элементы метода систематизированного наблюдения для оценки навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития М. В. Переверзевой [5].

По результатам диагностики, на высоком уровне находились всего 1 % обучающихся, на среднем – 1,5 %, 97,5 % обучающихся показали низкий уровень социально-бытовых компетенций.

Результаты диагностики подтвердили, что несформированность социальных компетенций детей с ТМНР в сравнении со сверстниками не создают прочной основы для усвоения необходимого спектра социальных, общественных и других форм жизни. В ходе анализа полученных результатов выявилась необходимость в совершенствовании системы работы, направленной на повышение уровня навыков самообслуживания обучающихся.

В возрастной педагогике и психологии рассматривается вопрос о применении различных игровых методик в процессе развития познавательных интересов в игровой деятельности [3]. Современная педагогическая и учебно-методическая литература предлагает разнообразные упражнения, игры, стимулирующие развитие социальных компетенций.

Анализ результатов исходного состояния сформированных социальных компетенций у обучающихся с ТМНР привел к мысли о целесообразности разработки системного подхода к использованию дидактических игр и упражнений в классно-урочной системе, для формирования санитарно-гигиенических, трудовых, коммуникативных, социально-бытовых навыков.

Формирование культурно-гигиенических умений при применении предметов личной гигиены по назначению.

– Учить узнавать предметы личной гигиены (расческа, полотенце, салфетка, носовой платок, зубная щетка, зубная паста).

– Проговаривать в сопровождении показа названия предмета личной гигиены: «Это салфетка», «У меня полотенце», «Возьми расческу», «Это расческа Жени», «Дай мне Женину расческу», «Положи щетку на место» и т. д.

– Использовать следующие игровые упражнения: «Найди свою щетку», «Дай мне расческу», «Открой (закрой) тюбик с зубной пастой», «Найди (любой заданный предмет) среди других предметов».

– Учить использовать предметы личной гигиены по назначению.

– Учить детей правильно использовать предметы личной гигиены в специально созданных игровых ситуациях при активной помощи взрослых.

– Игровые и практические упражнения: «Помой кукле ручки», «Помоги зайчику умыться», «Причеши куклу».

– Игры с использованием носового платка: «У зайки насморк», «Заболел мишка» и т. д.

– Игры с использованием полотенца: «Купаем куклу», «Мишка вымыл лапки», «Вытираем руки (лицо)».

Формирование культурно-гигиенических умений.

1. Учим мыть руки.

Подготовительные упражнения по формированию умения мыть руки:

– переливание воды из стакана в стакан;

– упражнение «Поймай мыло» (удержание мыла, выпускание из рук скользкого мыла).

Практические упражнения по формированию правильного мытья рук по алгоритму.

Встать позади ребенка и взять своими руками руки ребенка, проделать вместе с ним следующее: включить воду; подставить обе руки ребенка под воду и сказать: «Вымой руки!»; помочь ему взять мыло одной или двумя руками в зависимости от того, как удобнее ребенку; потереть мыло между ладонями, снова положить на раковину; потереть тыльную сторону одной ладони об другую, мыльную; повторить действие с тыльной стороной ладони; подставить под воду обе руки и споласкивать их, потирая одну о другую, пока не смоется вся пена; поощрить ребенка, закрыть кран.

Практические упражнения по формированию правильного мытья лица по алгоритму (аналогично алгоритму мытья рук).

Закрепление приемов мытья рук (лица) на кукле. Можно применить следующие игры: «Водичка, водичка, умой моё личико!» (совершенствование умений последовательности выполнения санитарно-гигиенических действий); «Купание кукол» (закрепление умения правильного умывания, намыливания, смывания пены, вытирания тела полотенцем).

2. Учим чистить зубы.

Использовать имитационные и подготовительные упражнения: «Чистим, чистим зубы по утрам и вечерам», «Выдави пасту из тюбика», «Сожми резиновую игрушку».

Применять практические упражнения: ощупывание зубов; постукивание по зубам, рассматривание зубов перед зеркалом; поскрипывание зубами; чистка зубов щеткой без пасты.

3. Учим пользоваться туалетом.

Для того чтобы приучить ребенка проситься в туалет, его необходимо регулярно спрашивать через постоянные промежутки времени (например, каждые 30 минут) о потребностях. Согласие и удачу подкреплять похвалой.

Практические упражнения: надевание и снятие простой одежды, приседание в снятых до колен колготках (трусиках), нажимание рукой на кран унитаза, мытье рук после туалета.

Формирование культурно-гигиенических умений во время приема пищи.

Учим правильно принимать пищу.

Подготовительные упражнения, способствующие выработке определенных движений (действия по формированию умения приема пищи): упражнения «Перекладывание бусин» (держание ложки тремя пальцами, зачерпывание ложкой бусин и пересыпание их в другую емкость).

Практические упражнения по формированию умения пользоваться ложкой, вилок.

Умение пользоваться ложкой по плану: встать за спиной ребенка, поместить ложку в его руку, а другую руку положить сбоку от миски; держать руки ребенка своими руками; наполнить ложку едой зачерпывающим движением справа поднести ложку ко рту ребенка и дать ему есть содержимое, опустить ложку в миску и дать ребенку время проглотить пищу. Повторять все пункты плана до тех пор, пока ребенок не закончит есть.

Умение пользоваться вилок по алгоритму: взять вилок и показать, как нужно правильно ее держать в руке (ручка вилки держится щепотью); сказать ребенку, что он должен наколоть кусочек на зубчики вилки; показать, как это сделать (медленно) (если ребенок не может повторить движение по подражанию, то обхватить своей рукой и помочь наколоть кусочек на вилок); отправить вилок с наколотым кусочком в рот. Постепенно сокращать свою помощь.

Формирование бытовых умений при одевании и раздевании.

Учим детей одеваться и раздеваться.

Важно научить ребенка выполнять процесс надевания и снятия зимней одежды (пальто, шуба, шарф, варежки, сапоги), весенне-осенней одежды (куртка, шапка, джемпер, брюки, колготки, ботинки), летней одежды (майки, трусы, носки, тапочки рубашки, сандалии, шорты, кофта), используя при этом собственную речь ребенка или символические знаки, жесты.

Методические рекомендации.

Подготовительные упражнения (действия по формированию умения одеваться и раздеваться): упражнение «Перекладывание пуговиц в банку» (развитие сгибательных и вращательных движений кисти, захватывание мелких предметов); упражнение «Нанизывание крупных шаров на шнурок с деревянным наконечником» (захватывание предметов, согласованность работы рук) [3].

Выполнять с ребенком имитационные упражнения и практические упражнения по одеванию и раздеванию.

Умение надевать штаны по алгоритму: посадить ребенка на стульчик, просунуть ногу в штанину; сопровождать каждое действие словами, когда правая нога ребенка будет просунута в штанину, попросить его просунуть вторую ногу в пустую штанину; взять обе руки ребенка и положить их на резинку штанишек; попросить ребенка крепче держаться за нее и тянуть штанишки вверх; положить, если у ребенка не получается, свои руки поверх рук ребенка и натянуть штанишки вместе.

Закрепление приемов одевания и раздевания в игровой деятельности.

Игра «Кукла ложится спать» (совершенствовать умение раздевания – расстегивать пуговицы, развязывать шнурки, снимать штанишки, колготки, платье и т. д.).

По окончании первого года обучения была проведена повторная диагностика обучающихся по определению степени сформированности их социальных компетенции, в ходе которой были

получены следующие результаты: на высоком уровне находились 2 % обучающихся, на среднем – 2,5 %, 95,5 % обучающихся показали низкий уровень социально-бытовых компетенций.

Результаты исходного и итогового наблюдения показали положительную динамику отслеживаемых показателей у каждого обучающегося, согласно его потенциальным возможностям. Надо учитывать, что большинство детей, имеющих тяжелые множественные нарушения, включающие двигательные и сенсорные ограничения, не в состоянии полностью самостоятельно овладеть всеми навыками самообслуживания, поэтому при обучении этих детей речь всегда будет идти о совместно-разделенных действиях и самостоятельных действиях там, где это возможно.

Таким образом, практическая игровая деятельность является ведущей в формировании социальных компетенций у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и поэтому занимает особую позицию в воспитании и образовании. При формировании каждого навыка важно обеспечить максимальную самостоятельную активность ребёнка, предоставив помощь там, где это необходимо. Начиная с простых элементарных действий в совместно-разделённой деятельности, постепенно уменьшать количество и качество предлагаемой помощи, переходя к полностью самостоятельным действиям, которые может освоить ребёнок. Первоначальная оценка навыков самообслуживания позволила наметить индивидуальный образовательный маршрут ребенка и оценить его эффективность.

Для каждого обучающегося разработана специальная индивидуальная программа развития (СИПР), включающая подбор средств и методов обучения.

Результаты исследования показали возможность использования методики оценки сформированности навыков самообслуживания у детей с ТМНР, разработанной М. В. Переверзевой, для психолого-педагогической диагностики, определения направлений и содержания коррекционно-развивающей работы, оценки ее эффективности.

Своевременная и регулярная диагностика развития действий, составляющих базовые навыки самообслуживания, у обучающихся с ТМНР позволяет оценить потенциальные возможности развития в бытовом отношении и наметить основные направления будущей коррекционной работы.

В заключение отметим, что работа по формированию социальных компетенций у детей с ТМНР в условиях специального класса является первостепенной и необходимой для социальной интеграции и адаптации обучающихся в современном обществе.

Литература

1. Баряева Л. Б. Особенности работы с детьми с грубым множественным дефектом развития: программа элективных курсов по вопросам воспитания и обучения детей с проблемами интеллектуального развития / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова. – СПб.: Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства, 1999. – 146 с.
2. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Ч. 1. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.
3. Бгажнокова И. М. Проблемы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 11–14.
4. Переверзева М. В. Диагностическая карта сформированности навыков самообслуживания // Дети с множественными нарушениями развития: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / под ред. Л. М. Шипицыной, Е. В. Михайловой. – СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2012. – С. 187–200.
5. Переверзева М. В. Использование метода систематизированного наблюдения для оценки навыков самообслуживания у детей с тяжелыми нарушениями развития // Коррекционная педагогика. – 2012. – № 2 (49). – С. 15–31.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ 5–7 ЛЕТ С ТНР В ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Волкова Екатерина Николаевна,
учитель-логопед,*

Перепелица Елена Анатольевна,

Соколова Елена Александровна,

воспитатели

МБДОУ «Детский сад № 75» г. о. Самара

Развитие современных технологий, нарастание информационного потока уже сегодня привели к резким изменениям во всех сферах жизни. Изменились и наши воспитанники. Для современного дошкольника важно умение критически мыслить, нестандартно и творчески подходить к решению проблем, умение общаться, работать в команде, адаптироваться в новых видах деятельности, постоянно находясь в поиске.

Новизна нашего опыта заключается в создании комплекса условий для формирования экологической культуры дошкольников 5–7 лет с ТНР через проведение исследовательской деятельности при взаимодействии с педагогами, детьми и родителями воспитанников.

Современный детский сад – это место, где ребенок получает опыт широкого эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее значимых для его развития сферах жизни.

В своей работе с детьми 5–7 лет с ТНР мы решили использовать познавательно-исследовательскую деятельность, в процессе которой у воспитанников будут формироваться умение критически мыслить, нестандартно и творчески подходить к решению проблемы, умение общаться, работать в команде.

В данном аспекте нас заинтересовала методика А. И. Савенкова «Маленький исследователь». Работа по данной методике включает в себя полный цикл исследовательской деятельности – от определения ребенком проблемы до представления и защиты полученных результатов. Организуются исследования, которые берут начало от потребностей детей.

Заинтересовавшись проблемой организации исследовательской деятельности дошкольников и изучив детские интересы, мы реализовали педагогический проект «Формирование экологической культуры дошкольников 5–7 лет с ТНР в исследовательской деятельности».

Цель – разработка комплекса мероприятий, направленного на формирование у воспитанников 5–7 лет с ТНР экологической культуры в процессе экспериментирования.

Задачи:

для воспитанников:

- формировать у дошкольников основные природоведческие представления и понятия о живой и неживой природе;
- развивать навыки исследовательской деятельности;
- создать благоприятные условия для воспитания экологически грамотного ребенка, формируя умение работать в команде, договариваться между собой;
- способствовать развитию социально-коммуникативных навыков, речевой активности;

для педагогов:

- повышать уровень профессиональной компетенции педагогов по вопросам инновационных технологий в формировании экологической культуры дошкольников в процессе экспериментирования;
- транслировать опыт работы педагогов ДОУ на городских и региональных методических семинарах, конференциях, форумах;

для родителей:

- расширять формы взаимодействия и сотрудничества родителей (законных представителей) в совместной образовательной деятельности, оказывать педагогическую помощь и поддержку при обучении и воспитании детей.

Выбор темы и содержания может быть любым: всё, что окружает ребёнка, интересует, может быть толчком к выбору темы. Наша задача – помочь детям сделать согласованный выбор самостоятельно.

После выбора темы выявляем образовательные запросы детей. В этом нам помогает технология «модель трех вопросов» (рис. 1).

ЧТО МЫ ЗНАЕМ?	ЧТО МЫ ХОТИМ УЗНАТЬ?	ГДЕ МОЖНО УЗНАТЬ?
1. СВЕКЛА - ЭТО ОВОЩ.	1. Откуда люди узнали об овоще СВЕКЛА.	1. В ЭНЦИКЛОПЕДИИ
2. СВЕКЛУ ИСПОЛЬЗУЮТ ДЛЯ ПРИГОТОВЛЕНИЯ БОРЩА	2. КАКАЯ СВЕКЛА БЫВАЕТ.	2. В ИНТЕРНЕТЕ.
3. СВЕКЛА ОКРАШИВАЕТ БОРЩ В БОРДОВЫЙ ЦВЕТ.	3. ВСЯ ЛИ СВЕКЛА КРАСНО-БОРДОВОГО ЦВЕТА.	3. У БАБУШКИ И ДЕДУШКИ В ДЕРЕВНЕ
	4. ПОЧЕМУ СВЕКЛА КРАСИТ БОРДОВЫМ ЦВЕТОМ.	4. В РАССКАЗАХ И СКАЗКАХ
	5. ЧТО МОЖНО ПРИГОТОВИТЬ ИЗ СВЕКЛЫ.	

Рис. 1. Таблица трех вопросов

В ходе совместного обсуждения идей вырабатывается общий план действий. Воспитатель структурирует идеи детей и взрослых по видам деятельности. Отправной точкой может быть фотография или иллюстрация, на которой изображен объект или явление, заинтересовавшие ребенка, наблюдение, вопрос, чтение книг или ситуация, смоделированная взрослыми. Исследования могут быть индивидуальными – поддерживаем самостоятельность, или коллективными – формируем навыки работы в команде.

Например, заходя каждый раз с прогулки зимой, дети обратили внимание, что варежки и одежда на улице были сухими, а в раздевалке они становились мокрыми. Мы много беседовали о том, как образуется снег, и проводили различные исследования:

– Что находится в снежном коме?

– Почему снег греет?

– Проверка снега на чистоту.

Совместно с детьми находим ответы на вопросы-гипотезы:

– Зимой цветы не вырастут, потому что они замерзнут?

– Как растения защищаются от врагов?

– Как червяк идет, если у него нет ног?

Эксперименты, опыты и наблюдения помогают детям приобретать знания, мыслить, обобщать, делать выводы, правильно вести себя в мире природы. Опытнo-экспериментальная деятельность – одно из средств развития речевой активности. Развиваются умение отвечать на вопросы, содержательно, логично и последовательно аргументировать свой ответ, инициативно высказываться, реагировать на высказывания собеседника.

Совместно с детьми осуществляем познавательно-исследовательскую деятельность, труд в природе: выращиваем культурные растения (лук, перец, томат). Ребята получают навыки посева и ухода за растениями.

В процессе такой работы проводим и экспериментирование. Например, убрали два стаканчика с рассадой томатов в темное место и не поливали. Дети, рассмотрев растения через неделю, за-

метили сухую землю, бледность и вялость листьев, отставание растений в росте, и сделали вывод о том, что растениям нужны вода и свет. Ежедневный уход дал положительный результат: рассада ожила. Дети получили удовлетворение от оказанной помощи, поняли, что растения – это тоже живые существа, с удовольствием ухаживали за ними.

В ходе этой деятельности у воспитанников развивается наблюдательность, любознательность, формируется заботливое отношение к растениям, чувство ответственности за начатое дело. Совместно с детьми мы также вели дневник наблюдений за рассадой. Ребята зарисовывали этапы роста, появление листочков, побегов, фотографировали и клеивали снимки в дневник.

Выращенную на подоконнике рассаду в мае переносим в огород, где продолжается работа по закреплению практических навыков ухода за растениями (рис. 2, 3).



Рис. 2. Огород



Рис. 3. Наш урожай

Всё это способствует формированию у детей познавательного интереса и осознанного отношения к миру природы, а также способствует активизации и актуализации словаря словами-признаками и словами-действиями. Совершенствуются грамматические конструкции, в связной речи отрабатывается умение составлять и распространять предложения.

Осенью наши воспитанники приняли участие в региональном конкурсе совместного творчества детей и родителей «Чудо-овощи и фрукты!», заняв призовые места. Одна из наших воспитанниц совместно с бабушкой вырастила картофель-великан. Ее вес составил 1 кг 100 г, а длина – 22 см. Картофель решили забрать в город, показать ребятам и поучаствовать в конкурсе. В процессе исследования мы также выяснили, что из картофеля получается крахмал, который используется в пищевой промышленности.

Работа над проектом «Удивительное дерево – рябина» началась с бесед «Почему сентябрь называют рябинником?», «Чем рябина отличается от других деревьев?». Ребята познакомились с народными приметами и традициями, связанные с рябиной. Ответили на вопросы:

- какие бывают ягоды у рябины,
- кто любит рябину,
- какие ягоды на вкус,
- какую пользу приносит рябина,
- что делают из ее ягод и древесины.

Во время прогулок проводились наблюдения за рябиной, отмечали ее изменения осенью и зимой. Изучали кору рябины и сравнивали с корой других деревьев. Так, кора рябины обыкновенной гладкая, блестящая, светло-серо-коричневая. А кора березы – белая с черными штрихами.

Рассматривали листья и ягоды рябины, вместе с родителями собрали гербарий осенних листьев.

Познакомились на выставке с деревянными изделиями с хохломской росписью, где рябина является традиционным элементом.

Совместно с родителями ребята выполнили поделки из рябины, книжки-малышки о рябине.

Также ребята участвовали в увлекательной викторине «Маленькие знатоки», где отвечали на интересные вопросы, отгадывали загадки, конструировали гроздь рябины с помощью геометрических фигур.

Работая над проектом, ребята сделали выводы, которые мы отразили в таблице (таблица 1).

Таблица 1

Характерные признаки рябины

Параметр	Рябина
Устойчивость к условиям	Морозостойкая, тенелюбивая, переносит засуху, ветра. Растет в городских парках, дворах, садах, а также в лесу
Внешний вид	Крона: округлая, ажурная. Листья маленькие и располагаются попарно, весной цветёт белыми соцветиями. Ягоды плотные, созревают в конце августа – сентябре и могут оставаться на ветвях до зимы. Осенью ягоды яркие и окраска листьев огненная. Кора гладкая, серо-коричневая, блестящая
Полезные свойства	Рябина служит источником пищи для птиц и мелких животных в холодное время года
Применение в кулинарии	Используется для приготовления варенья, джемов, киселей, настоек, пастилы, мармелада, желе, компотов. В блюдах сочетается с другими фруктами
Что изготавливают	Музыкальные инструменты, мебель

Наблюдательность наших воспитанников во время обеда позволила нам определить следующий предмет исследования. Ребята задали вопрос «Почему борщ бордового цвета?». Так мы решили больше узнать о свойствах свеклы. Составили таблицу трех вопросов: что мы знаем, что хотели бы узнать, где можно узнать. С помощью родителей ребята подготовили доклад о свекле: откуда появился этот овощ, какая бывает свекла, почему она красная и все окрашивает.

Наши воспитанники представили результаты своих исследований на тему «Свекла – царица овощей» другим ребятам детского сада. Рассказали о полезных свойствах свеклы, ее разновидностях, разнообразии блюд из свеклы, показали опыты с соком свеклы, продемонстрировав ее красящие свойства. Поделились различными рецептами салатов со свеклой, свекольных маффинов. Все рецепты были оформлены в виде небольшой книги «Книга для записи кулинарных рецептов» (рис. 4).



Рис. 4. Книга для записи кулинарных рецептов

Такие презентации способствуют формированию у детей навыков публичного выступления, воспитанники отрабатывают монологическую речь, используя выразительные движения, мимику, жесты, преодолевают внутренние страхи перед публикой, становятся более раскрепощенными, уверенными.

Для успешной реализации поставленных задач осуществляем тесное взаимодействие с родителями. Такое сотрудничество определяет творческий и познавательный характер процесса, развитие творческих способностей детей, обуславливает его результативность.

Таким образом, проводимая работа способствовала развитию у воспитанников самостоятельности мышления, целеустремленности, настойчивости, креативности, помогла ребятам повысить уверенность в собственных возможностях, расширить словарный запас.

Практическая ценность работы заключается в том, что исследовательская деятельность позволяет объединить все виды деятельности и все стороны воспитания, развивает наблюдательность, пытливость ума, развивает стремление к познанию мира, познавательные способности, умение изобретать, использовать нестандартные решения в трудных ситуациях.

Исследовательская деятельность позволила нам формировать такие качества у воспитанников, как умение анализировать и принимать решения, работать с информацией в команде, планировать свою деятельность. Благодаря исследовательской деятельности дети становятся более открытыми, познают окружающий мир, открывают новое вместе с педагогами и родителями.

За время проведения проекта сплотился коллектив детей, педагогов, родителей. Знания, полученные в результате познавательно-исследовательской деятельности, переносятся в дальнейшем во все виды деятельности и повышают познавательную активность детей.

Литература

1. Аниашвили К. С. Эксперименты на улице и дома: звездное небо, магнетизм, движение, смеси: то, чему не учат в школе: увлекательно! наглядно! доступно! / К. С. Аниашвили, М. В. Талер. – М.: АСТ, 2018. – 159 с.

2. Веракса Н. Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников: для работы с детьми 4–7 лет / Н. Е. Веракса, О. Р. Галимов. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 77 с.

3. Савенков А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания. – Ярославль: Акад. развития, 2002. – 160 с.

ОТ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ К ЛИДЕРУ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ: ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЁННОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Григорова Елена Сергеевна,
учитель информатики
МБОУ «Гимназия № 4» г. о. Самара

Работа с одарёнными детьми требует не только традиционных педагогических подходов, но и постоянного поиска инновационных форм взаимодействия. Особый интерес представляет индивидуальное сопровождение обучающегося, способного выйти за рамки учебной программы и создать продукт, имеющий реальную социальную ценность. В настоящей статье обобщён мой пятилетний опыт работы с обучающейся 9-го класса МБОУ «Гимназия № 4» г. о. Самара. За этот период девочка прошла путь от участницы школьных конференций до финалиста всероссийских конкурсов («Большая перемена», «Моя страна – моя Россия») и лауреата областного конкурса «Взлёт» сразу в двух секциях: «Социология» и «Культурология и искусствоведение». Вершиной этого этапа стало создание под руководством наставника учебно-методического комплекса для обучения компьютерной грамотности людей «серебряного возраста», который успешно апробирован в МБУ г. о. Самара «Дворец ветеранов».

Ключевой вывод, сделанный в процессе работы: **одарённый ребёнок на определённом этапе перерастает роль «успешного участника конкурсов» и нуждается в смене педагогической стратегии.** Возникает необходимость в программе сопровождения, направленной на формирование компетенций лидера-автора – человека, способного самостоятельно инициировать проекты, выстраивать методологию исследования, транслировать опыт и передавать знания другим.

Программа сопровождения получила название «Стратегия личностно-профессионального развития: от исследователя к лидеру социальных изменений» и разработана на период 2025–2028 учебные годы (9–11-е классы).

Ключевая идея программы – переход от роли «успешного исполнителя» к роли «лидера социальных изменений».

Цель программы – создание целостной системы условий для развития исследовательских, проектных и лидерских компетенций, обеспечивающих стабильно высокие результаты в конкурсных мероприятиях регионального и всероссийского уровня и формирование готовности к осознанному выбору профессиональной траектории.

Индивидуальный образовательный маршрут работы с одаренной обучающейся структурирован по следующим направлениям: учебно-предметное, проектно-исследовательское, конкурсное, лидерское и наставническое, публикационная активность, портфолио и профориентация. Ожидаемые результаты реализации программы включают ежегодные победы или призовые места в конкурсах высокого уровня, создание нового и модернизированного социально значимого продукта, получение опыта системной наставнической деятельности, сформированное портфолио для поступления в вуз и осознанный выбор будущей профессии.

Инструментальную основу программы составил комплекс инновационных методов наставничества, апробированных в многолетней практике.

Первый метод – **«перевёрнутое наставничество»** – заключается в том, что ученица временно становилась «учителем для своего педагога» в области компьютерных технологий, а педагог выступал ретранслятором потребностей целевой аудитории ветеранов. Девятиклассница как представитель цифрового поколения обучала наставника новым онлайн-сервисам и способам подачи информации, а наставник примерял на себя роль пожилого человека и указывал на сложности восприятия. В результате диалога поколений рождались решения, которые были одновременно технологически современными и доступными для восприятия ветеранами. Инновационность этого метода заключается в смене ролевых моделей, что позволило ученице прожить ситуацию обучения с обеих сторон.

Второй метод – *«проживание целевой аудитории»* – представляет собой погружение наставляемого в среду и проблемы целевой группы. Для обучающейся были организованы встречи с посетителями Дворца ветеранов, где она наблюдала за процессом обучения, а затем провела несколько мини-занятий для пожилых людей (сначала как ассистент, затем самостоятельно). Она вела дневник наблюдений, фиксируя, какие термины вызывают затруднения, на каких этапах пожилые люди теряют интерес, какие шрифты и размеры кнопок удобны. Вместо абстрактного изучения теории ученица получила эмпирический опыт, который лёг в основу структуры и содержания учебно-методического комплекса.

Третий метод – *«проектный конструктор»* – предполагает разделение сложного продукта на модули, каждый из которых создаётся как отдельный мини-проект с последующей сборкой в единое целое. Этапы работы включали анализ потребностей (социологический опрос ветеранов), изучение аналогов, разработку структуры с помощью ментальной карты, написание текста доступным для целевой аудитории языком, дизайн и верстку с учётом потребностей пожилых, апробацию на фокус-группе и корректировку. Поэтапная работа с промежуточными результатами позволила ученице не бояться масштаба задачи и видеть конкретный результат каждого этапа.

Четвёртый метод – *«педагогическая провокация»* – создание ситуаций, в которых ученик вынужден искать нестандартные решения, выходить из зоны комфорта. Были использованы следующие провокации: «А ты уверена, что ветеранам вообще нужен компьютер?» (в результате ученица провела самостоятельное исследование и вывела статистику); «Ты пишешь слишком сложно. Попробуй объяснить своей бабушке, что такое электронная почта, не используя слова “интерфейс” и “сервер”» (результатом стал поиск простых аналогий); «А если бы у тебя не было компьютера и денег на репетитора? Как бы ты училась?» (благодаря этому появился раздел УМК для самостоятельного обучения с минимумом ресурсов). Провокации не обесценивают труд, а стимулируют творческий поиск.

Пятый метод – *«обратная связь от первоисточника»* – организация взаимодействия ученика напрямую с конечными пользователями продукта без посредничества наставника. Ученица сама представляла фрагменты пособия ветеранам, собирала вопросы, записывала пожелания. Особенно ценным был момент, когда один из ветеранов сказал: «Вот здесь написано “войти в систему” – а что это значит? Я же не вхожу, я сижу за столом». В результате значительная часть пособия была переписана, технический жаргон заменён на бытовые метафоры. Смещение фокуса с «правильности с точки зрения науки» на «понятность с точки зрения пользователя» стало ключевым эффектом этого метода.

Шестой метод – *«культурный мост»* – использование культурологических знаний для установления контакта с целевой аудиторией. Учитывая, что девятиклассница одновременно работала над проектами в области культурологии и искусствоведения, в УМК были включены примеры, связанные с культурным наследием: поиск информации о музеях, просмотр виртуальных экскурсий, обсуждение картин в онлайн-галереях. Это создало эмоциональную связь с ветеранами, для которых культура является значимой ценностью, и продемонстрировало междисциплинарный перенос знаний.

Седьмой метод – *«публичная экспертиза»* – представление промежуточных результатов не только наставнику, но и широкой аудитории через конкурсы и конференции. Мы сознательно выносили проект на разные конкурсные площадки на разных этапах: школьную конференцию (первая апробация идеи), городскую конференцию «Я – исследователь» (проверка качества оформления), окружной и областной этапы конкурса «Взлёт» (независимая оценка профессионалов), конкурс «Моя страна – моя Россия» (всероссийская экспертиза). Каждый этап давал обратную связь, которая использовалась для доработки УМК. Инновационность метода заключается в превращении конкурсного движения в механизм развития проекта, а не просто в способ получения наград.

Восьмой метод – *«дневник рефлексии»* – ведение структурированных записей о процессе работы, трудностях и находках. Обучающаяся фиксировала дату и этап работы, что получилось легко, где возникли трудности, какие решения были найдены, какие эмоции испытывала. Дневник стал основой для написания защитной речи, подготовки статьи о проекте, понимания собственной

траектории развития. Так формируются навыки метапознания – способности анализировать собственное мышление и деятельность.

Девятый метод – *«отсроченный результат»* – планирование работы так, чтобы результат был востребован не только «здесь и сейчас», но и имел долгосрочную перспективу. УМК был разработан так, чтобы его могли использовать другие волонтеры; был создан шаблон, который можно адаптировать под разные группы ветеранов; методика была описана таким образом, чтобы её мог повторить другой исследователь. Проект не закончился сдачей работы – он продолжает жить, нам поступают запросы от других школ и волонтерских организаций. Это обучение проектированию с перспективой масштабирования и трансляции опыта.

Десятый метод – *«эмоционального интеллекта»* – осознанное использование эмоционального интеллекта для создания продукта, отвечающего не только функциональным, но и эмоциональным потребностям пользователей. В процессе работы обсуждались вопросы: как чувствует себя пожилой человек, который боится сломать компьютер? Что написать в пособии, чтобы снять этот страх? Какие слова поддержки включить? Как оформить обложку, чтобы она вызвала доверие? Обучающаяся училась смотреть на продукт глазами пользователя, прогнозировать эмоциональную реакцию и проектировать не только знания, но и комфортную среду обучения.

Применение описанной программы и методов позволило достичь высоких предметных результатов:

- создан действующий УМК для обучения ветеранов компьютерной грамотности (УМК «Курс цифровой грамотности “Цифровой старт 50+, или Освободи свой цифровой потенциал”», URL: <https://disk.yandex.ru/i/pevhHDNKKLKJ6A>), проект получил признание на муниципальном, региональном и всероссийском уровне (дипломы конкурсов «Взлёт», «Большая перемена», «Моя страна – моя Россия»);

- сформированы метапредметные компетенции: исследовательские навыки (сбор и анализ социологических данных), коммуникативные навыки (общение с ветеранами, публичные защиты), проектное мышление (планирование, реализация, рефлексия), эмпатия и социальная ответственность;

- зафиксирован личностный рост: преодолён страх публичных выступлений, сформирована уверенность в своих силах, осознана социальная значимость своего труда;

- достигнута социальная значимость: УМК используется для обучения ветеранов в МБУ г. о. Самара «Дворец ветеранов», методика может быть тиражирована, обучающаяся начала выступать в роли наставника для младших школьников, помогая им готовиться к конкурсам.

Для отслеживания результатов внедрения программы используется многоуровневая система мониторинга, включающая четыре группы критериев:

- *количественные* (количество побед и призовых мест в конкурсах различного уровня, наличие публикаций) – отслеживаются через анализ дипломов, грамот и сборников конференций;

- *качественные* (качество исследовательских работ, уровень сформированности личных навыков самопрезентации и тайм-менеджмента) – оцениваются через наблюдение, самооценку, беседы с психологом и анализ видеозаписей выступлений:

- *социальные* (наличие и качество созданного социально значимого продукта, опыт наставнической деятельности, востребованность продукта) – фиксируются через анализ продукта, отчёты о работе с младшими школьниками и отзывы партнёров;

- *процессуальные* (соответствие плану-графику индивидуального образовательного маршрута, качество портфолио) – проверяются ежемесячно и ежегодно.

Периодичность мониторинга: ежемесячно – анализ выполнения плана, ежеквартально – анализ видеозаписей выступлений и самооценка, ежегодно – анализ дипломов и рецензии экспертов.

Опыт работы с обучающейся подтверждает, что эффективное сопровождение одарённого ребёнка требует выхода за рамки традиционной модели «учитель объясняет – ученик повторяет». Ключевыми условиями успеха являются своевременная смена педагогической стратегии – переход от роли «успешного участника» к роли «лидера-автора»; использование инновационных методов наставничества (перевёрнутое наставничество, проживание целевой аудитории, педагогическая провокация, публичная экспертиза и др.); опора на создание реального социально значимого про-

дукта, а не абстрактного учебного проекта; включение обучающегося в наставническую деятельность как высшую форму освоения компетенций; системный мониторинг, позволяющий своевременно корректировать индивидуальный образовательный маршрут.

Представленная в статье система сопровождения не является шаблонной, она может быть адаптирована для работы с одарёнными детьми разной профильной направленности (информатика, социология, культурология, педагогика). Её **ключевой принцип** – не готовить ученика к очередному конкурсу, а формировать устойчивые компетенции, которые позволят ему самостоятельно создавать социально значимые проекты и транслировать свой опыт другим.

Литература

1. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 18.03.2022 № 1/22). – URL: https://legalacts.ru/doc/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovanija-odobrena-resheniem_1/ (дата обращения: 05.06.2026).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 05.06.2026).

РЕСПОНСИВНОСТЬ ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТЕОРИИ К ЕЖЕДНЕВНОЙ ПРАКТИКЕ

*Гурская Татьяна Васильевна,
старший преподаватель
ГУО «Минский городской институт развития образования»,
аспирант
ГУО «Республиканский институт высшей школы»*

Развитие инклюзивного образования является приоритетным направлением государственной политики Республики Беларусь, что закреплено в Кодексе Республики Беларусь об образовании [3]. Ключевая задача – создание адаптивной образовательной среды, что непосредственно зависит от готовности педагога к гибкому, отзывчивому взаимодействию. В данном контексте развитие профессиональной респонсивности становится не просто методической задачей, а условием выполнения государственного заказа на качественное и доступное образование для всех.

В обыденном сознании отзывчивость часто ассоциируется с добротой и внимательностью как личностными чертами. Однако в профессиональном контексте инклюзивного образования это недостаточно. В психолого-педагогической парадигме респонсивность (*responsiveness*) выходит за рамки бытового понятия – это прежде всего сформированная система навыков, обеспечивающая циклический процесс «запрос – ответ» между педагогом и обучающимся.

Её психологические основы уходят корнями в теорию привязанности [1], где последовательная и предсказуемая реакция значимого взрослого на сигналы дистресса ребёнка формирует надёжную базу привязанности (*secure base*). В учебном контексте педагог, выступая такой фигурой, обеспечивает ребёнку с особыми образовательными потребностями (ООП) чувство безопасности. Уверенность в том, что взрослый адекватно отреагирует на затруднение, снижает тревожность и высвобождает когнитивные ресурсы для учебной деятельности [4].

Другим теоретическим основанием респонсивности выступает модель циклического взаимодействия «сигнал – ответ» [6], разработанная в рамках нейронаук развития (Гарвардский центр развития ребёнка). Согласно данной модели, развитие мозга и социальных навыков происходит в процессе постоянного взаимного обмена, где ответ взрослого, адекватный сигналу ребёнка, напрямую влияет на формирование нейронных связей. В инклюзивной практике этот процесс усложняется: сигналы детей с ООП часто имеют атипичную форму (например, стереотипии вместо вербального запроса, избегание взгляда, поведение, которое легко принять за нарушение). Педагогическая респонсивность в этом контексте – это профессиональная способность декодировать эти нестандартные сигналы и замыкать коммуникативный цикл адекватным, часто невербальным, ответом. Это может быть тактильная подсказка, использование карточки PECS в ответ на жест или создание предсказуемой среды, которая сама по себе становится ответом на потребность в безопасности.

Теоретическим фундаментом респонсивности также служит культурно-историческая теория Л. С. Выготского [2], в частности концепция зоны ближайшего развития (ЗБР). Выготский определял ЗБР как область задач, которые ребёнок пока не может решить самостоятельно, но способен освоить в сотрудничестве со взрослым. В этом контексте респонсивность педагога выступает практическим механизмом такого сотрудничества. Она представляет собой точно дозированное, соответствующее конкретному затруднению обучающегося вмешательство (подсказку, организацию действия, предоставление средства), которое выполняет функцию «опоры» или «строительных лесов». Это позволяет перевести потенциальную возможность развития в актуальное умение, реализуя основной закон развития высших психических функций: от интерпсихического, разделённого действия к интрапсихическому, внутреннему [Там же]. В инклюзивной практике респонсивность, таким образом, становится ключевым инструментом для постоянной диагностики актуальных ЗБР каждого ребенка и гибкого построения педагогической поддержки для их освоения.

Респонсивность как профессиональная деятельность реализуется через четыре взаимосвязанных уровня, каждый из которых требует специфических навыков:

1. Когнитивный уровень (респонсивность к пониманию).

Проявление. Педагог отслеживает не факт выполнения задания, а процесс понимания инструкции или учебного материала.

Механизмы реализации. При выявлении пробела в понимании, не повторять ту же инструкцию громче, а переформулировать. Использовать доступную формулировку, ключевые слова, визуальные подсказки (схему, пиктограмму, показать пример). Спросить: «Расскажи своими словами, что нужно сделать?»

2. Эмоционально-волевой уровень (респонсивность к состоянию).

Проявление. Педагог считывает признаки тревоги, усталости, перегрузки, импульсивности или, наоборот, включённости и интереса.

Механизмы реализации. Реагировать не на поведение (например, раскачивание или отказ), а на потребность, лежащую в его основе. Например, при тревоге – предложение «тихой зоны» или стратегии самоорганизации (последовательность шагов на карточке); при усталости – легитимация паузы или сенсорной разгрузки (тактильная игрушка, движение); при интересе – поймать момент и расширить задание, дать углублённый вопрос.

3. Коммуникативный уровень (респонсивность к форме выражения).

Проявление. Педагог принимает и адаптируется к индивидуальным способам коммуникации ученика (невербальным, с помощью устройств АДК, эхолалиям).

Механизмы реализации. Предоставление времени на ответ, отказ от договаривания, использование способа коммуникации ребёнка как полноправного (ответ на жесты, указание на карточки). Это создаёт диалог на его территории.

4. Социальный уровень (респонсивность к позиции в группе).

Проявление. Педагог замечает моменты социальной изоляции ребенка, попытки вступить во взаимодействие или ситуации конфликта.

Механизмы реализации. Ненавязчиво организовать ситуацию успешного взаимодействия через назначение конкретной важной роли в групповой работе, публичное признание вклада, который ценен для общего результата. Аккуратно моделировать обратную связь от сверстников.

Важно выделить ключевые *принципы правильной респонсивности* (отзывчивости):

1. Респонсивность (отзывчивость) не равна гиперопеке. Цель – не сделать за ребёнка, а дать ему ровно столько поддержки, сколько нужно для перехода на следующий уровень самостоятельности. Постепенно уменьшать помощь (принцип «лесов» – scaffolding, педагогической поддержки).

2. Быть предсказуемым в своей отзывчивости. Ребёнок должен понимать логику реакций педагога. Это создаёт ощущение порядка, контроля и безопасности.

3. Баланс между индивидуальным откликом и работой с другими детьми. Чуткость к одному не должна восприниматься другими как несправедливое внимание. Здесь помогает объяснение детям на доступном языке, например: «Сейчас я помогу Маше понять правило, а затем мы все вместе применим его к упражнению».

4. Профессиональная рефлексия. Важно анализировать: «На что я отреагировал? Сработала ли моя реакция? Что я могу сделать иначе в следующий раз?»

В реальных условиях инклюзивного образования, где каждое занятие с ребёнком с ООП – это динамичная ситуация с уникальным сочетанием факторов, стратегическое планирование сталкивается с необходимостью оперативных корректировок. Точечная адаптация – это и есть процесс немедленного, точного и минимально достаточного изменения элемента педагогического взаимодействия в ответ на сигнал от ребенка или группы. Это не переписывание программы, а ювелирная настройка процесса здесь и сейчас. Точечная адаптация – это живая реализация индивидуальной образовательной программы (ИОП) в меняющемся контексте. Ребёнок может болеть, устать, быть взволнованным или, наоборот, сегодня особенно сконцентрирован. Точечная адаптация реагирует на эти состояния, обеспечивая непрерывность образовательного процесса даже в неидеальных условиях.

Алгоритм реализации точечной адаптации: наблюдение – диагностика – действие – обратная связь.

1. Наблюдение за «точками входа» (Что адаптировать?).

Педагог фокусируется на критических, но быстротечных моментах, например:

- Точка понимания. Замер, растерянный взгляд, вопрос «А как?».
- Точка удержания внимания. Отвлечение, двигательное беспокойство.
- Точка коммуникации. Невербальная попытка что-то сообщить, отказ от вербального ответа.
- Точка эмоционального состояния. Признаки тревоги, фрустрации, закрытости или, наоборот, радостной возбуждённости.

• Точка социального взаимодействия. Ребёнок остался один, пытается присоединиться, конфликт.

2. Мгновенная педагогическая диагностика (Почему это происходит?).

Здесь работает социальный интеллект. Педагог за секунды анализирует, с чем имеет дело, например:

- Это когнитивная трудность (не понял)?
- Это регулятивная трудность (не может организовать себя)?
- Это мотивационная трудность (не видит смысла)?
- Это коммуникативная трудность (не может выразить)?
- Это физиологическое/эмоциональное состояние (устал, тревожится)?

3. Точечное действие (Как адаптировать?). Суть в минимальном, но точном вмешательстве (см. таблицу).

Таблица

Примеры точечной адаптации педагогического взаимодействия с детьми с ООП

Ситуация / наблюдаемый сигнал	Возможное точечное действие (вместо глобального изменения)
Не понял устную инструкцию	Не повторять её пять раз. Дать визуальный алгоритм на карточке или схему на доске
Не может начать выполнение	Не делать за него. Разбить первый шаг на микрошаги, например: «Сначала просто открой тетрадь. Молодец. Теперь найди номер задания. Отлично»
Быстро устаёт при письме	Не отменять письмо полностью. Сменить инструмент/форму: предложить планшет, диктофон, соединить только первые буквы в слове
Теряет нить обсуждения в группе, выпадает из учебного процесса	Не выводить из группы. Дать конкретную роль: «Ты – хранитель времени. Через две минуты скажи нам “половина”»
Эмоциональная перегрузка	Не отправлять из класса. Предложить «якорь»: «Держи этот «спокойный камень», пока слушаешь. Готов продолжить?»

4. Обратная связь на адаптацию (сработало ли).

Педагог смотрит на реакцию в следующие 30–60 секунд:

Сигнал снят? (Ребёнок включился, успокоился, начал действовать.) Если нет – следующая точечная корректировка. Значит, этот способ не подходит – пробуем другой (например, не визуальную, а тактильную подсказку).

Преимущества подхода «точечной адаптации»:

• Экономит ресурсы педагога и класса. Не требует остановки всего процесса для радикальных перемен.

• Сохраняет достоинство ученика. Помощь воспринимается как естественная часть процесса, а не как публичное выделение его «слабости».

• Обучает гибкости всех. Класс видит, что есть разные способы решить задачу и это нормально.

- Создает базу данных для долгосрочной стратегии. Успешные «точечные адаптации» показывают, что в целом эффективно для этого ребёнка, и могут быть закреплены в ИОП.

«Точечная адаптация» – это практическое воплощение респонсивности (отзывчивости), доведённое до уровня профессионального навыка. Она трансформирует педагога из простого исполнителя программы в роль фасилитатора-модератора, который осуществляет динамическое управление и коррекцию образовательной ситуации в реальном времени, в соответствии с актуальными образовательными потребностями и состояниями обучающихся.

Таким образом, с точки зрения психологии можно выделить три компонента респонсивности (отзывчивости) педагога в условиях инклюзивного образования.

1. Когнитивный компонент респонсивности можно описать через понятие эмпатической точности (Empathic Accuracy), введённое У. Икзом [5]. Это способность не просто эмоционально сочувствовать состоянию ученика, а точно его когнитивно декодировать – различать, что лежит в основе поведения: страх провала, сенсорная перегрузка, когнитивный тупик или иная причина. Ошибка в таком декодировании, как показывает практика, закономерно ведёт к неадекватной педагогической реакции (например, интерпретации поведения, вызванного болью или тревогой, как хулиганства).

2. Временная и содержательная адекватность ответа: психологически оптимальный ответ должен быть:

- своевременным (оперативным, но не опережающим, дающим время на саморегуляцию);
- конгруэнтным (соответствующим по модальности: сенсорный запрос – сенсорный ответ, вербальный – вербальный);
- дозированным (предоставляющим ровно столько помощи, сколько нужно для преодоления зоны ближайшего развития, по Выготскому).

3. Проактивность и предвосхищение представляют высший, стратегический уровень респонсивности, основанный на глубоком знании индивидуального профиля ученика и принципах превентивной педагогики. Речь идёт не о реакциях по факту, а о модификации образовательной среды, заданий или последовательности действий до возникновения прогнозируемых трудностей. Педагог, зная индивидуальные триггеры, сенсорные профили и паттерны поведения ребёнка, действует на опережение: предварительно структурирует пространство, визуализирует расписание, предлагает выбор, дробя сложную задачу. Это смещает фокус с коррекции дезадаптивного поведения на предотвращение дезадаптации, реализуя принцип проактивной поддержки, что является краеугольным камнем успешной инклюзивной практики. Об этом говорят многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых. Работа с сенсорными особенностями является частью разработки «Карты (паспорта) психолого-педагогического сопровождения» обучающегося с ООП, что предусмотрено инструктивно-методическими письмами Министерства образования Республики Беларусь.

В условиях инклюзивного образования респонсивность (отзывчивость) трансформируется из личностного качества в методический инструмент высшего порядка. Это системная, осознанная практика наблюдения, интерпретации и адаптивного действия, которая обеспечивает не только академический прогресс, но и психологическую включённость каждого ребёнка в образовательный процесс и социализацию. Именно отзывчивость делает инклюзию живой, персонализированной и в конечном итоге эффективной.

Литература

1. Боулби Дж. Привязанность. – URL: <https://inlnk.ru/MjPJ93> (дата обращения: 25.01.2026).
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г. № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – URL: <https://adu.by/images/2025/08/NPA/Kodeks-RB-ob-obrazovanii-2025.pdf> (дата обращения: 04.02.2026).

4. Berger R. The role of attachment in education // Educational psychology: Topics in applied psychology / ed. by R. Berger, L. O'Toole. – L.: Hodder Education, 2011. – P. 45–62.
5. Ickes W. Empathic accuracy // Journal of Personality. – 1993. – Vol. 61, no. 4. – P. 587–610.
6. Young children develop in an environment of relationships: Working Paper No. 1 / National Scientific Council on the Developing Child; Center on the Developing Child at Harvard University. – 2004. – URL: <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2024/10/Young-Children-Develop-in-an-Environment-of-Relationships.pdf> (accessed: 25.01.2026).

ПОДДЕРЖКА И ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*Долгополова Ольга Николаевна,
Зуйкова Нина Витальевна,
воспитатели,
Попова Валентина Александровна,
учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад № 18» г. о. Самара*

Группа компенсирующей направленности – это особый мир, где успех ребенка напрямую зависит от того, насколько слаженно работает «золотой треугольник»: логопед, воспитатель – ребенок – родитель. Однако на практике педагоги часто сталкиваются с психологической неготовностью семей к длительной коррекционной работе.

Когда ребенок попадает в логопедическую группу, родители часто проходят через сложные эмоциональные стадии: от отрицания («Он просто ленится говорить») до чувства вины.

Первая задача педагогов – не просто дать инструкции, а оказать психологическую поддержку. Родители должны понять: нарушение речи – это не приговор и не повод для стыда, а особенность развития, которая требует особого маршрута.

Просвещение – это не чтение лекций. Это формирование у родителей четкого понимания: что мы делаем, зачем и как они могут помочь дома.

Основные направления просветительской работы:

1. Развенчание мифов. Многие родители верят, что логопед «поставит звуки», и на этом работа закончится. Важно объяснять, что при тяжелых нарушениях речи (далее – ТНР) страдает не только произношение, но и грамматический строй, связная речь, фонематический слух, логика, память. Мы просвещаем родителей в том, что коррекция – это комплексный процесс, затрагивающий всё развитие ребенка.

2. Обучение игровым приемам. Родители – не педагоги, у них нет времени на часовые занятия. Наша задача – научить их интегрировать логопедию в быт:

– на кухне: «Давай назовем все продукты, в названии которых есть звук [р]»;

– по дороге в сад: игра «Я вижу пять...» (согласование числительных с существительными: пять машин, пять деревьев);

– в ванной: артикуляционная гимнастика перед зеркалом во время чистки зубов.

3. Обратная связь через «Тетрадь взаимодействия». Это не просто способ передачи домашних заданий, а важный канал связи. Учителю-логопеду важно не только писать инструкции, но и отмечать успехи: «Сегодня у Саши впервые получился звук [л]!». Это окрыляет родителей и мотивирует их продолжать заниматься дома.

Для того чтобы поддержка была действенной, в группе компенсирующей направленности рекомендуется использовать следующие формы работы:

1. Мастер-классы «Логопедия для всех»: вместо скучных собраний – практические практикумы, где родители сами пробуют делать артикуляционную гимнастику или играть в пальчиковые игры. Когда мама сама попробует сделать «грибок» языком, она поймет, как это трудно ее ребенку.

2. Открытые показы занятий: родитель видит ребенка в среде сверстников, понимает требования педагога и учится правильно поправлять речевые ошибки.

3. Информационные листки и «шпаргалки»: короткие, ярко оформленные памятки (например, «Как правильно читать сказку» или «Игры в мяч для развития речи»), которые удобно взять с собой и прочитать в транспорте.

Работа воспитателя в группе компенсирующей направленности – это связующее звено между кабинетом узкого специалиста (логопеда, дефектолога) и реальной жизнью ребенка. Если логопед «ставит» навык, то воспитатель помогает этому навыку «выжить» в быту и общении.

Он находится с ребенком большую часть дня. Именно воспитатель следит за тем, чтобы новые звуки и речевые обороты не оставались «в кабинете», а использовались на прогулке, за обедом и в игре.

Основные задачи воспитателя в работе с родителями:

1. Трансляция речевых достижений. Воспитатель – первый, кто встречает родителя вечером. Очень важно не просто сказать «поел и поспал», а сделать акцент на речевом успехе: «Сегодня в игре Маша сама поправила себя и произнесла звук [ш] правильно!». Это дает родителю веру в то, что усилия не напрасны.

2. Контроль единства требований. Воспитатель мягко напоминает родителям о важности речевого режима. Если в саду мы приучаем ребенка просить игрушку полным предложением, а дома ему всё дают по первому жесту – коррекция замедляется. Воспитатель объясняет родителям, как важно дома поддерживать ту же планку, что и в саду.

3. Организация речевой среды дома. Воспитатель может подсказать родителям, как организовать игровое пространство. Например, посоветовать, какие настольные игры купить или как превратить обычное чтение сказки на ночь в коррекционное упражнение (попросить ребенка досказать слово или пересказать фрагмент).

Для того чтобы взаимодействие было живым и неформальным, воспитатели могут использовать следующие приемы:

– «Копилка успехов» или «Дерево достижений». В раздевалке группы оформляется стенд, куда и воспитатели, и родители могут вешать «листочки» с успехами детей. Например, «Паша сегодня сам придумал рифму», «Лиза дома четко рассказала стишок». Это создает общую атмосферу радости за детей;

– тематические фотовыставки «Как мы дома тренируем пальчики», «Наша любимая книга». Когда родители видят фотографии других семей, занимающихся с детьми развитием речи, у них просыпается азарт и желание тоже участвовать в процессе;

– «Вечерние посиделки» (вместо протокольных собраний): короткие встречи за круглым столом, где воспитатель делится игровыми секретами. Например, мастер-класс «Во что поиграть по дороге домой», где воспитатель показывает простые игры со словами, не требующие пособий.

При обсуждении с родителями проблем ребенка с ОВЗ рекомендуется использовать метод «сэндвича»:

1. Положительный момент (с чего начал радовать ребенок);
2. Конструктивная критика или задача (над чем нужно поработать дома, что не получается);
3. Позитивный прогноз (выражение уверенности, что вместе мы справимся).

Если логопед – это «архитектор» речи, то воспитатель и родители – это «строители», которые изо дня в день возводят здание правильной и красивой речи ребенка. Только когда воспитатель и родитель говорят на одном языке и доверяют друг другу, коррекционная работа становится по-настоящему эффективной.

Самая эффективная поддержка – это вера в успех ребенка. Родители детей с ОВЗ часто устают от бесконечных занятий и врачей. Если педагог станет для них союзником, который видит в ребенке не диагноз, а личность с потенциалом, родители станут самыми активными помощниками.

Работа в группе компенсирующей направленности – это путь малых шагов. Просвещая родителей, мы превращаем их из пассивных зрителей в активных участников коррекционного процесса. Только чувствуя поддержку специалистов, семья находит силы для ежедневного труда, который в итоге приведет к чистой и красивой речи ребенка.

Литература

1. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / [Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.]; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 677 с.

2. Нищева Н. В. Современная система коррекционной работы в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи с 3 до 7 лет. – СПб.: Детство-Пресс, 2021. – 544 с.

3. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. Приказом Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 № 1022). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/> (дата обращения: 21.05.2026).

4. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: дис. ... д. п. н. в форме науч. докл.: 13.00.03. – М., 2000. – 148 с.

ОТКРЫТОЕ ЗАНЯТИЕ «ПУТЕШЕСТВИЕ В МИР ТЕАТРА» ДЛЯ ДЕТЕЙ 10–14 ЛЕТ С ОВЗ

*Елина Ольга Николаевна,
педагог дополнительного образования
учебного филиала «Воскресение» некоммерческого фонда
«Детский епархиальный образовательный центр»,
Ермолаева Татьяна Ивановна,
старший методист некоммерческого фонда
«Детский епархиальный образовательный центр»*

Инклюзивное образование и социокультурная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – одно из приоритетных направлений современной педагогики. Театральная деятельность и театральная педагогика обладают мощным развивающим, воспитывающим и коррекционным потенциалом: они способствуют развитию коммуникативных навыков, эмоциональной сферы, творческого мышления и самооценки у детей с ОВЗ.

Актуальность занятия «Путешествие в мир театра» обусловлена следующими факторами: необходимостью поиска эффективных форм и методов работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, значимостью творческой деятельности для социализации и самореализации детей с особыми образовательными потребностями, возможностью использования театральных техник для коррекции эмоционально-волевой сферы и развития коммуникативных навыков, потребностью в распространении успешного педагогического опыта работы с детьми с ОВЗ через конкурсные мероприятия.

Занятие опирается на следующие теоретические концепции:

- теория Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития и роли социальной среды в развитии ребёнка;
- принципы арт-терапии (использование искусства как средства психологической коррекции и развития);
- концепции инклюзивного образования (обеспечение равных возможностей для всех детей независимо от их особенностей);
- методы театральной педагогики (игры и упражнения на развитие внимания, воображения, эмоциональной выразительности) и приемы иммерсивного театра.

Теоретическая значимость статьи заключается в систематизации педагогических приёмов театральной деятельности.

Практическая значимость и ценность занятия «Путешествие в мир театра» состоит в том, что разработанные методические материалы могут быть использованы педагогами дополнительного образования, психологами, социальными педагогами в работе с детьми с ОВЗ; предложенные игровые упражнения и сценарии адаптированы для разных категорий детей с особыми потребностями; опыт проведения занятия может быть транслирован на профессиональных конкурсах и семинарах; занятие способствует формированию инклюзивной культуры среди участников образовательного процесса.

Анализ публикаций по данной теме показал, что вопросы использования театральной деятельности в работе с детьми с ОВЗ освещаются в работах следующих авторов: Е. А. Медведева исследует арт-терапевтические возможности театра для детей с нарушениями развития; И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько описывают методы коррекционно-развивающей работы с использованием элементов театрализации; Г. В. Дмитриева предлагает игровые технологии для развития коммуникативных навыков у детей с ОВЗ через театральные упражнения; Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова раскрывают потенциал инклюзивного театра в социализации детей с особыми потребностями. Все эти работы значительно помогли осмыслить педагогическую деятельность с детьми ОВЗ в рамках конкурсной подготовки и представления данного занятия.

Проанализировав вышеназванные публикации, сформулировали нерешённые и остающиеся актуальными проблемы:

- недостаточная разработанность конкретных сценариев инклюзивных театральных занятий для детей разных возрастных групп (в т. ч. 10–14 лет);
- дефицит адаптированных методик для детей с различными нарушениями развития, в частности аутизмом;
- ограниченная практика трансляции успешного опыта через конкурсные профессиональные мероприятия.

Предлагаемая разработка призвана частично восполнить эти пробелы, продемонстрировав на практике адаптированную модель театральной работы с детьми 10–14 лет с ОВЗ.

В апреле 2026 года педагог Елина Ольга Николаевна представляла данное открытое занятие на областном профессиональном конкурсе «Сердце отдаю детям» в номинации «Педагог дополнительного образования, работающий с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами». Итог ее выступления – второе место в конкурсе.

В статье представлен план-конспект конкурсного открытого занятия «**Путешествие в мир театра**» для детей с ограниченными возможностями здоровья 10–14 лет с ОВЗ.

Образовательная область: театральная.

Предмет: «театр» или «инклюзивный театр».

Возрастная группа: дети 10–14 лет.

Дата проведения: 25.04.2026.

Место проведения: муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр детского творчества «Металлург» городского округа Самара (малый актовый зал).

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа, в рамках которого проводилось конкурсное занятие: «Театр-студия «ОБРАЗ» для детей с ОВЗ».

Особенности обучающихся: дети и подростки с аутизмом.

Продолжительность: 30 минут.

Тип занятия: вводное занятие (изучения нового материала, повторение, импровизация).

Вид занятия: комбинированное (комбинация части занятия-знакомства, части занятия-игры, части занятия-экскурсии по детским театрам Самарской области и знакомства с театральными профессиями).

Методы и приёмы обучения: театрално-игровой (интерактивные, на знакомство, дидактические и др.), наглядный, практический, словесный (игровая беседа, вопросы-ответы), использование презентации и комментарии к ней, использования костюмов различных театральных героев (девочка, бабушка, дедушка, заяц, ёж, мышь и др.), макет-инсталляция теневого драматического, кукольного театров, физкультминутки и т. д.

Формы обучения и формы организации детей: игры (интерактивная, с использованием новой техники иммерсивного театра, импровизации, пробы представления спектакля, ролей, себя через роль, узнавание различных профессий в театре (актёров, режиссёра, осветителя и т. п.), театральные этюды (небольшой отрывок известной всем сказки), подведение итога в виде «живой анкеты».

Вступительная часть

Педагог обращается к презентации и членов жюри и детей знакомит с целью, задачами и формами обучения и воспитания, которые будет применять на конкурсном занятии.

Предварительная работа

Проводилось четыре занятия-репетиции с детьми с ОВЗ, подготавливались костюмы, презентация, дидактические материалы: театральные куклы, карточки-загадки, которые были розданы родителям и гостям конкурса, а также другие мероприятия до конкурсного занятия: беседы, наблюдения, чтение литературы, экскурсии, заучивание материала и т. п.

Оборудование: экран, проектор, ноутбук.

Демонстрационный материал: пособие 1 «Кукольный театр» (перчаточные куклы – 9 шт., пальчиковые – 10 шт., кукла-марионетка – 1 шт. и др.); пособие 2 «Театр теней» (простые силуэты персонажей и фон для теневого театра); пособие 3 «Костюмы ростовые» (с узнаваемыми персонажами – животными, сказочными героями) – 9 шт.

Раздаточный материал: материал 1 «Карточки эмоций» (изображения лиц с базовыми эмоциями: радость, грусть, удивление, страх, злость – 25 шт.); материал 2 «Карточки-загадки» – 9 шт.

СТРУКТУРА ЗАНЯТИЯ

I. Вводная часть: 5 мин. (организационный момент – 2 мин., мотивация и постановка цели – 2 мин., актуализация знаний – 1 мин.).

II. Основная часть: 20 мин. Последовательное изложение нового материала – выполнение заданий – 10 мин.; применение традиционных и инновационных методов и приёмов – 6–7 мин.; динамическое действие в виде представления импровизации мини театрального этюда – 3–4 мин.

III. Заключительная часть: 5 мин. Подведение итогов: рефлексия в виде «живой анкеты» («Что узнали?», «Что понравилось?») – 3 мин.; мини-анализ, оценка деятельности детей, рекомендации – 2 мин.

I. Вводная часть

– Здравствуйте, ребята, уважаемые коллеги, члены жюри! Я очень рада видеть вас на моем конкурсном открытом занятии «Путешествие в мир театра». Меня зовут Елина Ольга Николаевна, я педагог дополнительного образования учебного филиала «Воскресение» некоммерческого фонда «Детский епархиальный образовательный центр», веду занятия в инклюзивной театральной студии «Образ». Наша студия отличается от других театральных коллективов тем, что в ней все дети играют вместе, независимо от того, какие у них особенности или сложности.

Цель занятия (в адаптации для детей) – знакомство детей с театром и развитие у ребят интереса к театральному искусству.

Цель занятия (для членов жюри) – сформировать у членов жюри целостное представление о целях, задачах, основных формах, способах данного конкурсного открытого занятия «Путешествие в мир театра» и общего представления о реализации программы «Театр-студия «ОБРАЗ» для детей с ОВЗ».

Образовательные задачи, которые представляются детям:

Педагог: Ребята, сегодня мы с вами узнаем, что такое театр и кто в нем работает, какие есть основные виды театра.

Педагогические задачи (представлены в текстовом конспекте, который отдан членам жюри перед конкурсным занятием):

предметно-обучающие:

– дать первоначальное представление о том, что такое театр и кто в нем работает;
– познакомить с различными видами театров (в том числе с иммерсивным), с видами театров в Самаре;

– организовать интерактивное погружение в театральную среду через игру и практические упражнения;

развивающие:

– заинтересовать ребят новой информацией и театром через импровизационную игру;
– создать условия для развития эмоционального интеллекта, коммуникативных и креативных способностей;

– развивать воображение и фантазию через игровые и творческие задания;

воспитательные:

– воспитать уважительное отношение к театральному искусству и труду театральных работников;

– формировать уверенность в собственных силах, развивать веру в себя и в собственные возможности.

Формы обучения и формы организации детей

Педагог: Так как театр – это игра, то мы с вами будем играть в интерактивную игру с использованием новой техники иммерсивного театра, будем импровизировать, попробуем представить себя в роли настоящих актёров и разыграем небольшой кусочек известной нам всем сказки. А в конце подведем итог в виде «живой анкеты».

II. Основная часть

Ход занятия

Педагог: А сейчас мы приступаем к нашему занятию... Дорогие ребята, я приглашаю вас всех выйти ко мне и встать в круг, чтобы мы могли поприветствовать друг друга и зарядиться положительными эмоциями. Давайте произнесём волшебные слова, которые очень важны для хорошего настроения. Будет здорово, если вы их будете повторять вместе со мной.

Игра-тренинг (педагог обращается к ребятам, а они повторяют за ним следующие слова с мимикой, эмоциями и жестами):

Педагог: Мы не станем хмуриться, будем улыбаться, мы не станем плакать, дуться, обижаться. За руки возьмёмся, снова улыбнёмся, пожмём друг другу руку и прогоним скуку. Солнышку помашем, «Ура!» друг другу скажем!

Вы такие замечательные, ребята, я очень хочу с вами поближе познакомиться. А поможет мне в этом мой весёлый мячик. Его зовут Мяша. На мой взгляд, он сказочный.

Ребята, а знаете ли вы сказки? (Ответы детей.) Я хочу в этом убедиться. Сейчас я буду каждому из вас бросать мячик, и тот, у кого он окажется в руках, должен будет назвать своё имя и сказку, которую хорошо знает и любит.

Игра «Знакомство, или Снежный ком»

Педагог: Мячик у меня, значит, мне начинать. Меня зовут... Я знаю сказку... А ты?

Педагог сначала сам называет свое имя отчество, ту сказку, которую он знает и любит, и бросает мячик тому, кто далее говорит свое имя и свою любимую сказку. И так все знакомятся по кругу.

Педагог: Молодцы, ребята, вот мы и познакомились!

Присаживайтесь на стульчики. Мы не случайно заговорили о сказках. Скажите мне, пожалуйста, где живут сказки? (Ответы детей.)

Правильно вы сказали, что сказки живут в книжках. А оживают они где? (В кино и театре.) И я приглашаю вас в эту необычную страну, где происходят чудеса и превращения, где оживают куклы и начинают говорить звери. Эта страна называется Театралия.

В стране Театралии самое важное слово, слово-ключ, которое открывает все двери, – слово «театр». Театр – это вид искусства, а ещё место для зрелищ или само зрелище.

– Поднимите руку, ребята, кто из вас хоть раз был в театре? Какие театры у нас есть в Самаре? (Самарский театр кукол, Театр юного зрителя «СамАрт», Театр драмы им Горького, Театр оперы и балета и другие.) В настоящий момент в Самаре насчитывается около десяти профессиональных театров. Наш город является не только космическим, но и театральным.

Давайте сейчас с вами проведём небольшую игру между двумя командами, вам нужно будет ответить на мои вопросы. Та команда, которая будет самой активной и даст большее количество правильных ответов, будет считаться «лучшим театральным знатоком». Готовы? Поехали!

Театры бывают разными.

Какому виду театра соответствует названный предмет?

– Театр кукол (куклы перчаточные, ростовые, пальчиковые, марионетки) (профессия кукловода).

– Театр теней.

– Театр оперы, где артисты... что делают? (поют)... и балета, где они что делают? (танцуют)

– Драматический театр (где роли исполняют не куклы, а ...).

Ребята, а вы слышали про иммерсивный театр? Это новый вид интерактивного театра, где отсутствует разделение между залом и сценой, актёры могут разговаривать с гостями, и зрители становятся частью спектакля.

Существует ещё множество других видов театров, их мы изучаем на занятии в театральной студии. Идём с вами дальше...

В театре работает очень много разных людей, давайте посмотрим на экран и попробуем угадать, что это за профессия.

Гримёр, звукооператор, осветитель, режиссёр... и, конечно же, актёры или артисты, они главные участники спектакля. Что они делают? (Ответы детей.)

Актёры играют роли, учат слова, надевают сценические костюмы и показывают, как живут герои в спектакле или в жизни.

Вы умнички! И, на мой взгляд, обе команды хорошо справились с заданиями.

А сейчас закройте глаза и на мгновение представьте, что вы вдруг превратились в любимого героя сказки или мультфильма. Может, это смелый супергерой, хитрый кот или говорящая птица. Подумайте, какой это герой: добрый или злой, весёлый или грустный, послушный или озорной, смелый или трусливый.

Почувствуйте, как в этот момент меняется ваше настроение. А теперь откройте глаза, и поделитесь, какого героя вы представили, кого бы вы хотели сыграть. (*Ответы детей.*) Значит, все у вас впереди...

Сейчас я предлагаю вам попробовать себя в роли настоящих актёров, и превратиться в героев хорошо известной всем сказки «Теремок».

1. Сначала распределим роли и попросим зрителей, как в настоящем иммерсионном театре, загадать нам загадки, а мы с вами должны будем их отгадать (*раздать детям костюмы – ростовые куклы*).

2. Актёры в сказке превращаются в разных персонажей с помощью костюмов, походки (*показать*), интонации и голоса (*показать*).

Проходит репетиция того, как «говорят» персонажи сказки и как двигаются. Дети занимают места в импровизируемом «Теремке».

Моделирование и импровизация сказки «Теремок».

Аплодисменты.

III. Заключительная часть

Игра-повторение

Педагог: А сейчас, ребята, давайте вспомним, с какими видами театра мы с вами сегодня познакомились? А какими театральными профессиями?

Игра-рефлексия – «живая анкета».

Педагог:

- А сейчас пусть похлопают в ладоши те, кто сегодня впервые выступал на сцене.
- Помашите рукой те ребята, кому сегодня было весело и легко выполнять задания.
- Пусть встанут те ребята, кому понравилось быть актером.

Вы классные ребята, мне с вами было очень легко работать. Вы сегодня все заслуживаете призов. Любите театр и приходите заниматься на наши занятия.

Вручение призов. Коллективное фото на память.

Краткий анализ педагога перед членами жюри (что получилось, что не получилось в этом занятии). Ответы на вопросы членов жюри конкурса.

Литература

1. Абрамова М. А. Современные технологии работы с молодёжью средствами театрального искусства // Социальные и гуманитарные науки. – 2018. – Т. 2, № 1.

2. Бархатова Е. В. Рекомендации педагогу дополнительного образования в подготовке к конкурсному занятию. – СПб.: ГБУ ДО Дом детского творчества Кронштадского района Санкт-Петербурга «Град чудес», 2020. – 19 с.

3. Кокоулина Ю. Б. Социальный театр: предпосылки явления, технология реализации» // Сибирский филологический форум. – 2018. – Т. 3, № 3.

4. Посакалова Т. А. Театральная деятельность как инструмент работы с рисками подросткового возраста // Журнал современной зарубежной психологии. – 2024. – № 2.

5. Рубцова О. В. Театр как деятельностная технология воспитания / О. В. Рубцова, Т. А. Посакалова // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1.

6. Чивилихина В. А. Методические рекомендации открытых занятий (ГБУ дополнительного образования). – СПб.: ГБУ ДО ЦВР Центрального района СПб., 2025. – 6 с.

ОТКРЫТЫЙ УРОК ЛОГОРИТМИКИ С ЭЛЕМЕНТАМИ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА «СКАЗОЧНЫЙ ТЕРЕМОК» ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Ковалева Олеся Анатольевна,
педагог дополнительного образования
МБОУ ЦДТ «Премьера» г. о. Самара*

У детей с ОВЗ часто наблюдается нарушения умений и навыков коммуникации. Коммуникативные умения и навыки ребенка проявляются в общении с социумом и включают в себя способности, связанные с использованием различных средств общения, как вербальных, так и невербальных, для достижения взаимопонимания и оказания влияния на людей. Сюда можно отнести умение слушать и понимать собеседника, поддерживать разговор и уметь выражать свои мысли.

Совершенно очевидно, что главную роль в коммуникации играет речь. Однако недостатки психофизического развития, структура первичного дефекта накладывают свой негативный отпечаток на речевое развитие ребенка с ОВЗ.

Конечно, таким детям необходима специализированная помощь логопеда-дефектолога. Однако и педагог дополнительного образования может оказать существенное влияние на развитие речи и коммуникативных навыков ребенка с ОВЗ.

Одним из перспективных направлений в этой области выступает логоритмика – система упражнений, сочетающая речевые задания с движениями и музыкой. Она позволяет комплексно воздействовать на развитие ребёнка: совершенствовать речевую моторику, координацию движений, чувство ритма, фонематическое восприятие и интонационную выразительность.

Важным ресурсом для логоритмических занятий служит русский фольклор. Его особенности – простота форм, повторяемость элементов, яркая образность и игровая природа – делают фольклорный материал особенно подходящим для работы с детьми с ОВЗ. Веселые песенки, замысловатые загадки, пословицы, заклички, приговорки, потешки, прибаутки, перевертыши, считалки, скороговорки помогают не только создать мотивирующую среду, снизить тревожность, вовлечь ребёнка в активное взаимодействие, но и приобщать детей к культурному наследию, формируя у них устойчивый интерес к народному творчеству.

Как строятся наши занятия с особенными воспитанниками, рассмотрим на примере одного занятия. Представленный конспект открытого занятия «Сказочный теремок» разработан с опорой на одноимённую русскую народную сказку.

Цель – развитие речевой моторики, координации движений и чувства ритма средствами фольклора.

Задачи:

- совершенствовать артикуляционную и общую моторику обучающихся с ОВЗ;
- развивать фонематическое восприятие и интонационную выразительность;
- закреплять правильное речевое дыхание;
- развивать певческие навыки;
- воспитывать интерес к русскому народному творчеству.

Формы обучения: групповая с использованием индивидуально-личностного подхода.

Технологии:

- игровая;
- здоровьесберегающая;
- проблемное обучение.

Методы:

- наглядный;
- упражнения;
- игровой;
- метод ориентировочной опоры действий;
- рефлексия.

Средства: картинки-пиктограммы, карточки-схемы.

Ход занятия

1. Вводная часть

Приветствие педагога (поёт «Здравствуйте!»).

Беседа с детьми:

Вы сразу поняли, что я пропела? Как вы думаете, почему? («Потому что вы очень чётко произнесли».)

Как вы думаете, для представителей каких профессий очень важно чётко, ясно, выразительно произносить слова?» (певец, артист, педагог, диктор, ведущий, блогер, журналист и т. д.)

Правильно! А научиться нам ясной и выразительной речи может помочь фольклор. Кто знает, что такое фольклор?

Фольклор – это устное народное творчество, это история народа, его духовное богатство, которое передаётся веками, из поколения в поколение. Весёлые песенки, замысловатые загадки, пословицы, заклички, приговорки, потешки, прибаутки, перевёртыши, считалки, скороговорки, дразнилки, сказки – это всё фольклор.

Сегодня мы отправимся в необычное путешествие – прямо в русскую народную сказку! Вы готовы к приключениям? Мы будем строить сегодня сказочный теремок понарошку.

2. Основная часть

Знакомство:

– приветствие «Привет, паучок» (дети сидят на лавочке, повторяют движения);

– игра «Поиграем вместе в бубен» (дети передают бубен по кругу, называют своё имя).

Строительство теремка:

Итак, мы пошли с вами в сказочный лес. Тут будем строить наш теремок. И что будем строить? ДОМ!

Песня «Мой дом» (с движениями рук, в конце – пропевание звука [и]):

Мой дом,

Строим новый,

Дом большой.

Молоток стучит,

Молоток стучит.

Крыша будет

Вот такой.

Пила жужжит,

Пила жужжит.

Домик окнами глядит,

А дверями говорит:

«Скрип-скрип, заходите,

В новом домике живите».

Заселение животных в теремок:

– педагог раздаёт детям карточки с изображениями животных (мышка, лиса, волк, заяц, медведь);

– дети в соответствии со словами песни стучатся в домик и «заселяются»;

– исполнение песни «На опушке домик».

Упражнение на дыхание и пение «Ветродуи-солнышко»:

– педагог: «Весной солнышко начинает греть всё жарче и жарче. Сейчас мы с вами будем дуть на солнышко, чтобы немного остудить его»;

– пение песни:

По домам сидеть

Нет терпения,

Выйдем к солнышку

В воскресенье.

Мы на солнышке

Так играли,
Дули, лучики
Остужали.
А-фу!
Солнце жаркое
Освежилось,
Разыгралось,
Раскружилось.
А-фу!

Творческое задание «Весенняя картинка»:

– использование «ленточек на колёчках» для изображения происходящего в песенке;

– пение и движения:

Весенняя картинка –

Растаяла снежинка,

И ручейки проснулись,

Навстречу к нам бегут

(рисует на полу ручейки с помощью ленточек на колёчках).

Вот первая дождинка

Упала на тропинку

(стучим колёчками об пол),

А на поляне синие подснежники цветут

(постепенно поднимаем ленточки на колёчках от пола вверх).

Вот солнышко теплее,

А деньки длиннее

(машем ленточками на колёчках над головой),

И на деревьях почки,

А теперь листочки

(крутим колёчки с ленточками перед собой, как вертушку, раскрываем руки в разные стороны, как будто распустились листики).

Взаимодействие с птичками:

– детям раздаются птички-свистульки;

– исполнение песни «Жаворонок»;

– приклеивание птичек к дереву под песню «Старый дуб»:

Старый дуб, дуб, дуб

Чуть колышется.

А на дубе «пиу-пиу»

Еле слышится.

Птичка прилетела, на веточку села,

Песенку запела.

Дуб зелёный, дуб высокий,

Он теперь не одинокий.

Повторение за птичкой:

– пение и выполнение движений под песню:

Ой, летает в небе птица,

Всё кружится и кружится.

Села, ветку раскачала,

Влево, вправо,

Влево, вправо.

По коре постучала,

Червячка себе искала.

Толстый, тонкий червячок,

Полосатенький бочок.

Ритмическое упражнение «В лесу сова скучала»:

- педагог предлагает повторять за совой Зоей;
- слушание ритмических рисунков и выстукивание их клавесами:

В лесу сова скучала.

От скуки постучала.

Чтоб, как сова, не заскучать,

Нам тоже надо постучать.

Упражнение «Ёлка»: ходьба по кругу с показом высокой и низкой ёлки.

Заключительная часть**Подведение итогов:**

– педагог: «Вот и закончилось наше путешествие в сказку. Скажите, ребята, в какой сказке мы были? Вам понравилось в нашем волшебном лесу? Вы все большие молодцы! Очень старались!»;

– вручение подарков (птички из лукошка): «А за то, что вы так хорошо занимались и помогали сказочным героям, они приготовили для вас подарки!»

Прощание:

– исполнение песни «До свиданья, паучок»:

Пау-пау-паучок,

Лапки собери в пучок.

Лапки шире расставляй,

До свидания, прощай.

Занятие «Сказочный теремок» успешно решает поставленные задачи:

- развивает речевую моторику через артикуляционную гимнастику и пение;
- улучшает координацию движений посредством музыкально-ритмических упражнений;
- формирует чувство ритма через работу с клавесами и выполнение ритмических рисунков;
- способствует развитию фонематического восприятия и интонационной выразительности;
- воспитывает интерес к русскому народному творчеству через погружение в сюжет сказки.

Использование игровых технологий и индивидуально-личностного подхода позволяет эффективно работать с обучающимися с ОВЗ, создавая комфортную и мотивирующую среду для развития речевых и двигательных навыков.

Литература

1. Бабушкина Р. Л. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими ОВЗ / Р. Л. Бабушкина, О. М. Кислякова. – СПб.: Речь, 2012.
2. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. – М.: Владос, 2002.
3. Картушина М. Ю. Зеленый огонек здоровья: программа оздоровления дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2007.
4. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М.: Педагогика, 1973.
5. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева [и др.]; под ред. Е. А. Медведевой. – М.: Академия, 2002.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИЕМЫ РАБОТЫ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВАРНЫХ СЛОВ С УДВОЕННЫМИ СОГЛАСНЫМИ)

Козлова Татьяна Сергеевна,
учитель русского языка и литературы
МБОУ «Школа № 167» г. о. Самара

Повышение грамотности учащихся – одна из ключевых проблем в методике преподавания русского языка. С введением тестовой формы сдачи экзаменов у учеников заметно снизился уровень грамотной речи, так как учащиеся привыкли давать односложные ответы, зачастую даже в виде цифр. Поэтому обучение грамотной речи имеет особую актуальность в наше время.

Еще сложнее складывается ситуация в формировании грамотности у учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Традиционные методики с ними могут не работать так же успешно, как с основной массой учащихся с базовыми навыками овладения грамотой. Причин может быть несколько:

- сложности, связанные с когнитивными способностями;
- задержка речевого развития, обусловленная наличием проблем со слухом;
- проблемы правильной артикуляции речи;
- слабая память;
- рассеянность внимания и др.

Особую трудность в овладении русским языком традиционно вызывают словарные слова с удвоенными согласными. Орфограммы, правописание которых не подчиняется правилам, вызывают большие трудности у детей с ОВЗ. Большинство слов с удвоенными согласными в корне слова не является исконно русскими словами, а заимствованы из других языков, например, греческого, латинского, французского и др. Но даже если знать написание слова в языке-источнике, можно ошибиться в написании русского эквивалента, так как большинство слов проходит адаптацию под новый язык (сравним: рус. *адрес* и фр. *adress*, рус. *атрибут* и лат. *attributum*).

Как же объяснить, почему такие слова, как *миллион*, *ассистент*, *класс* пишутся с удвоенной согласной? Никак. Правила здесь нет. Такие слова требуют запоминания. В школьной практике традиционно учителями проводится следующая работа со словарными словами:

- 1) учитель знакомит учеников с новым словарным словом;
- 2) слово записывается на доске;
- 3) учитель объясняет значение слова;
- 4) ученикам предлагается включить слово в словосочетание или предложение;
- 5) ученики должны запомнить слово;
- 6) проводится словарный диктант с группой изученных слов.

Но простое заучивание правописания слова неэффективно. Механическое включение слова в словосочетание и предложение не всегда работает должным образом с детьми с ОВЗ. Какую методику тогда применить?

На наш взгляд, здесь должна проводиться более четко организованная работа.

Необходимо планировать четкое количество слов, подлежащих изучению, продумать охват слов, ритмичность их повторяемости. Установлено экспериментально, что для успешного запоминания непроверяемых написаний они должны повторяться после первого изучения через две недели, еще через месяц два раза, затем через два месяца с целью контроля.

Важно продумать способ подачи словарного слова в виде загадки или ассоциативной картинки. Например: «Догадайтесь, какие это слова: *ка.. ..а*, *коло.. ..а*, *су.. ..а*».

Проводить языковой анализ слова: этимологическая справка, звуко-буквенный анализ, фонетический разбор, орфографический комментарий, проговаривание хором, подбирать однокоренные слова других частей речи. Сочетать словарно-орфографическую работу с изучением новой темы. При работе с лексическим значением слова проводить сопоставление слова с удвоенной согласной и его значения. Можно дать ученикам задание на соотнесение.

Например:

<i>Слово</i>	<i>Значение</i>
профеССия	ум, мыслительная способность человека
коЛЛекция	сооружение в виде высокого столба
колоННа	лечебная повязка
компреСС	систематизированная группа предметов
интеЛЛект	число, равное тысяче тысяч
миЛЛион	вид деятельности человека

При запоминании слова задействовать разные уровни восприятия и запоминания (зрение, слух, речь, моторику письма). Важно сочетать приемы зрительного диктанта, списывания с различными заданиями, проверки слова по словарю, использование таблиц и схем, выделение удвоенных согласных цветом и крупным шрифтом. При запоминании возможно объединение слов с удвоенными согласными в тематические группы. Например, животные: *гориЛЛа, аЛЛигатор, гуППопотам*.

Проводить обдуманное чтение слов – читать слова так, как пишем. Проводить зрительный диктант, при котором на доске записывается слово и показывается его иллюстрация. Так проработать группу слов. Далее с доски убирается запись слова, а остается картинка, дети должны написать правильно слова.

Использовать разные варианты записи словарных слов: составить цепочку слов, где каждая последняя буква в слове является первой для следующего слова; располагать слова по алфавиту; разделить слова с удвоенными согласными по виду удвоенной буквы; распределить слова на столбики по месту удвоенной согласной (в середине или в конце слова).

Эффективно запоминание слов с использованием мнемонических приемов (с помощью стихов, ребусов, рассказов, рисунков, ассоциаций). Эти приемы особенно полезны, когда не может помочь этимологическое объяснение слова.

Например:

*Вдоль дороги по бокам
Липы, клены тут и там.
Всем идти здесь веселее.
Этот путь зовут ... (аЛЛея).*

Использование игровой формы работы над запоминанием словарного слова. Ученики хорошо воспринимают загадки в форме шарад.

Например:

*Первая буква есть в слове сурок.
Но нет этой буквы в слове урок.
А дальше подумай, и краткое слово
Средь умных ребят ты найдешь у любого.
Две буквы у мамы возьми без смущения,
И в целом получишь итог от сложения. (суММа)*

Когда слово усвоено, можно применять игру «Подскажи словечко»:

*Во мне два К, не забываюте!
Таким, как я, всегда бывайте.
Я точный, чистый и опрятный,
Иным же словом – ... (аККуратный).*

Организовать постоянный контроль запоминания словарных слов с удвоенными согласными. Наиболее продуктивным здесь будет выборочный диктант, когда учитель диктует слова с одной согласной и удвоенной согласной, а ученики должны записать только слова с удвоенными согласными. Возможно также использование и таблиц в тестовом формате.

Например:

Словарное слово	Варианты ответов			
	А	Б	В	Г
Ко..ектив	л	лл	л	лл
А..ея	лл	л	л	лл
Ко..идор	рр	р	рр	р

Таким образом, учебный процесс по запоминанию словарных слов с удвоенными согласными должен строиться не только с учетом возрастных особенностей, но и других образовательных возможностей учащихся. Применение разнообразных приемов и упражнений, а также планомерная работа – обязательные условия для успешного запоминания словарных слов с удвоенными согласными учениками с ОВЗ. При определении того, какой именно прием или какого рода упражнение нужно применить в каждом конкретном случае, необходимо учитывать образовательные особенности каждого из учащихся. Тогда работа по освоению словарных слов будет успешной.

Литература

1. Агеева И. Д. 500 загадок-складок для детей. – М.: Сфера, 2019. – 96 с.
2. Бетенькова Н. М. Орфография и грамматика в рифмовках. – М.: Просвещение, 2002. – 95 с.
3. Ераткина В. В. Активизация самостоятельной работы по орфографии в начальной школе. – Рязань: РГПУ, 1995. – 99 с.
4. Карпенко М. Т. Сборник загадок: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1998. – 80 с.
5. Куропаткина Т. И. Веселый словарь. – Самара: СамГПУ, 1998. – 180 с.
6. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.
7. Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991. – 239 с.
8. Минский Е. М. От игры к знаниям: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
9. Панов М. В. Занимательная орфография. – М.: Просвещение, 1984. – 195 с.

ПРОГРАММА «В ЧЕРНО-БЕЛОМ ЦАРСТВЕ» КАК УСЛОВИЕ ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ С ОВЗ

*Королькова Наталья Владимировна,
старший воспитатель,
Потапова Екатерина Васильевна,
Артемьева Ольга Николаевна,
воспитатели
МБДОУ «Детский сад № 373» г. о. Самара*

Непритязательная игра в шашки требует куда более высокого умения размышлять и задает уму больше полезных задач, чем мнимая изощренность шахмат.
Эдгар По

Современная система образования предъявляет всё более серьезные требования к качеству обучения и воспитания детей с ОВЗ. В настоящее время одно из приоритетных направлений деятельности МБДОУ «Детский сад № 373» г. о. Самара является работа, направленная на интеллектуальное развитие, реализацию физкультурно-спортивного потенциала и самореализацию воспитанников с ОВЗ. В детском саду работа по этому направлению осуществляется через разные традиционные и инновационные формы, методики в рамках ФАОП ДО для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Одной из наиболее эффективных методик является дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа физкультурно-спортивной направленности «В черно-белом царстве», реализуемая в рамках сетевого взаимодействия с Самарской областной общественной организацией «Федерации шашек Самарской области» (Дашков Олег Николаевич, президент Самарской областной общественной организации «Федерации шашек Самарской области», Дашков Вадим Олегович, спортсмен-инструктор МБУ ДО «Ладья», Дашкова Гузьялия Равильевна, заслуженный тренер РФ по шашкам).

Программа по обучению игре в шашки для детей в ДОУ актуальна и педагогически целесообразна. Это связано с тем, что игра в шашки – средство интеллектуального и познавательного развития дошкольников с ОВЗ, а раннее обучение позволяет обеспечить более комфортное вхождение ребёнка в учебный процесс начальной школы, позволяет расширять кругозор, пополнять знания, активизировать мыслительную деятельность, учить ориентироваться на плоскости, тренировать логическое мышление и память, наблюдательность и внимание, выработать у детей настойчивость, выдержку, волю, спокойствие, уверенность в своих силах, стойкий характер.

В игре в шашки происходит быстрое и всестороннее развитие дошкольников с ОВЗ. Идёт активизация мыслительной деятельности ребёнка за счёт умения анализировать ситуацию, видеть целое и частное, сравнивать, предвосхищать результат. Игра вводит ребёнка в знаково-символическую деятельность, развивает пространственное воображение и абстрактное мышление.

В парной игре в шашки ребёнок приучается к выполнению инструкций, требований, соблюдению правил, что эффективно влияет на развитие произвольного внимания и произвольного поведения. Соревновательный характер игры способствует развитию у дошкольников стремления к победе, умения преодолевать возникающие трудности, проигрывать, уважать противника и играть по единым правилам. В процессе обучения игре в шашки у дошкольников формируется специальная терминология, происходит расширение и активизация словаря.

Новизна программы заключается в игровых познавательных ситуациях и чередовании элементов практической новизны с игровыми, соревновательными и воспитательными мероприятиями. Программа игровых познавательных ситуаций предусматривает усвоение теории и практики игры в шашки в кратком, описательном и сказочном виде. Она должна способствовать развитию у начинающего шашиста умений анализировать, мысленно рассуждать, строить на доске остроумные комбинации, предвидеть замыслы партнера. Используя индивидуальный подход к каждому ребенку, педагоги создают ситуацию успеха для каждого воспитанника с ОВЗ.

Цель образовательной методики заключается в создании целостного образовательного пространства для организации воспитательного-образовательного процесса на основе сетевого взаимодействия дополнительного образования МБДОУ «Детский сад № 373» г. о. Самара и Федерацией шашек Самарской области как условия целостного развития и реализации физкультурно-спортивного потенциала воспитанников с ОВЗ.

Задачи образовательной методики:

обучающие:

- познакомить с теорией шашечной игры;
- обучить теории и практике, комбинациям шашечной игры;

развивающие:

- развивать умственные способности (логическое мышление, образное и аналитическое мышление, умение производить расчеты на несколько ходов вперед);
- развить стремления к самостоятельности;
- развивать познавательную активность;

воспитательные:

- воспитать настойчивость, целеустремленность, находчивость, внимательность, уверенность, волю, трудолюбие;
- выработать умения применять полученные знания на практике.

Ожидаемый результат:

- воспитанники будут ориентироваться на шахматной доске, знать правила хода;
- уметь играть, не нарушая правила, правильно располагать доску и фигуры, решать простые шашечные задачи, применять термины (белое и чёрное поле, горизонталь, вертикаль, диагональ, центр, партнёры, начальное положение, ход, взятие, пат, ничья, дамка);
- проявлять познавательную активность.

Занятия могут проводиться в рамках образовательных программ дошкольных учреждений, например «Весёлые шашки», «Первые шаги в мир шашек» и т. п. Также методика может использоваться в шашечных кружках.

В игровой форме педагог вводит детей в мир шашек: знакомит дошкольников с их историей и развитием. В простой и доходчивой форме рассказывает о шашках, «волшебных» свойствах и загадочных особенностях доски, элементарных правилах игры и некоторых ее принципах. Педагоги используют разнообразные активные виды детской деятельности – формы тренировочных занятий варьируются, комбинируются из отдельных элементов: решение заданий, матчи, конкурсы, турниры, анализ партий.

Основные формы и средства обучения: решение задач, комбинаций этюдов, практическая игра, дидактические игры и задания, игровые упражнения.

Методы проведения занятий и игровых встреч:

- *словесные* – беседы с детьми об истории возникновения игры, её разновидностях, рассказ, беседа, объяснение о правилах, приёмах, консультирование родителей;
- *наглядные* – наглядная пропаганда, то есть сочетание различных видов наглядности (картинки, видеофильмы и т. д.), иллюстрация примерами, демонстрация позиций на доске;
- *практические* – организация занятий, упражнение, тренинг, решение шашечных концовок, задач, этюдов, соревнования, работа над ошибками, турниры по игре в шашки.

Примеры мероприятий:

- «Шашечный этикет» – мастер-класс «Обучение игре в шашки»;
- «Путешествие в сказочное королевство» – художественный конкурс;
- «Шашечный Новый год» – оформление шашечной елки (рис. 1);
- «Защитники шашечного фронта» – командная игра;
- «Такие вкусные шашки» – семейный фотомарафон по изготовлению съедобных шашек;
- «Разноцветные шашки» – мастерская по изготовлению шашек из различных материалов (рис. 2).



Рис. 1. Оформление «шашечной» елки



Рис. 2. «Разноцветные шашки»

- шашечный турнир «В памяти героев» – соревнование, посвященное Дню Победы;
- летний шашечный лагерь – тематические игры и соревнования.

На основе конструктивного взаимодействия с родителями в рамках «Программы просвещения родителей (законных представителей)» в группе создано игровое королевство «Тайны черно-белой доски» (рис. 3). В любое время дети из других групп детского сада могут приходить поиграть в шашки. Можно разыграть партию совместно с родителями и педагогами.



Рис. 3. Игровое королевство «Тайна черно-белой доски»

Адаптированные для детей с ОВЗ практические упражнения и дидактические игры «Собери пазлы». Дети должны собрать произвольно разрезанную шашечницу.

«Угадай и скажи, о ком я говорю», «Черный ящик». Обогащение словарного запаса, развитие умения образовывать существительные во множественном числе, интонационно передавать эмоциональное состояние героя.

«Волшебный мешочек». Дети на ощупь по очереди достают из непрозрачного мешочка, где спрятаны различные предметы, только шашки.

«Что общего». Педагог берёт две шашки и спрашивает детей, чем они похожи друг на друга, а чем отличаются (можно использовать шашки разного цвета, размера).

«Да или нет». Перед детьми доска с расставленными на ней шашками. Педагог произносит фразу о положении шашек на доске, к примеру: «Белая шашка стоит в правом верхнем углу», и передаёт свободную шашку кому-то из детей. Если утверждение верно, то шашку следует взять, если нет, то поставить предложенную шашку на новую позицию и назвать её.

Тренировочная игра с ограниченным числом шашек. Отрабатывая ходы, ребёнок рано или поздно столкнётся с положением, когда шашки соперников встретятся и будут находиться на со-

седних полях по диагонали, а поле за шашкой соперника свободно. Взрослый показывает, что тот из игроков, чья очередь делать ход, обязан взять (бить, «съесть») шашку противника и убрать её с поля.

Упражнения на выполнение ходов пешками. Например, знакомство с правилами: шашка (простая) ходит по диагонали только вперёд на одно поле, если оно не занято другой шашкой, ходить назад шашками запрещено.

Упражнения на решение элементарных комбинаций. Например, знакомство с понятием «размен» на шашечной доске.

Цифровые ресурсы, которые могут быть полезны в обучении игре в шашки:

- шашки для начинающих и не только: <http://www.kombinashki.ru/roditelyam.php>;
- интересные шашечные книги можно найти в разделе «Шашечные книги» сайта «Русский шахматный дом»: <https://chessm.ru/category/3/?ysclid=mmlxm9v0lb974517923>;
- обучение игре в шашки: полезные материалы и советы: https://media.caspian.agency/school_2669/documents/documents/obuchenie-igre-v-shashkipdf-tue-may-17-2022-147-pmc1rko.pdf;
- мультфильм «Лунтик и его друзья», сезон 3, серия 150 «Шашки»: <https://yandex.ru/video/preview/12200450235062293659>;
- интерактивная игра «Знатоки шашек»: <https://ppt-online.org/1231509>;
- онлайн-шашки: <https://onshashki.com/>.

Методика обучения игре в шашки для дошкольников с ОВЗ имеет практическую ценность, так как способствует развитию мышления, воспитанию нравственных качеств, сплочению детского коллектива и подготовке к школе.

Дети получили новые знания, были вовлечены в занимательную деятельность, а родители получили знания о том, как можно организовать детский досуг.

Подводя итог работы по реализации методики, можем сделать вывод, что увеличился уровень целостного развития и реализации физкультурно-спортивного потенциала и познавательной активности воспитанников с ОВЗ. Дети научились понимать учебную задачу и выполнять ее самостоятельно. В свободной деятельности чаще стали проводить время за игрой в шашки и другими настольными играми. Дети, которые овладели игрой в шашки, стали обучать остальных детей группы игре в шашки, выступая в роли учителя, наставника. Повысился уровень самооценки детей. Расширению кругозора детей способствовало знакомство детей с историей шашек. Создано единое образовательное пространство дошкольного учреждения, семьи и Самарской областной общественной организации «Федерации шашек Самарской области» по шашечному образованию дошкольников. Увеличилось количество родителей, вовлеченных в совместные мероприятия по шашечной деятельности, понимание необходимости в шашечном образовании дошкольников. Дети и родители заинтересовались шашечной игрой, научились играть в шашки. Изменился взгляд родителей на важность обучения детей шашечной игре в дошкольном возрасте, вырос интерес и желание родителей к совместной игре со своими детьми.

Литература

1. Играем в шахматы и шашки в детском саду. Из опыта работы педагогов Краснодарского края: методическое пособие / под общей ред. Н. В. Романычевой, Л. Г. Самоходкиной. – Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2020. – 83 с.
2. Мосин М. О. Как обыграть папу в шашки. – М.: Бомбора, 2024. – 64 с.
3. Образовательно-методический комплекс: сборник практических материалов методического сопровождения образовательного процесса с учащимися / сост. А. Я. Андрианов, Т. В. Болотская; Волковыский центр творчества детей и молодежи. – Волковск, 2023. – 88 с.
4. Погрибной В. К. Шашки для детей: учебное пособие / В. К. Погрибной, В. Я. Юзюк. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 139 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Котельникова Наталья Михайловна,
директор
ГБОУ СО СОШ № 19*

В последние годы и в нашей стране, и в мире в целом наблюдается увеличение количества детей с ОВЗ различной нозологии. По данным Министерства просвещения Российской Федерации [2], количество обучающихся с ОВЗ и инвалидностью за последние десять лет выросло более чем в два раза.

Изменение отношения педагогов к работе с детьми с ОВЗ, с нарушениями развития в настоящее время очень заметно. Если десять лет назад каждый учитель точно знал, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья, ментальными и интеллектуальными нарушениями должен учиться в «специальной» школе, то сегодня учителя используют термин «инклюзия» осознанно и спокойно идут в класс, где есть «особенные» дети.

Периодически на просторах Интернета встречаются истории о детях с ОВЗ, которые не могут учиться вместе со всеми: не дают вести уроки учителям, эффективно работать детям. К сожалению, такие ситуации случаются, и существует две реальные причины подобных проблем: либо сам ребенок с ОВЗ не готов к инклюзии, либо не готова к инклюзии школа, в которой ребенок учится.

Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей и педагогов в отечественной науке и практике изучены [3]. При этом недостаточное внимание уделяется изучению готовности самих детей с ОВЗ к инклюзивному образованию. Недостаточно исследована и готовность образовательного учреждения к инклюзивному образованию: как правило, считается, что школа готова к инклюзии, если она имеет определенную материально-техническую базу и оснащение.

Понятие «готовность к деятельности» достаточно глубоко осмыслено в отечественной психологической науке. Опираясь на концептуальные основы работ Л. М. Попова, Б. Ф. Ломова [4], Р. Д. Санжаевой [5], Ю. А. Грачева [1], мы будем придерживаться следующего определения понятия «готовность к деятельности». Готовностью к деятельности мы назовем целостный комплекс личностных характеристик, являющихся качествами, определяющими успешность овладения, выполнения и творческого развития данного вида деятельности.

Рассматривая образование как один из видов деятельности человека, можно сформулировать понятие «готовность к инклюзивному образованию», понимая под инклюзивным образованием процесс обучения и воспитания детей, при котором все дети, независимо от наличия особенностей физического или психического здоровья, обучаются вместе в школе по месту жительства в одном классе со своими сверстниками. При этом школа учитывает особенности ребенка с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью, создает условия для его обучения.

Организовать процесс обучения ребенка с ОВЗ в стенах школы по индивидуальному учебному плану «один на один» с учителем – задача, которая не представляет особой педагогической или организационной проблемы. А вот подготовить такого ученика к учебе в классе, пусть и по адаптированной образовательной программе, может быть сложно. Ребенок с ОВЗ должен иметь определенный уровень готовности к обучению в группе сверстников.

Готовность ребенка с ОВЗ к инклюзивному образованию мы определяем как целостное свойство личности, включающее мотивацию к обучению в группе, когнитивные способности и надпредметные компетенции на стартовом уровне развития, умение работать в коллективе и получать при взаимодействии потенциал для решения практических задач. Готовность к инклюзивному образованию имеет определенную структуру, в которой мы выделяем три компонента: мотивационную готовность (совокупность устойчивых мотивов к обучению в группе, наличие ценностных ориентаций, связанных с групповой совместной деятельностью, эмоциональной включенности в групповую работу), когнитивную готовность (совокупность теоретических знаний

и индивидуальных практических навыков, соответствующих классу инклюзивного обучения), деятельностную готовность (умение разрабатывать и реализовывать алгоритмы решения практических задач при совместной деятельности в группе).

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 5) обеспечивает право на получение образования в школе лицам с ограниченными возможностями здоровья, при этом четкого алгоритма реализации этого права в законе нет. Школам понятна общая цель: независимо от особенностей ученика, независимо от его состояния здоровья создать условия для освоения ребенком основной или адаптированной образовательной программы, способствовать его развитию, адаптации и профориентации. При этом школы сталкиваются с определенными организационными сложностями при реализации на практике задач инклюзии.

Мы предлагаем для каждого ребенка проектировать и создавать внутри школы свое образовательное пространство, которое необходимо для формирования готовности обучающегося к инклюзивному образованию. Под образовательным пространством мы понимаем совокупность специальным образом организованных и структурированных образовательных сред, которые выполняют функции по трансляции социального, культурного, научного, индивидуального опыта ребенку или группе детей. Поэтому мы рассматриваем образовательное пространство как объект педагогического проектирования. Проектировать его может любой педагог: психолог, учитель, директор школы, министр образования – при этом различия могут наблюдаться в используемых ресурсах и полученных масштабах, подходы же к проектированию одинаковы.

Если рассматривать педагогическую задачу включения ребенка с ОВЗ инклюзивно в общеобразовательную школу с точки зрения проектирования для него образовательной среды, то на первый план сразу же выходят управленческие задачи. Для их решения мы разработали модель формирования готовности обучающихся с ОВЗ к инклюзивному образованию, в основе которой лежит построение многоуровневого образовательного пространства для ребенка с ОВЗ или группы детей одной нозологии (рис. 1).

Целевой компонент как часть модели включает постановку задачи. Он связан с мотивационным компонентом, определяющим методологические подходы и принципы, используемые при проектировании образовательного пространства для ребенка с ОВЗ. На этапе реализации содержательного компонента модели для конкретного ребенка разрабатываются адаптированные образовательные программы в соответствии с его нозологией, подбираются программы внеурочной деятельности и дополнительного образования. Служба сопровождения после обследования ребенка психолого-педагогическим консилиумом на основании заключения ПМПК подбирает такие программы и курсы, которые максимально подойдут именно этому ученику. В рамках технологического компонента модели подбираются формы организации учебного процесса, педагогические методы и технологии работы с ребенком в зависимости от его зоны ближайшего развития, актуального состояния физического и психического здоровья. На всех этапах работы ведется тесное взаимодействие с родителями (законными представителями) детей с ОВЗ.

Служба сопровождения, включающая психолога, логопеда, дефектолога, тьютора и других специалистов, через каждые 4–6 недель отслеживает динамику образовательного процесса ребенка с ОВЗ и при необходимости вносит функциональные изменения в модель образовательного пространства.

Мы считаем, что ребенок с ОВЗ готов к обучению в классе вместе со всеми одноклассниками, т. е. у него сформирована готовность к инклюзивному образованию, если он демонстрирует выраженную мотивационную готовность к инклюзии (ребенок хочет учиться вместе с другими ребятами, ему нравится учиться в классе), когнитивную и деятельностную готовность (он обладает достаточными знаниями, чтобы работать вместе с ребятами класса, и он готов принимать групповые формы работы).

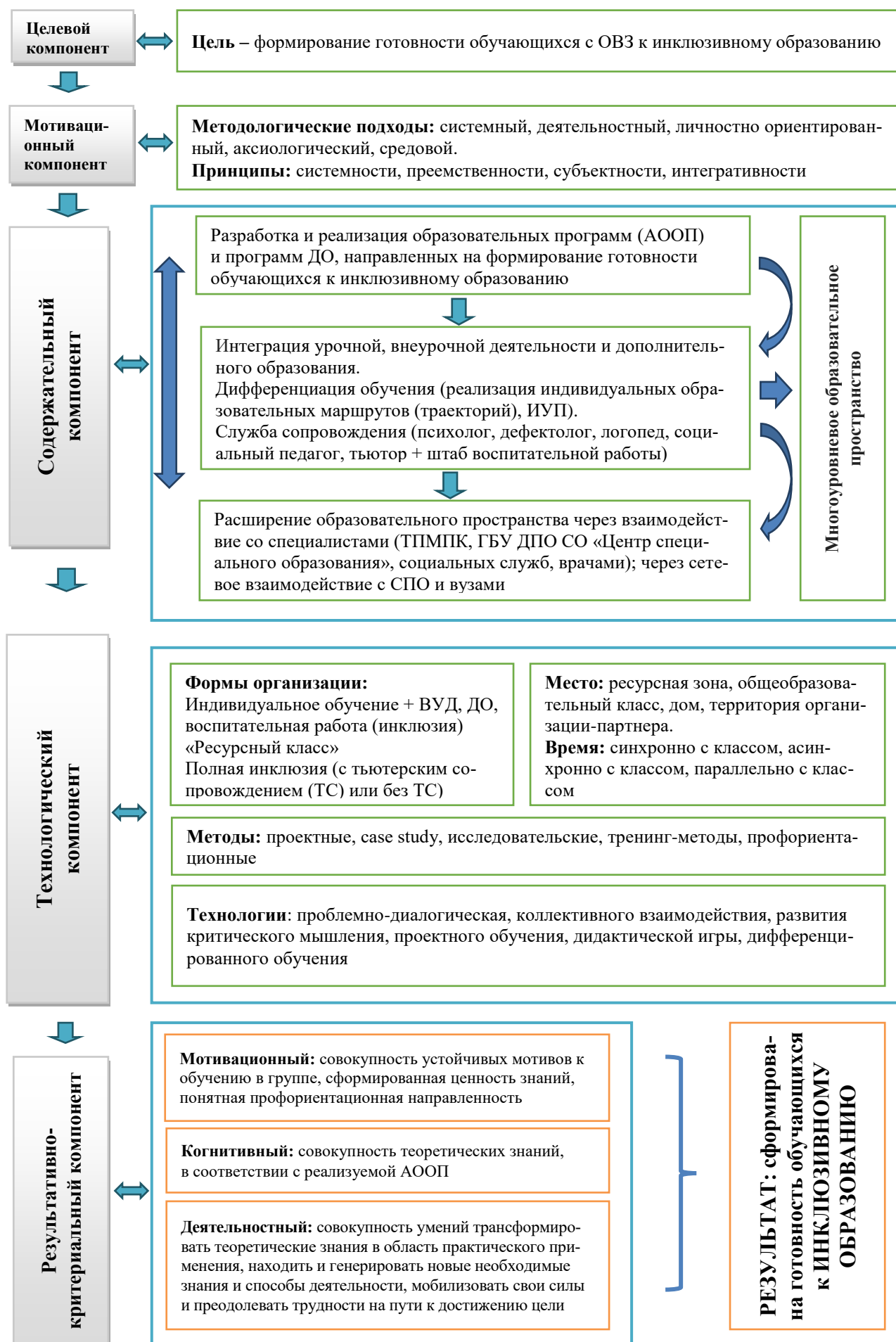


Рис. 1. Модель формирования готовности обучающихся с ОВЗ к инклюзии

В рамках описанной модели простейший алгоритм проектирования и построения образовательного пространства для обучающегося с ОВЗ может быть представлен в виде таблицы.

<i>Этап</i>	<i>Действие</i>
1-й этап – анализ потребности	<ul style="list-style-type: none"> • Собеседование с родителями • Педагогическое наблюдение • Изучение материалов и заключений ППк • Изучение рекомендаций ТПМПк • Заполнение специально разработанной анкеты
2-й этап – анализ ресурсов	Анализ кадровых, управленческих, материальных ресурсов для организации многоуровневого образовательного пространства
3-й этап – проектирование	Компановка образовательного пространства для ребенка с ОВЗ на основании его актуальных потребностей и зоны ближнего развития
4-й этап – активная проба	Работа по реализации АООП в течение 4–6 недель
5-й этап – коррекция	Заседание ППк с обсуждением промежуточных результатов. При необходимости – корректирование системы
6-й этап – реализация	Работа по инклюзивной реализации АООП в сформированном образовательном пространстве

В ГБОУ СО СОШ № 19 разрабатывается инклюзивное образовательное пространство и для отдельных детей с ОВЗ, и для групп детей в зависимости от их индивидуальных особенностей. Из таблицы видно, что для построения образовательного пространства для ребенка с ОВЗ нужно сначала изучить и проанализировать его потребности. На этом этапе становится понятно, какие компоненты и в каком формате требуются для построения образовательного пространства. На втором этапе мы проектируем образовательное пространство, исходя из актуальных потребностей ребенка и зоны его ближайшего развития. Ребенок адаптируется и начинает обучаться в образовательном пространстве, «настроенном» на его актуальное психоэмоциональное и когнитивное состояние. Работа по адаптированной образовательной программе в сформированном образовательном пространстве продолжается в течение 4–6 недель, после чего проводится промежуточная диагностика актуального психоэмоционального состояния и общих учебных успехов. Динамическое наблюдение за формированием готовности ребенка с ОВЗ к инклюзивному образованию дает возможность отслеживать промежуточные результаты и вовремя вносить изменения.

Образовательное пространство можно разработать под конкретные цели и задачи, изменять, усложнять или упрощать по необходимости. Именно такой подход эффективен в условиях большого количества различных детей, нуждающихся в инклюзивном образовании. Школы, как правило, комплектуются по принципу микрорайона. Дети с ОВЗ в обычной общеобразовательной школе имеют разную нозологию, различные адаптационные возможности и ресурсы. При этом не во всех школах специалисты умеют и могут создавать условия для обучения таких детей. Наша модель – понятный алгоритм действий администрации школы при необходимости инклюзивного включения ребенка в образовательную деятельность.

Над этой темой мы работаем два года. На базе ГБОУ СО СОШ № 19 за счет собственных возможностей создан Ресурсный центр по работе с детьми с ОВЗ, организованный по модели «Ресурсный класс». Наши дети с ОВЗ в основном – это дети с задержкой психического развития (ЗПР) и расстройством аутистического спектра (РАС) разной степени выраженности. Все дети с ОВЗ в нашей школе обучаются по АООП, работают со специалистами, параметры их адаптации находятся на постоянном динамическом контроле психолого-педагогического консилиума. Вопросы изменения образовательного пространства решаются коллегиально с учетом мнения родителей (законных представителей).

Несмотря на небольшой опыт реализации нашего проекта, уже можно говорить о первых положительных результатах. Во-первых, для каждого из детей первого года обучения спроектированы условия, в которых за счет всех учтенных факторов ученик чувствует себя комфортно, а спе-

циалисты центра имеют возможность целенаправленно приближать образовательную траекторию ученика к инклюзии. Во-вторых, дети второго года обучения адаптированы для реализации и успешно обучаются по ним.

Используя модель формирования готовности обучающихся с ОВЗ к инклюзивному образованию, придерживаясь указанного алгоритма, можно спроектировать образовательное пространство, в котором ребенок с ОВЗ в полном объеме в своем темпе будет осваивать образовательные программы, получит профориентационные ориентиры и будет адаптирован в мире взрослых.

Обучать детей с ограниченными возможностями здоровья можно в обычной общеобразовательной школе инклюзивно. Чтобы этот процесс осуществлялся успешно, необходимо спроектировать и построить для каждого ребенка образовательное пространство, учитывающее его индивидуальные особенности. Мы разработали алгоритм построения образовательного пространства и его модель. По данным Министерства образования Российской Федерации [2], среди детей с ОВЗ и инвалидностью в настоящее время 60 % обучается инклюзивно в общеобразовательных школах, поэтому предлагаемые модель и алгоритм построения образовательного пространства для детей с ОВЗ актуальны и могут использоваться в других образовательных организациях.

Литература

1. Грачев Ю. А. Понятие «готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2011. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-gotovnosti-k-deyatelnosti-v-sisteme-sovremennogo-psihologo-pedagogicheskogo-znaniya> (дата обращения: 09.06.2026).
2. Дети с особыми образовательными потребностями. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/?ysclid=mjixyvm8z9583570724 (дата обращения: 20.12.2025).
3. Кетриш Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 120 с. – URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2> (дата обращения: 09.06.2026).
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
5. Санжаева Р. Д. Психологическая готовность личности к деятельности как метакатегория // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-lichnosti-k-deyatelnosti-kak-metakategoriya> (дата обращения: 09.06.2026).

УЧИМ РЕБЕНКА С ТНР ПРАВИЛЬНО ПРОИЗНОСИТЬ ЗВУКИ С ПОМОЩЬЮ ИГР И НЕЙРОТЕХНОЛОГИЙ

Ломоносова Татьяна Николаевна,

учитель-логопед

МАДОУ «Детский сад № 173» г. о. Самара,

Осипова Анна Семеновна,

учитель-логопед

МБДОУ «Детский сад № 255» г. о. Самара

Современные условия дошкольного образования предусматривают развитие ДОО как новой образовательной системы, ориентированной на воспитание и развитие у детей новых качеств и ценностей. Данная задача предполагает применение в коррекционно-педагогической работе не только традиционных, но и инновационных технологий.

Важным условием развития детей является правильное формирование речи. Развитая речь определяет возможности ребенка в познании окружающей действительности, помогает настроить коммуникативные отношения со сверстниками и взрослыми, характеризует психическое развитие. Одним из основных показателей уровня речевого развития ребенка является сформированность правильного звукопроизношения [3; с. 35].

Трудности в обучении детей с общим недоразвитием речи возникают в связи с незрелостью определенных функций, дисгармонией созревания головного мозга, нарушением межполушарного взаимодействия.

Современная нейропсихология имеет научные доказательства того, что мозжечок отвечает не только за координацию движений, регуляцию равновесия и мышечного тонуса, но и принимает участие в интеллектуально-речевом, эмоциональном развитии ребенка.

С помощью мозжечковой стимуляции улучшается восприятие детьми устной и письменной речи, происходит развитие навыков чтения, письма, улучшаются математические способности, развиваются высшие психические функции.

Межполушарное взаимодействие также имеет решающее значение для слаженной работы всего мозга, поскольку оба полушария участвуют в каждом из видов деятельности человека в разной степени. При нарушении функции межполушарного взаимодействия возникают сложности в развитии устной речи, высших психических функций, трудности в обучении, письменной речи, двигательная дискоординированность, эмоциональная нестабильность.

Мозжечок – центральный орган управления движением, отвечает за сохранение равновесия, регуляцию ходьбы, фиксацию взора на заданном предмете, контроль мышечного тонуса, регуляцию целенаправленных движений, хранение моделей движения (например, как есть ложкой, как писать ручкой).

Стимулируя работу мозжечка занятиями с нейротренажерами, мы развиваем двигательные и когнитивные способности, что в свою очередь благотворно сказывается на эмоциональном фоне, влияет на поведение ребенка.

В практику коррекционно-логопедической работы по формированию правильного звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи мы внедрили различное нейрооборудование: балансировочную доску Бильгоу, нейромолоточки, различные по толщине нейрокладесы, кинезиологические мячи и мешочки, «умную восьмёрку», а также разнообразные кинезиологические игры и упражнения.

Теоретической базой нашей работы являются рекомендации современной нейропсихологии и образовательной кинезиологии: концепция А. Р. Лурии, Л. С. Выготского, теория нейропсихологии, учение о трех блоках мозга [4, с. 120–131].

Приведём примеры использования адаптированных игр и нейроупражнений в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР.

Игра «В мяч играй и повторяй»

Цель – формирование правильного звукопроизношения, развитие координации, точности движений, межполушарных связей.

Ребенок стоит на балансировочной доске Бильгоу, подкидывает кинезиологический мяч, ловит двумя руками, правой рукой, левой рукой; подкидывает правой, ловит левой; подкидывает левой, ловит правой рукой и произносит автоматизируемый звук на уровне слогов, слов, предложений.

Игра «Я с восьмеркою играю»

Цель – автоматизация и дифференциация звуков, развитие интонационно-ритмической стороны речи.

Ребенок стоит на балансировочной доске, держит в руках «умную восьмерку», катает по ней шарик, произносит автоматизируемый звук на уровне слогов, слов, предложений; повторяет за учителем-логопедом слова, предложения с различной интонацией, темпом, высотой и силой голоса. Можно предложить ребенку закатывать шарик на правую или левую половину восьмерки в зависимости от дифференцируемых звуков.

Игра «Ну-ка повтори!»

Цель – автоматизация звука в слогах, развитие слухового и зрительного внимания, зрительно-моторной координации, межполушарных связей, моторной ловкости.

Ребенок должен ударить нейромолоточками/нейроклавесами нужного цвета по кружочкам со слогами соответствующего цвета. Движения правой и левой рук должны быть синхронными. Направление движения указывается красными стрелками на рабочем поле (от центра к краям, от краёв к центру сверху вниз или снизу вверх и т. д.).

Игра «Повторяй-ка, ударяй-ка!»

Цель – автоматизация звука в слогах, словах, развитие слухового и зрительного внимания, зрительно-моторной координации, межполушарных связей, моторной ловкости.

Ребенок должен ударить нейромолоточками/нейроклавесами нужного цвета по кружочкам со слогами соответствующего цвета и «прийти» к картинке, которую также нужно назвать. Движения правой и левой рук должны быть синхронными. Направление движения указывается красными стрелками на рабочем поле (от центра к краям, от краёв к центру сверху вниз или снизу вверх и т. д.).

Игра «Ритмические ряды»

Цель – автоматизация звука в словах, развитие слухового и зрительного внимания, зрительно-моторной координации, развитие межполушарных связей, моторной ловкости.

Называя изображенные в цветных кругах картинки, ребенок должен ударить нейромолоточками/нейроклавесами нужного цвета по кружочкам с картинками соответствующего цвета. Движения правой и левой рук должны быть синхронными. Направление движения указывает педагог фигурными стрелками на рабочем поле (от центра к краям, от краёв к центру сверху вниз или снизу вверх).

В зависимости от используемого нейрооборудования, ребенку предлагаются различные инструкции: «Молоточком ударяй и картинку называй», «Ты звончком позвони и картинку назови» и др.

Игра «Ну-ка слоги отстучи!»

Цель – автоматизация звука в словах, развитие слогового анализа, слухового и зрительного внимания, зрительно-моторной координации, межполушарных связей, моторной ловкости.

Ребёнок, держа в правой и левой руке нейромолоточки (нейроклавесы), должен столько раз постучать по картинке нужным молоточком, сколько слогов в слове, правильно произнося закрепляемый звук.

Благодаря применению в коррекционно-логопедической работе нейрооборудования и нейроупражнений мы добились положительной динамики в речевом развитии дошкольников с ТНР:

- улучшилась произносительная сторона речи;
- сократился во времени процесс автоматизация звуков;
- повысился уровень зрительно-моторной координации, моторной ловкости;
- более точными и дифференцированными стали движения пальцев рук;

- улучшилось качество произвольных движений.

Таким образом, внедрение в коррекционно-логопедическую работу инновационных технологий синхронизирует работу полушарий, улучшает мыслительную деятельность, способствует развитию речи. У детей повышается уровень эмоционального благополучия, улучшается зрительно-моторная координация, качество речи, формируется пространственная ориентировка.

Литература

1. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студентов вузов. – М.: АСТ: Астрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
2. Жукова Н. С. Логопедия: преодоление общ. недоразвития речи у дошкольников: учеб. пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 316 с.
3. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студ. высших учебных заведений. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
4. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
5. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 127 с.

ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ: МЕЖПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

*Мазанова Елена Витальевна,
учитель-логопед,*

*Галкина Светлана Валерьевна,
педагог-психолог*

МБДОУ «ЦРР – детский сад № 332» г. о. Самара

В практике специалистов сопровождения всё чаще встречаются дети, испытывающие трудности в освоении письма и чтения. При этом за внешне похожими ошибками – заменами букв, пропусками элементов, зеркальным письмом, потерей строки – стоят различные механизмы нарушений. Одним из ключевых факторов является несформированность зрительных процессов.

Важно понимать, что ребёнок может быть мотивирован, старателен, интеллектуально сохранен, но при этом испытывать объективные трудности из-за дефицита зрительного восприятия, зрительного анализа, пространственных представлений и зрительной памяти. Профилактика и коррекция подобных нарушений требуют системной, междисциплинарной работы.

Почему важно начинать со зрительных процессов? Навыки чтения и письма формируются не только на основе речевого развития, но и при активном участии следующих компонентов:

- зрительного гнозиса;
- зрительного анализа и синтеза;
- зрительной памяти;
- зрительного внимания;
- пространственной ориентировки;
- зрительно-моторной координации;
- произвольной регуляции.

Недостаточная сформированность любого из этих компонентов может приводить к различным ошибкам в письме и чтении.

Следовательно, коррекционная работа должна быть направлена не только на устранение ошибки, но и на формирование функции, лежащей в её основе.

Эффективная профилактика и коррекция невозможны в рамках работы одного специалиста. Необходима чёткая координация действий педагога-психолога и учителя-логопеда:

- психолог развивает функцию;
- логопед включает её в письмо и чтение.

Задача педагога-психолога в работе по профилактике нарушений чтения и письма у будущих школьников в первую очередь заключается в развитии зрительного восприятия. Материал, который подбирает педагог-психолог, направлен на формирование фундамента, на котором в дальнейшем будет строиться письменная речь. В своей работе среди многих заданий по развитию зрительного восприятия детей в том числе используем задания из авторского пособия «Удивительные прищепки» (рис. 1).



Рис. 1. Авторское пособие «Удивительные прищепки»

Данное пособие представляет собой объёмный макет, который содержит: зону для крепления прищепок, зону для размещения карточек с заданиями. К макету прилагаются:

- карточки с заданиями;
- двенадцать прищепок красного, синего, зелёного, жёлтого цвета;
- круги красного, синего, зелёного и жёлтого цвета.

Можно предложить дошкольнику следующие виды упражнений и игры.

«Найди нужную заплатку». Ребёнку предлагается закрепить прищепки одинакового цвета над ковриком и подходящей для него заплаткой (рис. 2).

«Кто спрятался?» Ребёнку предлагается закрепить прищепки над насекомыми, которые спрятались под листом, выбирая из множества предложенных насекомых в верхней части листа (рис. 3).



Рис. 2. «Найди нужную заплатку!»



Рис. 3. «Кто спрятался?»

«Кто в каком домике живёт?» Взрослый выкладывает круги красного, синего, жёлтого и зелёного цвета под изображениями петуха, собаки, кота и жирафа. Ребёнку предлагается закрепить прищепку нужного цвета над домиком его обитателя, ориентируясь на часть изображения животного в окне.

«Где чья тень?» Ребёнок по просьбе взрослого закрепляет прищепки нужного цвета над теневыми изображениями человечков в верхней части листа, ориентируясь на цвет кругов под каждым человечком (рис. 4).

«Где чей контур?» Ребёнок по просьбе взрослого закрепляет прищепку нужного цвета над контурным изображением игрушек в верхней части листа, ориентируясь на цвет круга под каждой игрушкой (рис. 5).



Рис. 4. «Где чья тень?»



Рис. 5. «Где чей контур?»

«На какой тарелке лежит какой фрукт?» Ребёнку на начальном этапе предлагается, проводя пальчиком по дорожке, определить, на какой тарелке лежит какой фрукт, и закрепить прищепку нужного цвета над изображением фрукта в верхней части листа. На втором этапе ребёнок выполняет данное задание, проводя по дорожке глазами.

«Что спряталось?» Ребёнок по просьбе взрослого угадывает спрятавшиеся за паутинкой линий изображения фруктов и закрепляет прищепки над найденными фруктами (рис. 6).

«Найди, кто нарисован». Ребёнку предлагается найти на картинке спрятавшихся домашних животных и птиц и закрепить прищепки над соответствующими изображениями в верхней части листа (рис. 7).



Рис. 6. «Что спряталось?»



Рис. 7. «Найди, кто нарисован»

Работа с наборами прищепок разной степени жесткости позволяет развивать мелкую моторику, в частности щипковый захват для удержания пищащего предмета.

С целью привлечения внимания к буквам и словам, соотнесения звуков с буквами и словами, формирования универсальных механизмов восприятия и переработки зрительной информации, а также повышения заинтересованности ребёнка в чтении все речевые инструкции написаны на листах с заданиями крупными печатными буквами.

Учитель-логопед интегрирует сформированные функции в речевую и учебную деятельность. Основными направлениями работы можно назвать:

- формирование графического образа буквы;
- развитие зрительного анализа слова;
- формирование зрительного самоконтроля;
- коррекция типичных специфических ошибок.

Таким образом, логопед работает уже с буквенным материалом, но опирается на ту зрительную базу, которую формирует психолог.

Особое значение в работе имеет игровая форма организации деятельности. Игровые упражнения позволяют снизить уровень тревожности, повысить мотивацию, включить различные анализаторы, активизировать произвольное внимание. Упражнения включаются специалистом в содержание фронтальных, подгрупповых или индивидуальных занятий.

На логопедических занятиях применяем авторские альбомы по развитию зрительного восприятия на разных уровнях развития зрительного восприятия: предметном и символическом, позволяющие вести работу целенаправленно, поэтапно и системно, например «Куча-мала» (рис. 8) или картотеку предметов и их контуров (рис. 9). Игровые задания могут быть интегрированы в другие виды деятельности: развитие элементарных математических представлений, изобразительное искусство, окружающий мир.



Рис. 8. «Куча-мала»



Рис. 9. Авторское пособие

Примеры направлений игровых упражнений:

- формирование восприятия фигуры – фона (поиск символов без шума и в шуме);
- пространственная ориентировка (графические диктанты);
- дифференциация сходных элементов (сравнение букв, конструирование из палочек);
- работа с наложенными, заштрихованными изображениями.

«Найди заплатку». Ребёнок по просьбе взрослого рассматривает рабочий лист с изображениями символов или предметов, далее выбирает один из кусочков коврика и отыскивает аналогичный на рабочем поле (рис. 10).

«Почини букву». Ребёнок по просьбе взрослого при помощи маркера на линейке букв дописывает элементы загаданной буквы.

«Волшебное зеркало». Ребёнок по просьбе взрослого рассматривает буквы и отыскивает верно написанные, обводит их маркером (рис. 11).

«Составь слог или слово». Ребёнок по просьбе взрослого соединяет букву с соответствующим квадратом и читает слог.

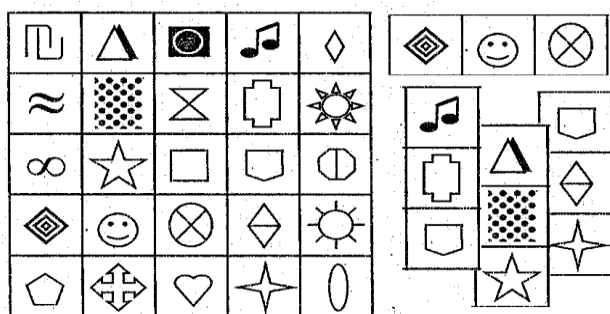


Рис. 10. «Найди заплатку»



Рис. 11. «Волшебное зеркало»

Для обеспечения эффективности межпредметного взаимодействия необходимо: согласование терминологии (единые понятия «верх», «низ», «право», «лево»), регулярный обмен наблюдениями, недопущение дублирования функций, планирование коррекционной работы на основе диагностики, систематичность и краткость упражнений (5–7 минут ежедневно). Важно избегать перекладывания ответственности между специалистами. Ребёнок должен получать согласованную и последовательную помощь.

Нарушения письма и чтения – это не только речевая проблема. В их основе часто лежат несформированные зрительные и пространственные процессы.

Коррекционная работа должна быть направлена не на механическое исправление ошибок, а на формирование психических функций, обеспечивающих успешное овладение письменной речью. Только при системном межпредметном подходе, когда психолог формирует базу, а логопед интегрирует её в письмо и чтение, возможно достижение устойчивых положительных результатов.

Литература

1. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
2. Безруких М. М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет / М. М. Безруких, Л. В. Морозова. – М.: Новая школа, 1996. – 48 с.
3. Глаголева Е. А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 4. – С. 27–33.
4. Мазанова Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. – М.: Гном и Д, 2021. – 96 с.
5. Мазанова Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Учусь не путать буквы. Альбом 1. Упражнения по коррекции оптической дисграфии. – М.: Гном и Д, 2017. – 32 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ – КЛЮЧ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ЗДОРОВЬЮ ДЕТЕЙ

*Медуница Наталья Викторовна,
педагог-психолог
средней школы № 2 г. Могилева*

Мы часто говорим о важности хорошей успеваемости, о необходимости развивать логическое мышление и творческие способности у наших детей. Но есть еще один аспект, который играет огромную роль в жизни ученика и который, к сожалению, иногда остается в тени, – это его психологическое здоровье. И оно напрямую связано с тем, насколько хорошо ребенок умеет общаться.

Как это влияет на психологическое здоровье?

Представьте себе ребенка, который испытывает трудности в общении:

– Чувство одиночества и изоляции: если сложно завести друзей или найти общий язык с одноклассниками, ребенок может чувствовать себя отвергнутым и одиноким. Это очень болезненное переживание.

– Низкая самооценка: неумение общаться может привести к тому, что ребенок начинает считать себя «не таким», «неинтересным», «неуклюжим». Это подрывает его уверенность в себе.

– Тревожность и страх: страх перед общением, перед тем, что скажут или подумают другие, может стать постоянным спутником. Это может проявляться в боязни выступать перед классом, отвечать у доски, участвовать в групповых проектах.

– Агрессия или замкнутость: в ответ на трудности в общении некоторые дети могут становиться агрессивными, пытаясь привлечь к себе внимание или защититься. Другие, наоборот, уходят в себя, избегая любых контактов.

– Трудности в учебе: проблемы в общении могут косвенно влиять и на успеваемость. Например, если ребенок не может задать вопрос учителю, боится работать в группе, ему сложнее усваивать материал.

В современном мире, где информация льется рекой, а социальные связи играют важную роль, умение эффективно общаться становится не просто полезным навыком, а настоящей суперсилой. Для наших школьников, будущих студентов и специалистов, развитие коммуникативных компетенций – это залог успешной адаптации, академических достижений и личного счастья. Задача педагога-психолога – помочь каждому ученику раскрыть свой потенциал в общении, научиться выражать мысли, слушать других и строить конструктивный диалог.

Коммуникативные компетенции – это набор умений, которые позволяют человеку эффективно взаимодействовать с другими людьми:

– понимание: способность слушать и слышать, улавливать не только слова, но и интонации, эмоции, скрытые смыслы;

– выражение: умение четко и ясно формулировать свои мысли, идеи, чувства, как устно, так и письменно;

– взаимодействие: навыки ведения диалога, участия в дискуссиях, работы в команде, разрешения конфликтов;

– эмпатия: способность понимать и разделять чувства других, ставить себя на их место;

– саморегуляция: умение управлять своими эмоциями в процессе общения, сохранять спокойствие и конструктивность.

Причины важности развития этих компетенций для школьников:

– успешное обучение: умение задавать вопросы, участвовать в обсуждениях, работать в группах напрямую влияет на успеваемость;

– социальная адаптация: коммуникативные навыки помогают заводить друзей, чувствовать себя уверенно в коллективе, избегать изоляции;

– профилактика конфликтов: умение договариваться и выражать свои потребности снижает вероятность возникновения ссор и недопонимания;

– будущая карьера: практически любая профессия требует развитых коммуникативных навыков – от учителя до инженера, от врача до менеджера;

– личное благополучие: уверенное общение способствует формированию здоровой самооценки, снижает тревожность и повышает удовлетворенность жизнью [1; с. 53].

В нашем учреждении мы активно используем разнообразные подходы для развития коммуникативных компетенций учащихся.

1. Игры.

Рольевые игры: «Интервью», «Дебаты», «Разрешение конфликта», «Продавец-покупатель». Они позволяют ученикам примерить на себя разные роли, отработать навыки ведения диалога, аргументации, эмпатии.

Игры на развитие невербального общения: «Крокодил» (пантомима), «Угадай эмоцию». Помогают осознать важность языка тела, мимики, жестов.

Игры на развитие активного слушания: «Испорченный телефон» (с усложнениями), «Повтори за мной». Учат внимательно слушать и точно передавать информацию.

2. Дискуссионные формы.

Круглые столы и дебаты: обсуждение актуальных тем, требующих аргументации своей позиции, умения слушать оппонента и корректно выразить несогласие.

Мозговой штурм: групповое генерирование идей, развивающее умение высказываться, не боясь критики, и принимать чужие предложения.

«Философские кафе»: неформальные беседы на глубокие темы, стимулирующие к размышлению, формулированию сложных мыслей и уважительному отношению к чужому мнению.

3. Тренинговые упражнения.

«Я-высказывания»: обучение формулированию своих чувств и потребностей без обвинений («Я чувствую себя расстроенным, когда ты не выполняешь обещание» вместо «Ты всегда меня подводишь»).

«Обратная связь»: практика конструктивной обратной связи – как давать ее, так и принимать, фокусируясь на поведении, а не на личности.

Упражнения на развитие эмпатии: «Поставь себя на место другого», «Что бы ты почувствовал, если...».

Техники релаксации и саморегуляции: помогают справляться со стрессом и волнением во время публичных выступлений или конфликтных ситуаций.

4. Проектная деятельность.

Групповые проекты: работа над общим проектом требует постоянного взаимодействия, распределения ролей, согласования действий, решения возникающих проблем. Это отличная школа командной работы и коммуникации.

Презентации: подготовка и защита презентаций развивает навыки публичных выступлений, структурирования информации и умения отвечать на вопросы аудитории.

5. Индивидуальная работа.

Индивидуальные консультации: помогают ученикам, испытывающим трудности в общении, разобраться в причинах своих проблем, выработать стратегии преодоления страхов и неуверенности.

Анализ конкретных ситуаций: разбор реальных жизненных ситуаций, с которыми сталкиваются ученики, помогает им научиться применять полученные навыки на практике.

За годы работы мы убедились, что системный подход к развитию коммуникативных компетенций дает ощутимые результаты. Мы наблюдаем, как ученики становятся более открытыми, уверенными в себе, легче идут на контакт. Особенно ярко это проявляется в следующих аспектах:

– снижении уровня тревожности: ученики, прошедшие тренинги по развитию коммуникативных навыков, реже испытывают страх перед публичными выступлениями, легче адаптируются к новым коллективам;

– улучшении межличностных отношений: в классах, где уделяется внимание развитию коммуникации, наблюдается более здоровая атмосфера, меньше конфликтов, больше взаимопонимания и поддержки;

- повышении академической активности: ученики активнее участвуют в уроках, задают вопросы, высказывают свое мнение, что, безусловно, положительно сказывается на их успеваемости;
- развитии лидерских качеств: умение убеждать, аргументировать свою позицию, вести за собой команду – все это важные составляющие лидерства, которые формируются в процессе развития коммуникативных компетенций.

Примеры из практики:

- «Клуб юных ораторов»: мы организовали факультатив, где ученики регулярно практикуются в публичных выступлениях, учатся структурировать речь, работать с аудиторией. Результаты превзошли ожидания: даже самые стеснительные ребята стали выступать уверенно и с удовольствием.
- «Медиация в классе»: обучение учеников основам медиации (разрешения конфликтов с помощью нейтрального посредника) позволило им самостоятельно решать многие спорные ситуации, развивая навыки переговоров и поиска компромиссов.
- Проект «Школьная газета»: создание школьной газеты стало для учеников настоящей школой командной работы. Они учились брать интервью, договариваться о сроках, совместно редактировать материалы, что требовало постоянного и эффективного общения.

Психологическое здоровье наших детей – это не абстрактное понятие, а реальное состояние, которое напрямую зависит от множества факторов. И одним из ключевых, часто недооцениваемых, является умение строить здоровые и гармоничные отношения с окружающими. Развивая коммуникативные компетенции у школьников, мы не просто учим их говорить, мы даем им инструменты для счастливой, уверенной и успешной жизни. Это инвестиция в их будущее, их способность находить свое место в мире, строить крепкие связи и справляться с любыми жизненными вызовами.

Развитие коммуникативных компетенций – это не разовое мероприятие, а непрерывный процесс. Он требует терпения, последовательности и творческого подхода. Педагоги, психологи, родители – все мы должны работать в едином направлении, создавая для детей среду, в которой они могут безопасно экспериментировать, ошибаться и учиться общаться.

Литература

1. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.
2. Психологические исследования общения / под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляева, В. Н. Носуленко. – М.: Наука, 2015. – 360 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗПР НА УРОКАХ ИСТОРИИ

*Неманова Марина Руслановна,
учитель истории
МБОУ «Школа № 35» г. о. Самара*

Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом действия.

А. М. Матюшкин¹

Актуальность обращения к проблемному методу обучения в инклюзивной школе определяется не только требованиями Федерального закона № 273-ФЗ, но и реальными трудностями, которые испытывают дети с задержкой психического развития (ЗПР) при изучении истории. Как показывают исследования М. И. Матайс и Л. А. Хачатрян, число детей с ОВЗ в России устойчиво растёт, при этом именно в общеобразовательных классах они сталкиваются с необходимостью понимать причинно-следственные связи, анализировать события и формулировать выводы – то есть с теми операциями, которые при ЗПР развиты слабее всего [5]. Традиционное репродуктивное обучение, основанное на запоминании дат и имён, как правило, не даёт устойчивого результата, тогда как проблемная ситуация, по определению А. М. Матюшкина, запускает внутренний механизм поиска. Однако массовая практика, по данным О. А. Боковой и В. Е. Волынкиной, демонстрирует низкую психологическую готовность педагогов – особенно студентов – к работе с «особыми» детьми именно в эвристическом ключе [1]. Цель данной статьи – не только обосновать возможность применения проблемного метода на уроках истории для обучающихся с ЗПР, но и предложить конкретные, проверенные на практике приёмы его адаптации.

Переход от теории к методике требует ответа на ключевой вопрос: как превратить абстрактное историческое противоречие в доступную и при этом развивающую задачу для ребёнка, чьё мышление отличается инертностью, быстрой истощаемостью и потребностью в наглядных опорах? Ответ лежит в последовательной редукции сложности без потери самой проблемности. Возьмём для примера тему «Батыево нашествие на Русь», традиционно изучаемую в 6-м классе. Вместо глобального и заведомо непосильного для ученика с ЗПР вопроса «Почему Русь пала?» учитель создаёт проблемную ситуацию через зрительный ряд и элементарное противоречие между ожидаемым и действительным.

На одной иллюстрации – мощные русские дружинники в доспехах, каменные стены крепостей, на другой – монгольская конница. Формулировка проблемы звучит максимально конкретно: «Русские князья умели воевать, у них были крепости и войско. Но они проиграли. Чего они не знали или не сделали?» Такая постановка, предложенная в работе Ю. О. Мурзиной, А. А. Юровой и Ю. П. Шелякиной, позволяет ребёнку с ЗПР удержать в памяти два противоположных факта и начать поиск причины, не погружаясь в многозначные абстракции [6].

Следующий шаг – расчленение большой проблемы на серию микровопросов, каждый из которых решается с помощью наглядного материала или короткого текста. Учитель последовательно предъявляет: «Посмотрите на карту – сколько отдельных княжеств? Назовите их. Действовали ли они вместе? Почему нет? А теперь прочитайте два предложения об устройстве монгольского войска: что в нём было особенного?» Такой пошаговый алгоритм, как подчёркивает Ю. А. Соколова, соответствует деятельностному компоненту готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ и компенсирует слабость произвольного внимания и логического переноса [7]. Результатом становится не абстрактное рассуждение, а заполненная схема-опора: в столбце «Причины поражения» фиксируются «раздробленность», «отсутствие общего войска», «подвижность и дисциплина монголов». Важно, что выводы не транслируются учителем в готовом виде – они добываются самими учащимися, пусть и с направляющей помощью.

¹ Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.

Особую роль при работе с детьми с ЗПР играют игровые и ролевые формы, которые снижают тревожность и переводят проблему в практическую плоскость. Как справедливо отмечают Е. А. Карталова и Е. Д. Ефимова, театрализованная деятельность позволяет ребёнку «примерять» чужие мотивы и тем самым осознавать причины исторических событий через собственное переживание [4]. В рамках той же темы «Батыево нашествие» может быть организована мини-игра «Совет князей». Каждый ученик с ЗПР получает карточку с именем реального князя (Юрий Владимирович, Даниил Галицкий, рязанский князь) и краткой характеристикой его позиции. Задача – ответить на проблемный вопрос, сформулированный не как абстрактный, а как личный: «Почему я, князь, не спешу на помощь соседу? Что меня останавливает?»

В ходе коллективного обсуждения дети с помощью учителя приходят к выводу о том, что личные интересы и раздробленность стали главной причиной поражения. Такой приём, в отличие от фронтального опроса, даёт возможность каждому высказаться, не боясь ошибки, и закрепляет понимание через действие.

Методология предлагаемого подхода базируется на системно-деятельностной и личностно-ориентированной парадигмах, дополненных принципами коррекционной педагогики: индивидуализации, наглядности, поэтапного формирования умственных действий. Исследование проводилось в течение 2023/24 учебного года на базе одной из общеобразовательных школ с участием 12 обучающихся 6-х классов, имеющих заключение ПМПК о задержке психического развития (IQ 70–85). Использовались методы теоретического анализа, включённого педагогического наблюдения, моделирования проблемных ситуаций и качественного анализа продуктов учебной деятельности (схем, кластеров, устных ответов). Наблюдение показало, что при использовании описанных выше приёмов у детей с ЗПР возрастает доля самостоятельных высказываний, снижается количество отказов от ответа и улучшается запоминание причинно-следственных связей по сравнению с контрольными темами, изучаемыми традиционно.

Эффективность проблемного обучения для данной категории детей обеспечивается выполнением нескольких условий, выявленных в ходе работы. Первое – обязательная визуализация проблемы: она должна быть представлена не только в вербальной, но и в предметно-практической форме (карта, иллюстрация, ролевая ситуация). Второе – дозированная помощь: полная самостоятельность при ЗПР недостижима и даже вредна, поэтому учитель предлагает наводящие вопросы, алгоритмы и опорные схемы, постепенно сокращая свою долю вмешательства. Третье – фиксация промежуточного и итогового результата в материальном виде (таблица, схема, короткая запись). По мнению И. М. Захаровой и С. И. Граховой, отсутствие такой фиксации ведёт к тому, что ученик с ЗПР теряет нить рассуждения уже через несколько минут [2]. Четвёртое – использование групповых и игровых форм, которые снижают эмоциональное напряжение и повышают мотивацию, что критически важно, поскольку, как показывают данные Боковой и Волынкиной, многие учителя ошибочно полагают, что проблемный метод для «особых» детей изначально не применим [1].

Таким образом, проблемное обучение на уроках истории для детей с задержкой психического развития не только возможно, но и необходимо – именно оно развивает мышление, которое без специальных педагогических воздействий развивается замедленно. Однако его внедрение требует от педагога не только знания предмета, но и особых методических умений: переформулировать абстрактное противоречие в конкретную задачу, разбить её на пошаговый алгоритм, предложить адекватные опоры и обеспечить эмоционально комфортную обстановку. Представленные в статье приёмы (визуализация проблемы, микровопросы, ролевая игра, схематизация вывода) могут быть использованы не только при изучении Батыева нашествия, но и при анализе других ключевых событий отечественной истории – от феодальной раздробленности до Смутного времени. Дальнейшая работа может быть связана с разработкой банка проблемных заданий, дифференцированных по уровням сложности для разных нозологических групп обучающихся с ОВЗ.

Литература

1. Бокова О. А. Некоторые результаты изучения готовности к реализации инклюзивного образования / О. А. Бокова, В. Е. Волынкина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6 (73). – С. 421–422.

2. Захарова И. М. Практика применения цифровых средств в подготовке будущих педагогов для работы с детьми с ОВЗ / И. М. Захарова, С. И. Грахова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 60–62.
3. Кайдалова Ю. Н. Проектная деятельность в начальной школе / Ю. Н. Кайдалова, Е. В. Емелина, И. Л. Григорова. – Волгоград: Учитель, 2020. – 131 с.
4. Карталова Е. А. Использование игровых технологий в обучении детей с ОВЗ / Е. А. Карталова, Е. Д. Ефимова // Инновационная наука. – 2020. – № 7. – С. 62–65.
5. Матайс М. И. Психолого-педагогическое сопровождение обучения детей с ОВЗ / М. И. Матайс, Л. А. Хачатрян // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Т. 11, № 6-1. – С. 45–49.
6. Мурзина Ю. О. Особенности работы с детьми ОВЗ в школе / Ю. О. Мурзина, А. А. Юрова, Ю. П. Шелякина // Символ науки. – 2023. – № 12-1-2. – С. 152–154.
7. Соколова Ю. А. Готовность будущего учителя к работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью // Символ науки. – 2023. – № 12-1-2. – С. 157–160.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОРНЫХ ИГР В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАС В УСЛОВИЯХ ДОУ

*Носова Мария Валерьевна,
Кучина Наталья Сергеевна,*

педагоги-психологи

МБДОУ «Детский сад № 138» г. о. Самара

В настоящее время увеличивается численность детей с РАС, получающих помощь в образовательных учреждениях, что подтверждается мониторингом Министерства просвещения. Дети данной категории испытывает трудности с восприятием и переработкой сенсорной информации, что проявляется в избирательности, повышенной чувствительности или сниженной реакции на внешние стимулы. По результатам мониторинга воспитанников с РАС были выявлены следующие трудности: нарушение социального взаимодействия (слабо реагируют на обращение по имени, избегают зрительного контакта, не стремятся к совместным играм); коммуникативно-речевые нарушения (задержка речевого развития, своеобразие речи, повтор слов, ограниченный словарный запас); стереотипное и однообразное поведение (вращение предметов, раскачивание, увлечение цифрами, буквами, конкретной схемой); проблема с адаптацией к изменениям (любые изменения в привычном порядке вызывают сильный стресс); сенсорные нарушения (острая реакция на слуховые, зрительные тактильные раздражители); нарушение моторики (неловкость, угловатость движений, необычные позы) [2].

Нами были разработаны авторские сенсорные игры для коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС с использованием в естественно-научном направлении («Угадай, что на дне?», «Весёлая рыбалка», «Переправа для животных», «Подводные обитатели», «Цветные друзья», «Пёрышковый ветерок», «Что сегодня на обед?», «Биоэнергопластика (паучок, бабочка и др.)», «Волшебный мир камней»). Цель – развитие сенсорного восприятия, коммуникативного взаимодействия, создание эмоционально-положительного настроения у ребенка с расстройством аутистического спектра. Задачи: пережить приятные эмоции, получить новую сенсорную информацию, установить эмоциональный контакт со взрослым, развивать новые чувственные ощущения, развивать мелкую моторику. Для игр мы использовали следующие материалы и оборудование: игровое поле представляет собой фартук синего цвета (река), картинки с изображением речных рыб местных водоемов, удочки с магнитами, хлопушки для мух, разноцветные камушки «марблс», крышечки, пёрышки, перчатка – паучок, бабочка, музыка Е. Железнова «Паучок ползёт по ветке», круг – «речное дно», коробочки (киндеры). Предлагаем более подробно познакомиться с особенностями разработанных игр.

«Угадай, что на дне?»

Цель – развитие сенсорного восприятия, внимательности, слухового различения.

Игра представляет собой речное дно (круг), с изображением песка, монеток, камушек, жемчужин, ракушек. В центре стрелка (спиннер). На первом этапе игры ребенок знакомится, соотносит с картинкой и запоминает коробочку. На втором этапе ребенку предлагается крутить стрелку, когда остановилась на выпавшем изображении, угадывает содержимое коробочки, ориентируясь на издаваемый ими звук, которые возникают при встряхивании и соотносит с изображением.

«Весёлая рыбалка»

Цель – развитие мелкой моторики, внимания, межполушарного взаимодействия.

Ребенку предлагается превратиться в рыбака и половить рыбу, при помощи магнитной удочки вытаскивает рыбу, проговаривает её название, даёт ей описание, ищет пару пойманым рыбам. На обороте изображен маршрут плавания рыбы (кинезиологические дорожки), ребенок проходит по маршруту пальцами сначала одной, затем второй рукой, далее обеими руками одновременно.

«Переправа для животных»

Цель – развитие мелкой моторики руки, пространственного воображения.

Из разноцветных пластиковых крышечек ребенок строит мост по схеме для переправы животных, через импровизированную реку.

«Цветные друзья»

Цель – развитие тактильных ощущений, мелкой моторики, цветовосприятия, обучение сортировке, классификации предметов по цвету.

Ребенок погружает руки в специальный контейнер с фасолью и мелкими цветными игрушками, пытается достать игрушку определенного цвета и кладет ее в соответствующий стаканчик. Можно использовать палочку-пинцет для дополнительной тренировки моторики.

«Пёрышковый ветерок»

Цель – развитие дыхательной системы и визуального восприятия, стимуляция познавательных процессов.

Слегка дунув на пёрышко, ребенок старается его сдуть, чтобы увидеть скрытый предмет, расположенный на реке (рыбы, лягушки, бабочки, улитки).

«Что сегодня на обед?»

Цель – развитие переключения внимания и расширение активного словаря, укрепление двигательной активности и ловкости.

Ребенок получает мягкую хлопушку, на которой прикреплена лягушка. Задача ребенка – поймать хлопушкой насекомое и назвать его. Усложнение: назвать своё действие вслух – сегодня лягушка съела комара и т. д.

Биоэнергопластика «Паучок»

Цель – стимуляция воображения и повышение уровня игровой мотивации.

Взрослый надевает перчатку на руку и демонстрирует движения паука, затем ребенок сам повторяет движения паучка (поздоровайся, погладь паучка, поднимись по руке...). Далее дополняем музыкальное сопровождение речью: «Паучок ходил по ветке, а за ним ходили детки...» и т. д.

Использование сенсорных игр в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС позволило нам сформировать положительную эмоциональную связь между ребёнком и взрослым, расширить спектр приятных сенсорных ощущений, совершенствовать мелкую и крупную моторику, снизить уровень тревожности и стереотипного и однообразного поведения, способствовать развитию речи, внимания, памяти и мышления. В целях повышения эффективности игрового процесса рекомендуем учитывать следующие практические рекомендации:

- если ребенок не включается в игру, выражает протест – не настаивайте;
- если видно, что игра ребенку понравилась, и он требует повторения – продолжайте игру;
- осторожно и ненавязчиво предлагайте различные варианты игр;
- если ребенок перевозбудился во время игры, переключите его на стереотипную игру;
- предлагайте новое постепенно, дозируя информацию.

Авторские сенсорные игры вызвали у детей с РАС интерес, положительные эмоции. Их новизна позволила усилить познавательный эффект. В ходе игр дети познакомились в доступной форме с обитателями местных водоемов, с пищевыми цепочками.

Литература

1. Метиева Л. А. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: сборник игр и игровых упражнений / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – М.: Книголюб, 2008. – 121 с.

2. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / [Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.

ОБЗОР ОТКРЫТОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

*Панюшкин Дмитрий Александрович,
учитель технологии и внеурочной деятельности,
Строкова Татьяна Павловна,
учитель технологии и изобразительного искусства
МБОУ «Школа № 162» г. о. Самара*

Обновлённый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) и Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Труд (технология)» определили в качестве обязательных модули, реализация которых требует активного использования компьютера и специализированного программного обеспечения: «Компьютерная графика. Черчение», «3D-моделирование, макетирование, прототипирование», «Робототехника». Одновременно государственная образовательная политика направлена на обеспечение равного доступа к качественному технологическому образованию для всех категорий обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), одарённых школьников и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

В этих условиях перед общеобразовательными организациями встаёт задача создания такой цифровой образовательной среды, которая была бы не только методически эффективной, но и финансово доступной, гибко настраиваемой под различные образовательные потребности. Опыт МБОУ «Школа № 162» г. о. Самара показывает, что оптимальным решением является системное использование отечественного программного обеспечения, предоставляющего бесплатные учебные лицензии, а также программ с открытым исходным кодом (Open Source). Такой подход позволяет:

- устранить финансовый барьер для школ и семей, особенно значимый для детей из малообеспеченных и социально уязвимых групп;
- адаптировать цифровые инструменты под индивидуальные особенности восприятия и моторики учащихся с различными нозологиями;
- предоставить одарённым ученикам профессиональные инструменты, востребованные в реальной инженерной практике.

Для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в том числе с ДЦП, работа с традиционными чертёжными инструментами и ручным трудом может быть серьёзно затруднена. Цифровые среды позволяют компенсировать моторные ограничения: построение чертежей и трёхмерных моделей выполняется с помощью мыши, трекбола или даже выносных кнопок, не требуя тонкой ручной координации. Программы КОМПАС-3D (учебная версия), nanoCAD, FreeCAD поддерживают работу с готовыми библиотеками элементов, что сокращает объём рутинных операций. Кроме того, возможность масштабирования изображения и настройки цветовых схем помогает детям с нарушениями зрения.

Особую ценность представляют симуляторы и среды с виртуальными моделями. TRIK Studio и Open Roberta Lab позволяют заниматься робототехникой вообще без физического оборудования: ученик пишет программу и сразу видит её исполнение на экране. Это снимает тревожность, связанную с боязнью повредить дорогостоящий конструктор, и даёт возможность многократных проб, что критически важно для детей с задержкой психического развития или расстройствами аутистического спектра.

Функция голосового ввода и экранных дикторов, реализованная на уровне операционных систем, в сочетании с открытыми программами (например, Blender, имеющим крупные иконки и гибко настраиваемый интерфейс) дополнительно расширяет доступность уроков технологии.

Для одарённых детей и учащихся с высокими познавательными потребностями важно не просто знакомство с элементарными операциями, а погружение в профессиональные инструменты, используемые в реальном производстве. Отечественные системы автоматизированного проек-

тирования (КОМПАС-3D, T-FLEX CAD) и среда TRIK Studio полностью отвечают этому запросу: школьники осваивают те же программы, которыми пользуются инженеры на предприятиях. Наличие открытого ПО (Blender, OpenSCAD, FreeCAD) обеспечивает возможность углублённого изучения алгоритмов формообразования и скриптового моделирования, развивая инженерное мышление. Немаловажен бесплатный характер этих инструментов: дети могут легально установить программы дома и продолжать работу над проектами за пределами школы.

Финансовая доступность – ключевой фактор для детей в трудной жизненной ситуации. Все рассмотренные в обзоре программные продукты либо распространяются бесплатно для образовательных целей, либо являются открытыми. Это позволяет школе обеспечить полный цикл технологической подготовки без необходимости покупки дорогостоящих лицензий. Учащиеся, не имеющие собственного компьютера, могут работать в школьном кабинете технологии или в библиотеке на равных с остальными. Кроме того, участие в конкурсах, использующих эти же программы (ВсОШ, «Цифровой инженер», “Hello, Pioneer!”), открывает перед такими детьми реальные перспективы для поступления в профильные вузы и получения востребованной профессии.

В таблице ниже представлены основные программы, сгруппированные по модулям. Для каждого продукта указаны образовательные задачи, решаемые на уроке, а также его особые возможности для инклюзивной практики.

Программное обеспечение (тип / страна)	Основные задачи	Инклюзивные и компенсаторные возможности
КОМПАС-3D (учебная версия) Отечественное, бесплатная лицензия для школ	Твердотельное моделирование, оформление чертежей по ГОСТ, подготовка G-кода для 3D-печати	Адаптация под замедленный темп работы; настройка цвета и толщины линий для слабовидящих; снижение требований к мануальной моторике по сравнению с ручным черчением
nanoCAD Отечественное, бесплатная учебная лицензия	2D-черчение, работа с DWG-форматом, основы промышленного проектирования	Простой интерфейс, возможность работы на маломощных компьютерах; доступно детям, не имеющим домашнего ПК (работа в школе)
FreeCAD / LibreCAD Open Source	Параметрическое 3D-моделирование (FreeCAD), плоское черчение (LibreCAD)	Полностью бесплатно, устанавливается на любые компьютеры; позволяет организовать учебный процесс даже при нулевом бюджете – критически важно для школ с высокой долей учащихся в трудной жизненной ситуации
Blender Open Source	Полигональное моделирование, анимация, видеомонтаж, создание визуализаций	Гибкая настройка интерфейса; использование с альтернативными устройствами ввода; применяется для арт-терапевтических занятий с детьми с эмоциональными нарушениями
OpenSCAD Open Source	Скриптовое программирование моделей	Развивает алгоритмическое мышление без привязки к графическому интерфейсу; подходит для одарённых детей с высокими интеллектуальными запросами; минимальные требования к ресурсам компьютера
TRIK Studio Отечественное, открытый код	Визуальное программирование и симуляция роботов	Симулятор снижает тревожность у детей с РАС и ЗПП; русскоязычный интерфейс; не требует физического конструктора – доступно детям, не имеющим дорогостоящих наборов дома

Программное обеспечение (тип / страна)	Основные задачи	Инклюзивные и компенсаторные возможности
Open Roberta Lab Open Source, облачная платформа	Программирование Lego EV3, Arduino, micro:bit в браузере	Работает на любых устройствах, включая планшеты (удобно для детей с нарушениями моторики, которым тяжело пользоваться мышью); не требует установки
AliveColors Отечественное, бесплатно для частных лиц	Редактирование растровой графики, обработка изображений, создание текстур	Замена платному Photoshop; бесплатно для домашнего использования; нейросетевые функции снижают трудоёмкость сложных операций – помогает детям с когнитивными трудностями достичь качественного результата
GIMP Open Source	Растровая и базовая векторная графика	Бесплатная альтернатива; нетребовательно к ресурсам; легко устанавливается на школьные компьютеры, позволяя создать единую цифровую среду для всех учащихся
Varwin Education Отечественное, реестр Минцифры	Создание VR-приложений на основе готовых 3D-моделей с визуальной логикой	Возможность погружения в виртуальную среду для детей, которые по состоянию здоровья не могут посещать мастерские или выполнять опасные операции; доступно для слабослышащих (визуальная среда программирования)

Открытое отечественное программное обеспечение создаёт на уроках технологии равные стартовые условия для всех обучающихся, независимо от их физических возможностей, уровня материальной обеспеченности семьи и социального статуса.

Бесплатные и свободно распространяемые программы (КОМПАС-3D (учебная версия), nanoCAD, TRIK Studio, FreeCAD, Blender, GIMP и др.) полностью покрывают требования Федеральной рабочей программы и при этом позволяют реализовать принципы инклюзивного образования: адаптивность, вариативность, доступность.

Цифровые симуляторы, визуальные среды программирования и графические редакторы с настраиваемым интерфейсом выступают как эффективный компенсаторный инструмент для детей с двигательными, зрительными и ментальными нарушениями, а также как инструмент углублённого развития для одарённых учащихся.

Использование одного и того же программного инструментария как в урочной, так и в конкурсной деятельности (ВсОШ, «Цифровой инженер», “Hello, Pioneer!” и др.) позволяет выстроить для детей из уязвимых групп непрерывный образовательный маршрут, заканчивающийся значимым социальным лифтом – поступлением в профильные технические вузы.

Литература

1. Бурдыко Т. Г. Анализ отечественных программных средств по двумерному и трехмерному проектированию в учебном процессе / Т. Г. Бурдыко, К. И. Бушмелева // Успехи кибернетики. – 2025. – Т. 6, № 1. – С. 104–107.
2. Кривулина В. В. Анализ программного обеспечения для преподавания 3D-моделирования в общеобразовательных организациях // Молодой ученый. – 2023. – № 49 (496). – С. 168–170.
3. Ланг П. П. Использование программных продуктов и цифровых технологий в образовательной деятельности: теоретический анализ и постановка проблемы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 6 (июнь). – С. 53–65.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ, РОДИВШИХСЯ НА ТЕРРИТОРИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ, В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ Г. О. САМАРА

*Попова Ксения Константиновна,
методист
МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара*

Современная образовательная система Российской Федерации, в особенности в крупных урбанизированных центрах, характеризуется возрастающей этнокультурной гетерогенностью контингента обучающихся. Особого внимания в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) требует категория детей, формально являющихся полноправными носителями российского гражданства, но фактически находящихся в сложной ситуации межкультурного взаимодействия [3, с. 45]. Речь идет о дошкольниках, родившихся на территории РФ в семьях, имеющих миграционную историю (чаще всего из стран ближнего зарубежья). Несмотря на правовую интеграцию, их социально-коммуникативное развитие протекает в условиях своеобразного «двоемирия»: с одной стороны – русскоязычная образовательная среда ДОО, с другой – зачастую моноэтническая, с преобладанием родного языка родителей и национальных культурных паттернов семейная среда [9].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью дифференцированного подхода к развитию социально-коммуникативной сферы данной группы воспитанников. Если дети-инофоны, недавно прибывшие в страну, являются очевидным объектом применения адаптационных мер, то дети, родившиеся в России, часто воспринимаются педагогами как «условно стандартные», что приводит к игнорированию их скрытых образовательных потребностей [3, с. 135]. Их трудности носят менее явный, но не менее значимый характер: ограниченность и специфичность домашнего речевого общения, приводящая к бедности активного словаря и сложностям в построении развернутых высказываний на русском языке; незнание или непонимание контекстуальных культурных кодов (шутки, пословицы, норм невербального общения), принятых в среде сверстников; внутренний конфликт между ожиданиями семьи и требованиями социума [2, с. 18].

Целью данной статьи является анализ состояния и разработка научно-методических подходов к развитию социально-коммуникативной сферы у дошкольников из семей мигрантов, родившихся в РФ, на основе изучения практики ДОО городского округа Самара. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить специфические дефициты в социально-коммуникативном развитии целевой группы;
- 2) проанализировать эффективность существующих педагогических практик в самарских ДОО;
- 3) разработать методические рекомендации для педагогических работников.

Мониторинг деятельности 25 ДОО городского округа Самара, расположенных в районах с высокой концентрацией мигрантского населения (Кировский, Промышленный, Советский районы), позволил выявить ряд устойчивых закономерностей. У детей целевой группы, несмотря на формальное владение русским языком, наблюдаются специфические коммуникативные барьеры.

Во-первых, ключевой проблемой является диглоссия – ситуация, когда в семье используется один язык (например, таджикский, азербайджанский, узбекский), а в детском саду – другой (русский). Это приводит не к билингвизму (свободному владению двумя языками), а к своеобразной «полуязычности»: ребенок понимает бытовую речь на русском, но его активный словарный запас, особенно абстрактной лексики, связная речь и грамматический строй существенно отстают от возрастной нормы [10, с. 342]. Воспитатели отмечают, что такие дети предпочитают молчать в ходе общих обсуждений, дают односложные ответы, их речь изобилует грамматическими ошибками, не характерными для монолингвальных русскоязычных сверстников.

Во-вторых, отмечаются значительные трудности в социальном взаимодействии [5, с. 112]. Дети часто демонстрируют непонимание правил коллективных игр, особенно тех, которые осно-

ваны на русском фольклоре или культурных традициях [8, с. 125]. Наблюдается скованность в проявлении инициативы, неумение адекватно реагировать на шутки, отстаивать свои интересы в конфликтной ситуации социально приемлемыми способами. Это связано с тем, что в семейном воспитании могут культивироваться иные модели поведения (например, большая иерархичность, сдержанность по отношению к старшим), которые вступают в противоречие с ожидаемой в ДОО активностью и самостоятельностью [11, с. 15].

В-третьих, существует проблема социокультурной дезориентации. Ребенок, являясь гражданином России, в семье погружен в иную культурную парадигму. Это может породить внутренний когнитивный диссонанс: «Кто я?» Воспитатели фиксируют случаи, когда ребенок стесняется своих родителей, их акцента или особенностей внешности либо, наоборот, проявляет агрессию по отношению к детям из «русских» семей как защитную реакцию. Все это свидетельствует о несформированности позитивной гражданской и культурной идентичности [6, с. 286].

Анализ основных образовательных программ, включающих рабочую программу воспитания, показал, что в большинстве ДОО г. о. Самара работа с детьми из семей мигрантов ведется, однако зачастую она не дифференцирована и не учитывает специфики подгруппы «родившихся в РФ».

Наиболее распространенной практикой является стихийная интеграция, когда ребенок включается в общую деятельность без дополнительной поддержки. Данный подход эффективен лишь для части детей с высокими адаптивными способностями, в то время как большинство продолжают испытывать трудности, оставаясь «тихими», малозаметными аутсайдерами.

Более эффективными, по результатам наших наблюдений, являются ДОО, где реализуются целенаправленные педагогические технологии:

1. Технологии развития связной речи и обогащения словаря. Эффективно зарекомендовали себя не фронтальные занятия, а малые подгрупповые формы работы в речевых уголках, насыщенных стимульным материалом. Использование методов «расскажи по картинке», «сочини историю», логопедических игр на развитие фонематического слуха и грамматического строя речи позволяет мягко корректировать речевые дефициты. В МБДОУ «Детский сад № 62» г. о. Самара, например, успешно используется метод наглядного моделирования (схемы, мнемотаблицы) для составления описательных рассказов, что помогает детям с диглоссией структурировать высказывание.

2. Организация проектной деятельности культурологической направленности. Такие проекты, как «Путешествие по карте Самары», «Наши традиции», «Сказки народов России», позволяют ребенку из семьи мигранта легитимизировать свой семейный культурный опыт в глазах сверстников (например, рассказать о национальном празднике, блюде), одновременно глубже познавая культуру принимающего общества. Это способствует формированию диалогической культуры и толерантности во всей группе. В МБДОУ «Детский сад № 275» г. о. Самара подобная практика привела к значительному повышению уровня включенности детей целевой группы в совместную деятельность.

3. Ситуативное моделирование и сюжетно-ролевые игры. Специально организованные игры, моделирующие типичные проблемные ситуации («Как попросить игрушку?», «Мы идем в гости», «Что делать, если тебя дразнят?»), позволяют детям в безопасной обстановке освоить эффективные модели социального поведения, отработать вербальные и невербальные средства коммуникации.

4. Работа с родителями. Наиболее сложным, но ключевым элементом является повышение родительской компетентности. Традиционные родительские собрания малоэффективны [4, с. 142]. Опыт МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара показывает результативность таких форм, как «Родительский клуб» с привлечением психологов и логопедов, практикумы «Говорим с ребенком правильно», дни открытых дверей, где родители видят успехи своих детей. Важно убедить семьи в необходимости создания дома насыщенной русскоязычной речевой среды (чтение книг, совместный просмотр и обсуждение мультфильмов) без ущерба для родного языка [2, с. 18].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что развитие социально-коммуникативной сферы у дошкольников из семей с миграционной историей, родившихся в Российской Федерации и являющихся ее гражданами, требует от педагогических коллективов ДОО городского округа

Самара не столько адаптационных, сколько коррекционно-развивающих и интеграционных мер [1, с. 143]. Основной вектор работы должен быть смещен с простого «обучения русскому языку» на комплексное развитие коммуникативной компетенции, социального интеллекта и позитивной поликультурной идентичности [7].

В качестве методических рекомендаций, разработанных Центром развития образования г. о. Самара, предлагаются:

1. Внедрение системы мониторинга социально-коммуникативного развития, позволяющей выявлять детей целевой группы со скрытыми трудностями на раннем этапе.

2. Разработка и внедрение в образовательный процесс индивидуальных образовательных маршрутов для таких воспитанников с акцентом на развитие связной речи, обогащение словаря и формирование навыков эффективного общения.

3. Обогащение развивающей предметно-пространственной среды ДОО поликультурными компонентами (дидактические игры, литература, атрибуты для сюжетных игр), отражающими многообразие культур самарского сообщества.

4. Активное использование технологий, способствующих социальному взаимодействию: проектной деятельности, парных и групповых форм работы, совместной продуктивной деятельности.

5. Организация системной работы с родителями в форматах, предполагающих активное вовлечение, диалог и практико-ориентированную помощь.

Реализация данных мер будет способствовать не только успешной интеграции детей из семей мигрантов, но и обогащению образовательного пространства ДОО в целом, воспитанию дошкольников в духе уважения к культурному разнообразию и формирования общероссийской гражданской идентичности.

Литература

1. Абибуллаева Э. Э. Поликультурная среда и двуязычие в дошкольной образовательной организации // Январские педагогические чтения. – 2020. – № 6 (18). – С. 141–146.

2. Анашкина Н. В. Модель поликультурного воспитания в дошкольном образовании // Понять другого: межкультурное взаимопонимание в современном глобальном мире: сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития». – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. – С. 17–19.

3. Гримовская Л. М. Формирование основ межкультурной компетентности у детей 6–8 лет // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2016. – № 4 (43). – С. 132–141.

4. Иванова А. Я. Теоретико-методологические аспекты патопсихологии детского возраста: монография / под ред. Э. С. Мандрусовой. – М.: Директ-Медиа, 2020. – 182 с.

5. Криворучко Т. В. Первый раз в первый класс: диагностические материалы для проведения входного и итогового тестирования детей 6–8 лет, слабо владеющих русским языком: методическое пособие для учителей начальной школы / Т. В. Криворучко, С. В. Цаларунга. – М.: Этносфера, 2021. – 212 с.

6. Ломоносова Н. В. Анализ зарубежного опыта формирования этнокультурных представлений в картине мира ребенка-дошкольника // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 2 (23). – С. 285–288.

7. Методические рекомендации для органов государственной власти субъектов Российской Федерации «О социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан в Российской Федерации» (утв. Приказом Федерального агентства по делам национальностей России от 17 ноября 2020 г. № 142) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов «Кодекс». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/566486825?ysclid=lp8qih7ifr770292116> (дата обращения: 10.02.2026).

8. Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан / под ред. О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой, Н. В. Ткаченко. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 221 с.

9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 // Российская газета. – 2013. – 25 ноября. – № 6241.

10. Пословицы и поговорки как средство межкультурной коммуникации / С. М. Рукавишникова, Ж. А. Дунькович, Лу Ю., Хао П. // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сборник материалов VI Международной научно-методической конференции. – Воронеж: Научная книга, 2020. – С. 340–345.

11. Харитонов Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан в условиях образовательной организации: методические рекомендации. – Самара: ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр», 2023. – 50 с.

РОЛЬ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Примерова Анна Михайловна,
учитель ИЗО
МБОУ «Школа № 79» г. о. Самара*

Дети с ограниченными возможностями здоровья являются особой частью педагогического процесса любой современной школы. Каждый ребенок уникален, и ему требуется индивидуальный подход для получения знаний, развития своих сильных сторон, талантов, достижения своих целей. На протяжении всего школьного обучения у детей закладывается фундамент личности, благодаря которому можно двигаться вперед, найти профессию по душе и реализовать себя в жизни.

Для ребенка с особыми образовательными потребностями такой путь часто является более сложным и отличается от того, который проходит основная часть школьников.

Творчество служит источником мотивации и уверенности в себе, что является необходимой частью образовательного процесса, позволяющего научиться преодолевать трудности, делать выводы из неудач, раскрывать свои сильные стороны и использовать их для достижения успеха. Для детей с ОВЗ это особенно важно. Занятие искусством так же часто становится способом развития такого ребенка.

Арт-терапия ресурсна, она расширяет жизненный опыт, добавляет ребенку уверенности в своих силах. Может использоваться в качестве основного и вспомогательного метода. По словам автора методики творческой деятельности детей с ОВЗ Н. Н. Леоновой, арт-терапия выполняет следующие задачи:

- создать новые мотивы, установки, закрепить их в реальной жизни с помощью произведений искусства;
- пробудить у ребенка жизненные силы, активизировать внутренние ресурсы, в том числе память и работоспособность;
- развить познавательную и эмоциональную сферы, творческие способности, компенсировать недостающие возможности [1].

Данная методика послужила основой для разработки методических приемов, позволяющих детям с ОВЗ легче усваивать материал.

Целью разработки особых методических приемов является развитие у таких детей способностей к аналитическому мышлению, улучшению памяти и внимания, развитию мелкой моторики через занятие изобразительным искусством, формирование уверенности в себе через занятие изобразительным искусством.

Задачи:

- развитие у детей с ОВЗ навыков построения композиции с главными и второстепенными элементами;
- расширение возможностей владения различными художественными материалами;
- развитие фантазии, креативного мышления и уверенности в себе.

На уроках изобразительного искусства для детей с ОВЗ мы рекомендуем найти свой способ создания художественного образа на заданную тему. Часто у таких детей есть проблемы с координацией, им трудно держать карандаш или кисть, сделать ровные линии. Для того чтобы помочь им справиться с задачей на уроке, мы предлагаем упростить детали, сделать их крупнее.

Например, в теме «Летний пейзаж» делался упор не на реалистичность изображения, как у основной массы детей в классе, а на передачу атмосферы и смысла темы через яркие крупные детали: солнце, песок, небо, море.

Работа над композицией начинается с рисунка простым карандашом. Детям с ОВЗ мы рекомендуем начать с самых крупных и простых элементов.

Работая над деталями, дети развивают внимательность, аккуратность и терпение. Если они не достигают желаемого результата с первой попытки, они пробуют еще. Это позволяет им привыкнуть к преодолению трудностей для достижения успеха. Очень важно, чтобы детали изображения в результате получились четкими и качественными, для этого часто требуется помощь учи-

теля. Если основной материал на уроке краски, то мы берем кисть и показываем технику нанесения мазков, смешивания цветов. Мы выбираем такую технику выполнения, которая подходит каждому ребенку с особыми образовательными потребностями, предлагаем упростить технику работы. Повторение ребенком способа нанесения красок позволяет быстро достичь качественного результата, сформировать навык правильного обращения с материалом. Для таких целей хорошо подходят гуашевые краски. Они густые, яркие и хорошо смешиваются, ложатся на бумагу ровным плотным слоем. Ими легко изображать простые крупные формы. Ребенок с плохо развитой мелкой моторикой быстро учится обращаться с ними и достигает желаемого результата.

Сначала ведется работа над крупными деталями, такими как небо, песчаный берег и море. Ребенок смешивает краски до однотонного оттенка и закрашивает нужный участок на листе. После этого мы помогаем ему перейти к более мелким деталям, с помощью которых уточняется передний и задний план изображения.

На уроках в качестве материалов использовался также черный маркер и черная гелевая ручка, например для создания графической композиции «Геометрические фигуры».

Построение композиции начинается с линий простым карандашом. Дети с ОВЗ составляют композицию из главных и второстепенных элементов. Геометрические фигуры могут перекрывать друг друга или пересекаться. У ребенка с трудностями в обучении изображение получается простым, мы помогаем сделать как основные, так и второстепенные линии аккуратными и законченными. Для того чтобы ребенок достиг нужного результата, необходимо следить за тем, чтобы он правильно завершил каждый этап рисунка. На первых этапах дети работают над толстыми линиями, формирующими основные формы геометрических фигур. В качестве материала он использует черный маркер, затем переходит к более мелким деталям, используя черную гелевую ручку. Если у детей не получается с первой попытки, мы берем гелевую ручку и делаем образец линии, который нужно повторить. После повторения детям легче придумать свое расположение линий и геометрических фигур и выбирать между толстыми и тонкими линиями. Это позволяет закрепить навык владения каждым материалом.

Результаты использования этих методических приемов показали, что дети стали увереннее себя чувствовать на уроках изобразительного искусства и активнее проявляют себя в решении творческих задач в процессе работы над новыми темами.

На уроках ИЗО, выбирая свой способ занятия изобразительным искусством, ребенок с ограниченными возможностями здоровья не только развивает навыки внимательности, креативного мышления, аккуратности и мелкой моторики, но и приобретает уверенность в себе. Достигая успехов в творческой деятельности, он начинает осознавать, что способен справиться с возникающими трудностями. Почувствовав уверенность в своих силах, он начинает стремиться к успеху и в других предметах. Для ребенка с трудностями в обучении мотивация и уверенность в собственных силах необыкновенно важны.

Данные методические приемы можно использовать на уроках изобразительного искусства как в начальной школе, так и в средней. Они позволяют детям с ОВЗ легче усваивать образовательную программу, используя свои техники рисования, проходить темы вместе с остальным классом.

Литература

1. Леонова Н. Н. Творческое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в процессе изобразительной деятельности [4–8 лет]: методическое пособие. – СПб.: Детство-Пресс, 2020. – 78 с.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ САМОПОМОЩИ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Садырина Светлана Федоровна,
педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад № 75» г. о. Самара

Профессиональная деятельность педагогов связана с многочисленными причинами возникновения эмоционального выгорания: интенсивной эмоциональной нагрузкой, потребностью в постоянном поддержании высокой квалификации, необходимостью следить за современными технологиями, а также серьезной ответственностью за благополучие детей. По моим наблюдениям, педагоги часто характеризуются повышенной ответственностью, самокритичностью; они убеждены, что не имеют права на болезнь или ошибки и должны быть эмоционально сдержанными и являться образцом для подражания.

Синдром профессионального выгорания – это состояние, возникающее вследствие длительного воздействия стресса и приводящее к истощению эмоциональных, энергетических и личностных резервов. Выгорание развивается постепенно, проявляясь сначала как усталость, затем как апатия, раздражительность и снижение мотивации.

Поэтому перед собой ставлю задачу ежегодно проводить исследование степени подверженности педагогов эмоциональному выгоранию. Наряду с опросниками я использую проективную методику «Человек под дождём» [2], цветовой тест М. Люшера [3]. Также предлагаю педагогам проанализировать текущее состояние посредством самодиагностики – теста «Светофор выгорания»:

В какой зоне вы сейчас?

Красная зона – выгорание рядом.

Сил почти нет, простые задачи кажутся непосильными.

Вы чувствуете апатию, опустошённость.

Отдых не восстанавливает совсем.

Желание избегать людей, обязанностей.

Жёлтая зона – внимание, перегруз!

Отдых помогает хуже, чем раньше.

Радость от привычных вещей стала меньше.

В голове появляются мысли «ещё чуть-чуть потерплю, потом отдохну».

Зелёная зона – ресурс есть.

У вас хватает энергии на работу и личные дела.

Вы отдыхаете и реально восстанавливаетесь.

Иногда усталость появляется, но проходит после сна или отдыха.

Выбор ответов характеризует актуальное состояние педагогов. Большинство педагогического состава обнаруживает у себя признаки зеленой и желтой зон. В формате мини-тренингов знакомлю педагогов с эффективными техниками и приемами саморегуляции, методами снятия психоэмоционального напряжения.

Для профилактики эмоционального выгорания рекомендую педагогам **технику самопомощи «Объятия бабочки»** [6], которая направлена на расслабление после пережитого напряжения.

- Найти комфортное положение в пространстве (стоя, сидя на стуле или лёжа), вспомнить ситуацию, которая беспокоит.
- Закрыть глаза, сделать несколько глубоких вдохов и медленных выдохов.
- Обнять себя двумя руками так, чтобы каждая рука касалась противоположного плеча.
- Поочередно похлопывать себя с комфортной для себя скоростью в течение нескольких минут. Сначала похлопывать левой рукой правое плечо, затем правой рукой – левое плечо.
- Остановиться, когда в теле появится ощущение расслабления и достаточности, опустить руки на бедра.

- Сделать глубокий вдох и медленный выдох, обратить внимание на то, как изменились состояние, мысли, образы, ощущения.

В стрессовых ситуациях, после неприятных разговоров с трудными родителями, конфликтов с коллегами мозг словно застревает в травмирующих воспоминаниях, педагогам тяжело переключиться на позитивное восприятие событий. В этом случае полезны дыхательные техники и упражнения на визуализацию, которые направлены на стирание из памяти стрессовой информации.

Техника «Стерка» (упражнение выполняется сидя) [4].

1. Примите удобную позу и расслабьтесь. Закройте глаза.
2. Сделайте глубокий вдох и протяжный выдох.
3. Теперь представьте перед собой чистый лист белой бумаги, карандаши и ластик.
4. Мысленно нарисуйте на листе волнующую вас ситуацию, которую вы хотите забыть. Это может быть реальная картинка, какой-то образ, может быть символ или что-то еще.
5. Мысленно возьмите ластик и начните стирать с него изображение ситуации. Стирайте так долго, пока лист не окажется чистым.
6. Откройте глаза. Сделайте вдох – долгий выдох.
7. Произведите проверку: снова закройте глаза и представьте перед собой тот же лист бумаги. Если изображение остается, снова возьмите ластик и стирайте картинку до полного исчезновения.

Следующее упражнение может быть использовано при повышенной тревожности, недостатке поддержки и позволяет ощутить свои ресурсы, как внутренние, так и связанные с поддержкой внешнего мира.

Техника «Дерево» [7].

- Педагогам предлагается выбрать дерево, которое нравится больше всего. Вообразить это дерево красивым, сильным, здоровым, растущим в природных условиях.
- Встать на ноги и мысленно войти в его образ и побыть в нем, ощущая все то, что дерево может воспринять.
- Обратить внимание на корни, широко охватывающие землю, которые питают и насыщают все дерево, на их крепость, глубину.
- Представить стройный, крепкий ствол с толстыми ветвями, толстую узорчатую кору, защищающую от непогоды, крону с зеленой листвой,
- Ощутить тактильно дуновение ветерка, поглаживание солнечных лучей на листьях, запах с цветочного луга и войти в приятное и ресурсное состояние.

После выполнения упражнения проводим рефлексию с педагогами, выстраиваем параллель с образом дерева, которое ничего специально не делает, чтобы ощущать себя счастливым, не заботится о пропитании, оно просто является частью мироздания. Оно здесь и сейчас, стабильно, уверенно, держится своими корнями, что бы ни случилось.

Подобно тому, как телефон нуждается в регулярной подзарядке, педагог должен постоянно восполнять свои внутренние ресурсы. Важно научиться распознавать признаки «разрядки» и своевременно предпринимать меры по восстановлению энергии. С этой целью советую собрать собственную ресурсную аптечку.

Упражнение «Аптечка ресурсов» [1].

– Уважаемые педагоги, представьте, как выглядит ваша ресурсная аптечка? Из чего она сделана? Возможно, это красивая шкатулка или копилка? Теперь наполните этот предмет всем, что дарит вам хорошее самочувствие, приносит радость и наполняет энергией. Можно составить список, создать коллаж, главное, чтобы сам процесс доставлял вам удовольствие. Собрать ресурсы помогут вопросы-подсказки:

- На что приятно смотреть?
- Какую музыку и звуки вы предпочитаете?
- Какие ароматы вызывают приятные чувства? Какие воспоминания они пробуждают?
- Что доставляет вашему телу удовольствие? Какие движения оно ценит?
- С кем вам комфортно беседовать? Кто заряжает вас позитивом и жизненной силой?
- Где вы ощущаете наибольшую безопасность, спокойствие и умиротворение?

Соберите всё, что необходимо в вашу аптечку ресурсов и регулярно обновляйте ее. А когда почувствуете себя в состоянии эмоционального выгорания, просто достаньте оттуда что-нибудь наугад и побалуйте себя этим.

Также практика показывает, что в работе с педагогами эффективны техники релаксации, они помогают достичь им эмоционального равновесия и спокойствия.

Медитация «Поплавок» [2].

– Представьте шторм, ураган, смывающий все на своем пути, мощные сильные волны. Внезапно ваш взор выхватывает поплавок, уходящий под воду и снова вынырывающий на гребень волны. Представьте, что вы и есть этот поплавок, а бурное море – ваша жизнь. На вас накатывают волны невзгод, но вы непотопляемы. Вы снова и снова всплываете на поверхность. Ваша уверенность и ваша удача наполняют этот поплавок и выталкивают его на поверхность. Наконец, море, не одолевшее вас, успокаивается, из-за туч выглядывает солнце, и вы – поплавок – наполняетесь солнечными лучами удачи. Вы пережили очередной шторм в своей жизни и вышли победителем. Представьте себе последующие ураганы вашей жизни и из них вы тоже выйдете победителем, непотопляемым поплавком.

Почувствуйте, как легко, приятно и радостно становится внутри вас. Почувствуйте, как с каждым вдохом вы наполняетесь радостью и легкостью. Ваши плечи распрямляются, настроение поднимается. С каждым выдохом внутри вас укрепляется ваша самооценка, уверенность и настрой на достижения.

Поделитесь, уважаемые коллеги, что чувствовали? Сохраните внутри себя чувство очищения, освобождения, уверенности и самоценности.

Выгорание не является неизбежным процессом, в своём плане работы я ежегодно включаю мероприятия по диагностике и профилактике эмоционального напряжения у педагогов. Больше внимания стараюсь уделять педагогам с большим стажем работы, у них чаще диагностируется выгорание.

Наблюдение за взаимоотношениями внутри коллектива, позитивная обратная связь педагогического состава свидетельствуют об эффективности техник самопомощи и саморегуляции. Педагоги применяют рекомендации психолога в повседневной жизни, что позволяет сохранять психическое здоровье, преодолевать неблагоприятные ситуации и повышают адаптационные механизмы.

Литература

1. Алексеева А. С. Техника самопомощи «Аптечка ресурсов». – URL: <https://www.b17.ru/blog/524658/> (дата обращения: 04.02.2026).
2. Аралова М. А. Формирование коллектива ДОУ: психологическое сопровождение. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
3. Люшер М. Цветовой тест Люшера. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 190 с.
4. Мазуряк Е. Н. Практика «Стерка». – URL: <https://www.b17.ru/blog/554871/> (дата обращения: 04.02.2026).
5. Практические семинары и тренинги для педагогов. Вып. 1. Воспитатель и ребенок: эффективное взаимодействие / авт.-сост. Е. В. Шитова. – Волгоград: Учитель, 2014. – 171 с.
6. Ческидов А. Г. «Объятия бабочки» в EMDR. – URL: <https://www.b17.ru/article/579149/> (дата обращения: 04.02.2026).
7. Шмелева С. Е. Ресурсная техника на ощущение устойчивости «Дерево». – URL: <https://www.b17.ru/article/279711/> (дата обращения: 04.02.2026).

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

*Сибилева Елена Викторовна,
инструктор по физической культуре
МБДОУ «Детский сад № 362» г. о. Самара*

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, образовательное учреждение обязано создавать условия для всестороннего развития каждого ребенка дошкольного возраста, вне зависимости от места проживания, гендера, этнической принадлежности, языка, социального положения, психофизиологических особенностей и других индивидуальных характеристик, включая состояние здоровья. Дети с ограниченными возможностями здоровья, в особенности с расстройством аутистического спектра (РАС), требуют особого внимания. Аутизм – одна из форм задержки развития, проявляющаяся в выраженном отторжении окружающего мира.

Все больше детей с РАС поступают в детские сады, и педагоги сталкиваются с задачами, связанными с взаимодействием с ними и их успешной интеграцией в коллектив. Педагоги и специалисты нашего учреждения пришли к мнению о необходимости комплексного подхода к решению этой проблемы, основанного на тесном сотрудничестве. Одним из действенных инструментов в работе с такими детьми может стать организация дополнительной индивидуальной работы.

После зачисления ребенка с РАС в дошкольное образовательное учреждение формируется команда педагогов и специалистов, которые осуществляют его психолого-педагогическое сопровождение. Каждый работает в своём направлении и решает свои задачи, но все усилия, направленные на конкретного ребенка, в комплексе должны привести к его успешной адаптации и социализации в детском коллективе, освоению основной образовательной программы дошкольного учреждения, преодолению трудностей в обучении и воспитательном процессе.

Инструктор по физической культуре, проводя дополнительную индивидуальную работу с детьми с РАС, ставит перед собой следующие задачи:

- развивать двигательную активность;
- способствовать правильному формированию опорно-двигательной системы организма, крупной и мелкой моторики, правильному выполнению основных движений;
- способствовать овладению подвижными играми с правилами, становлению саморегуляции в двигательной сфере;
- развивать социальное взаимодействие в двигательной деятельности со сверстниками и взрослыми.

Индивидуальное занятие проводится один раз в неделю, в первой половине дня. Длительность занятия зависит от ребенка. Занятия делятся на три блока, на усвоение каждого отводится примерно три месяца. Детям с РАС важно многократное повторение одних и тех же упражнений, игр.

Блок 1. Элементарные игровые упражнения.

Участники: инструктор по физической культуре и ребенок с РАС.

«Беги ко мне!»: инструктор стоит на противоположной от ребенка стороне зала и зовёт: «Беги ко мне!». Ребенок должен добежать до взрослого. Цель – учить действовать по сигналу, ориентироваться в пространстве физкультурного зала.

«Пройди по кочкам»: инструктор раскладывает дорожку-балансир и предлагает пройти по ней. Цель – учить сохранять равновесие во время ходьбы по мягкой опоре.

«Пройди по мостику»: инструктор раскладывает дощечки сначала на полу, затем поднимает их на невысокие опоры и предлагает пройти по ним. Цель – учить сохранять равновесие во время ходьбы по уменьшенной и возвышенной опоре.

«Прокати мяч»: инструктор садится на пол, напротив ребенка, прокатывает ему мяч и предлагает прокатить его обратно. Цель – учить действовать по сигналу; прокатывать мяч двумя руками, с энергичным отталкиванием.

«Прокати мяч под дугой»: то же, что и предыдущее, только на пути ставится дуга, под которой надо прокатить мяч. Цель – учить прокатывать мяч под дугой.

«Прыгай через кочки, дорожки: инструктор раскладывает сначала плоские, затем чуть возвышенные предметы один за другим и предлагает перепрыгнуть их. Цель – учить прыгать на двух ногах, с приземлением на полусогнутые ноги.

«Бросай мяч, лови мяч»: инструктор встает напротив ребенка, бросает ему мяч и просит бросить его обратно. Цель – учить манипулировать с мячом, действовать по сигналу.

Рекомендации для блока 1:

- игровые упражнения следует проводить в течение трёх месяцев, один раз в неделю;
- закреплять основные движения, используя, меняя и комбинируя различное оборудование физкультурного зала;
- все движения выполняются по показу инструктора;
- по мере освоения ребенком движения необходимо постепенно усложнять его: увеличивать расстояние, ставить больше препятствий, поднимать высоту и т. д.;
- самыми сложными являются манипуляции с мячом, их ребенок осваивает последними;
- проводя игровые упражнения необходимо давать голосовые инструкции.

Для детей со стереотипным поведением очень важны ритуалы, и благодаря индивидуальной работе у них появляется четкая взаимосвязь предметов в физкультурном зале с их назначением: например, дорожка – для того, чтобы по ней пройти, дуга – для того, чтобы под ней проползти или прокатить мяч и т. п.

Блок 2. Игровые упражнения, составленные из нескольких заданий.

Участники: инструктор по физической культуре, ребенок с РАС и один-два ребенка из той же группы.

«Ведем машину»: инструктор раздает детям рули, они по сигналу двигаются по залу. Цель – учить действовать по сигналу, ориентироваться в пространстве физкультурного зала.

«Пройди по дорожке того же цвета, что и платочек»: инструктор раздает детям разноцветные платочки и раскладывает дорожки тех же цветов, предлагает каждому пройти по своей дорожке. Цель – учить соотносить цвет платочка с цветом дорожки.

«Прокати мяч»: дети садятся парами друг напротив друга и прокатывают мяч, затем меняются парами. Цель – учить взаимодействовать в паре.

«Лови мяч, бросай мяч»: то же, только мяч перебрасывают друг другу. Цель – учить согласовывать свои действия с действиями партнёра.

«Футбол»: дети бьют по мячу по свистку инструктора. Цель – учить действовать по сигналу.

«Положи платок на кубик того цвета»: инструктор раздает детям разноцветные платочки и раскладывает дорожки тех же цветов, предлагает каждому положить платок на кубик того же цвета. Цель – учить соотносить цвет платочка с цветом кубика.

Рекомендации для блока 2:

- продолжительность работы над этим блоком три месяца, один раз в неделю;
- на данном этапе работы необходимо брать на занятия девочку и мальчика из той же группы, что и ваш ребенок, для того чтобы в процессе совместного выполнения упражнений установить взаимодействие между ними;
- можно повторять игровые упражнения из первого блока, объединяя их или усложняя дополнительными заданиями;
- показ упражнений проводится детьми;
- желательно, чтобы ребенок с РАС взаимодействовал со всеми детьми на занятии;
- в процессе работы над блоком необходимо охватить всех детей группы.

Блок 3. Подвижные игры, игры малой подвижности, игры на внимание.

Участники: инструктор по физической культуре, ребенок с РАС и небольшая подгруппа детей из той же группы.

Игра малой подвижности «Тише едешь...»: дети берут мешочки с песком, кладут на голову и по сигналу идут к инструктору. Цель – учить сохранять равновесие, действовать по сигналу, учить взаимодействовать со сверстниками.

Подвижная игра «Самолеты»: по сигналу бежать по кругу, руки в стороны, изображая самолет. Цель – учить начинать и заканчивать движение по определенному сигналу, бежать, не наталкиваясь друг на друга, взаимодействовать со сверстниками.

Подвижная игра «У медведя во бору»: выбирается «медведь», который после слов «У медведя во бору, грибы ягоды беру, а медведь сидит и на нас рычит» догоняет ребят. Цель – учить действовать по сигналу, бежать, не наталкиваясь друг на друга, взаимодействовать со сверстниками.

Игра средней подвижности «Затейники»: выбирается ведущий, встает в круг, дети идут по кругу со словами: «Ровным кругом, друг за другом мы идем за шагом шаг, стой на месте, дружно вместе сделаем вот так...» ведущий показывает движение, дети повторяют, ведущий выбирает того, кто лучше всех повторил. Цель – учить согласованно двигаться, выполнять движение в соответствии с показом, взаимодействовать со сверстниками.

Подвижная игра «Автомобили»: инструктор раздает рули, по сигналу дети двигаются по залу. Цель – учить начинать и заканчивать движение по определенному сигналу, двигаться, не наталкиваясь друг на друга, взаимодействовать со сверстниками.

Игра на внимание «Дерево, куст, трава»: дети идут по кругу, инструктор дает сигналы. «Дерево» – дети встали, руки вверх. «Куст» – дети встали, руки в стороны. «Трава» – дети присели. Сигналы подаются в любой последовательности и с любой скоростью. Цель – учить внимательно слушать и быстро реагировать, взаимодействовать со сверстниками.

Игра на внимание «Солнышко, заборчик, камешек»: дети стоят в кругу, вытянув руки перед собой, показывая ладони, инструктор дает сигналы: «Солнышко» – дети растопыривают пальцы; «Заборчик» – дети собирают пальцы вместе; «Камешек» – дети сжимают пальцы в кулаки. Цель – учить внимательно слушать и быстро реагировать, взаимодействовать со сверстниками.

Рекомендации для блока 3:

- продолжительность работы над этим блоком три месяца, один раз в неделю;
- для данного этапа работы используются только знакомые игры, которые разучивались на физкультурных занятиях;
- можно брать любые игры, в соответствии с ООП ДОУ и возрастом конкретных детей;
- начинать занятие следует с небольшой разминки в любом виде (ходьба, бег и т. п.);
- заканчивать занятие целесообразно игрой малой подвижности или игрой на внимание.

Одним из главных факторов работы с детьми с РАС является благоприятная обстановка в группе. Необходимо сформировать у детей доброжелательное отношение к такому ребенку. Важно, чтобы его кто-то опекал, помогал, если возникли затруднения.

После проведения дополнительных занятий у детей отмечаются улучшение физического состояния, развитие крупной и мелкой моторики, устойчивого внимания, умения воспринимать словесные инструкции, навыков взаимодействия в коллективе сверстников.

Конечно, в настоящее время расстройства аутистического спектра полностью излечить невозможно, но одним из способов скорректировать и ослабить их проявления являются игровые упражнения и игры, которые развивают восприятие, повышают уровень физического развития, настраивают коммуникативные умения. Ведь физическая культура, адаптированная к особенностям детей с аутизмом, является не только необходимым средством коррекции двигательных нарушений, стимуляции физического и моторного развития, но и мощным фактором социализации личности.

Литература

1. Морозов С. А. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учебно-методическое пособие / С. А. Морозов, Т. И. Морозова. – М., 2017. – 323 с.
2. Морозов С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройством аутистического спектра: учебно-методическое пособие. – М., 2015. – 539 с.
3. Ребенок с РАС идет в детский сад / Н. Г. Манелис, А. В. Хаустов, Ю. В. Никитина, Е. Н. Солдатенкова; под ред. Н. Г. Манелис. – Воронеж, 2014. – 104 с.

«ГОВОРЯЩАЯ СТЕНА» КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Сибирякова Кристина Викторовна,
воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 362» г. о. Самара

Современная система дошкольного образования нацелена на создание равных возможностей для всестороннего развития каждого ребенка, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) требует организации развивающей предметно-пространственной среды (РППС), которая обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала группы и доступность для всех воспитанников.

Одним из эффективных и инновационных элементов РППС является технология «**Говорящая стена**». Данная технология превращает обычное стеновое пространство в интерактивную развивающую, обучающую и коррекционно-развивающую среду. Особую актуальность «Говорящая стена» приобретает в работе с детьми младшей группы с ОВЗ, у которых часто нарушены внимание, восприятие, моторика и речевая активность.

Цель использования «Говорящей стены» для детей с ОВЗ – создание интерактивной развивающей среды, стимулирующей познавательную, речевую и двигательную активность детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Задачи по направлениям:

- коррекционно-развивающее: развитие сенсорных эталонов (цвет, форма, величина), стимуляция тактильных ощущений, развитие мелкой моторики, зрительного и слухового внимания, памяти;
- речевое: активизация пассивного и активного словаря, стимуляция речевого подражания, развитие понимания обращенной речи;
- познавательное: формирование первичных представлений об окружающем мире, развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления;
- социально-коммуникативное: обучение взаимодействию со взрослым и сверстниками, развитие навыков совместной деятельности;
- оздоровительное: стимуляция общей и мелкой моторики через доступные интерактивные элементы.

Особенности организации «Говорящей стены» для младшей группы с ОВЗ

При организации «Говорящей стены» для детей с ОВЗ младшего возраста необходимо учитывать следующие *принципы*:

1. Принцип доступности. Все материалы располагаются на уровне глаз ребенка (на высоте 80–100 см от пола) или ниже. Учитываются физические возможности детей (например, для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата исключаются высоко расположенные элементы).

2. Принцип сенсорной насыщенности. Материалы должны быть яркими, контрастными, с использованием разных фактур (гладкие, шершавые, мягкие, ребристые). Для детей с нарушениями зрения – крупные детали и тактильные дорожки.

3. Принцип вариативности. Элементы «Говорящей стены» легко меняются и перемещаются. Это позволяет адаптировать содержание под актуальные задачи коррекции и развития конкретного ребенка или подгруппы.

4. Принцип безопасности. Все элементы надежно крепятся, исключаются острые углы, мелкие детали, которые ребенок может проглотить (или они прочно пришиваются/приклеиваются).

5. Принцип эмоциональной привлекательности. Используются узнаваемые персонажи (животные, любимые герои), музыкальные и световые эффекты (по возможности), что повышает мотивацию детей с ОВЗ.

Практические варианты наполнения «Говорящей стены» для детей с ОВЗ (младшая группа)

Ниже представлены примеры интерактивных модулей, которые можно разместить на «Говорящей стене».

1. Сенсорный модуль «Погладь зверят» (рис. 1).

На стену крепятся карточки с изображением животных (кошка, собака, заяка, мишка). Шерсть животного имитируется разными фактурами:

- пушистым искусственным мехом;
- гладкой искусственной кожей;
- мягкой тканью;
- липучками с ворсом (колючки).

Коррекционная задача – развитие тактильного восприятия, дифференциация понятий «мягкий – твердый – пушистый – колючий».

2. Модуль «Кто что ест?» (рис. 2).

На стене размещены картинки животных (с кармашком на липучке) и набор карточек с едой (морковка, косточка, рыбка, зернышко). Ребенок должен «накормить» каждого животного, прикрепив карточку рядом.

Коррекционная задача – развитие наглядно-образного мышления, расширение активного и пассивного словаря (названия животных и еды/продуктов).



Рис. 1



Рис. 2

3. Модуль «Зашнуруй ботиночек».

На стену крепится крупное плоскостное изображение ботинка с отверстиями, через которые продета яркая шнуровка.

Коррекционная задача – развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации, подготовка руки к письму.

4. Модуль «Найди пару».

На стене в беспорядке размещены карточки с геометрическими фигурами (круг, квадрат, треугольник) разного цвета и размера. Ребенку нужно найти две одинаковые фигуры и соединить их ленточкой-липучкой.

Коррекционная задача – развитие зрительного гнозиса, внимания, умения сравнивать и обобщать.

5. Модуль «Звуковая дорожка» (для детей с нарушениями речи).

На стену в ряд крепятся картинки с изображением предметов, названия которых различаются одним звуком (дом – ком – сом, мишка – мышка). Рядом – кнопки или сенсорные элементы, при нажатии на которые воспитатель (а в перспективе – сам ребенок) произносит слово или воспроизводится аудиозапись.

Коррекционная задача – развитие фонематического слуха, стимуляция речевого подражания.

Организация деятельности с «Говорящей стеной» в младшей группе с ОВЗ

Работа с «Говорящей стеной» может строиться в трех форматах:

- Фронтальная деятельность. Воспитатель знакомит детей с новым модулем во время образовательной ситуации. Например: «Сегодня на нашей волшебной стене поселились зверята. Давайте узнаем, кто к нам пришел, и покормим их!»
- Подгрупповая деятельность. Воспитатель объединяет двух-трех детей со сходными нарушениями и предлагает им совместное задание (например, найти пару или зашнуровать ботинок). Это учит взаимодействию и взаимопомощи.
- Индивидуальная и самостоятельная деятельность. Самое важное преимущество «Говорящей стены» для детей с ОВЗ в том, что ребенок может вернуться к материалу в любое свободное время. Ему не нужно ждать помощи взрослого (если модуль спроектирован с учетом автономности). Это развивает самостоятельность, инициативность и снижает тревожность.

Работа с родителями

При использовании «Говорящей стены» для детей с ОВЗ важно вовлекать родителей. Рекомендуются:

- Фотоматериалы: родители видят, чем занимается ребенок в детском саду, и могут закрепить навык дома.
- Мастер-классы: воспитатель показывает, как сделать простые аналоги «Говорящей стены» дома (например, сенсорный коврик или доску с липучками).
- Домашние задания: ребенку предлагается принести из дома предмет определенной фактуры (пушистый, гладкий) и вместе с родителями разместить его на стене в разделе «Наши находки».

Ожидаемые результаты

При систематическом использовании «Говорящей стены» в работе с детьми младшей группы с ОВЗ наблюдаются следующие положительные изменения:

- повышение познавательной активности и интереса к окружающему миру;
- улучшение сенсорных показателей (дифференциация цвета, формы, фактуры);
- активизация речи (появление звукоподражаний, первых слов);
- развитие мелкой моторики и подготовка руки к изобразительной деятельности;
- снижение поведенческих проблем (стена привлекает и удерживает внимание);
- рост самостоятельности, уменьшение потребности в постоянной помощи взрослого.

Технология «Говорящая стена» является эффективным, доступным и вариативным инструментом развития детей младшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Она органично вписывается в современную развивающую предметно-пространственную среду ДОУ, соответствует требованиям ФГОС ДО и позволяет реализовывать индивидуальный и дифференцированный подход.

Правильно организованная «Говорящая стена» становится не просто украшением группы, а действующим интерактивным пособием, которое сопровождает ребенка в течение всего дня, стимулирует его развитие и помогает преодолевать имеющиеся трудности.

Для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, данная технология открывает новые возможности для творчества, коррекции и достижения устойчивых положительных результатов в сензитивный период – младший дошкольный возраст.

Литература

1. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду: принципы построения, советы, рекомендации / сост. Н. В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2006.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 21.05.2026).

**ЖГУТОВАЯ ТЕХНИКА
КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
10–16 ЛЕТ С ОВЗ: ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО
ИСКУССТВА И ИМПРОВИЗАЦИОННОГО ТЕАТРА**

*Старикова Анастасия Валерьевна,
педагог дополнительного образования
учебного филиала «Воскресение» некоммерческого фонда
«Детский епархиальный образовательный центр»,
Ермолаева Татьяна Ивановна,
старший методист некоммерческого фонда
«Детский епархиальный образовательный центр»*

Современная система дополнительного образования детей ориентируется на развитие творческой личности через синтез различных видов художественной деятельности. Представленное открытое занятие «Изучение приемов лепки из глины в жгутовой технике. Изготовление кружки» реализует инновационный подход, объединяющий традиционное декоративно-прикладное творчество с элементами театральной педагогики.

Интеграция ремесла и искусства в рамках одного занятия решает несколько взаимосвязанных задач как художественно-эстетического развития, так и театрально-творческой самореализации обучающихся.

Педагогическая новизна данного подхода заключается в том, что процесс создания изделия из глины не завершается на этапе получения готового предмета, а трансформируется в творческий перформанс. Дети с ОВЗ не просто изготавливают кружку – они наделяют её характером, историей, создают вокруг неё художественный мир. Это соответствует возрастным особенностям учащихся, для которых характерно стремление к самовыражению, игровым формам деятельности и эмоциональной вовлеченности.

Практическая значимость занятия определяется возможностью его использования как в системе дополнительного образования (керамические студии, театральные кружки), так и в рамках урочной деятельности по технологии и МХК. Формат открытого занятия с элементами сценария также соответствует требованиям профессиональных конкурсов педагогического мастерства, демонстрируя комплексный подход к развитию творческого потенциала детей.

Представим занятие с методическими приемами и техниками обучения жгутовой технике с детьми 10–16 лет с ОВЗ при изготовлении глиняной кружки с включением импровизированной театральной игры «Сказка о глиняной кружке».

Данная методическая разработка нацелена на формирование у обучающихся практических навыков лепки из глины в жгутовой технике на примере изготовления кружки, а также развитие творческих и коммуникативных способностей через элементы импровизированного театра. В рамках занятия обучающиеся осваивают базовые приёмы жгутовой техники и смогут самостоятельно слепить функциональную кружку; разовьют мелкую моторику, пространственное мышление и творческие способности; проявят фантазию и коммуникативные навыки в процессе создания и разыгрывания сказки; получат положительный эмоциональный опыт от сочетания прикладного творчества и театрализованной игры. Ценность и значимость данной разработки состоит в том, что занятие интегрирует художественное творчество (лепку) и театральную импровизацию, что делает процесс обучения более увлекательным и запоминающимся. Такой подход способствует комплексному развитию личности ребёнка и может быть использован в системе дополнительного образования, на уроках изобразительного искусства и во внеурочной деятельности.

Дата проведения: 25.03.2026.

Место проведения: УФ «Воскресение», кабинет № 11.

Образовательная область: декоративно-прикладная.

Предмет: «работа с глиной».

Продолжительность: 40 минут.

Возраст обучающихся: 10–16 лет.

Адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа: «Самарская изюминка для детей с ОВЗ».

Год обучения: 1-й год обучения.

Учебная группа: 3-я группа.

На занятии присутствовало: 7 детей, 2 родителей и 3 педагогов ДО – 12 человек.

Особенности обучающихся: дети и подростки: аутизм (от легкой до тяжелой формы), ДЦП.

Место темы проведенного занятия в рабочей программе педагога: 27-я учебная неделя, тема № 3.8 в календарном учебном графике программы (занятие-зачет).

Основные понятия: глина, стол, губка, тряпочка, пальчик, салфетка, картинка, экран и др.

Тип занятия: изучения нового материала.

Вид занятия: комбинированное (комбинация части занятия-знакомства, части занятия-игры, части занятия-экскурсии по детским театрам Самарской области и знакомства с театральными профессиями).

Методы и приемы, используемые на занятии: показ и подражание, работа по образцу, совместные действия с педагогом («рука в руке»), игровой метод и приемы (интерактивные, дидактические, игры-загадки, викторина и др.), наглядный (показ глиняных работ в презентации, фотографиях обучающихся, выставочных работ обучающихся и педагога), практический, словесный (игровая дидактическая беседа, вопросы-ответы, практика – создание изделия), использование презентации и комментарии к ней; использование шаблонов и трафаретов. Включение в занятие элементов релаксации, динамических пауз и упражнений на развитие моторики (пальчиковую гимнастику и др.).

Формы обучения и формы организации детей: игры (интерактивная, с использованием традиционных приемов и новой техники театральной импровизации со сделанными глиняными предметами (объектами), импровизации, пробы представления сказки с ожившими предметами узнавание различных профессий в работе с глиной (гончар, скульптор, дизайнер, художники по народным промыслам и т. п.), театральный этюд (небольшой кусочек импровизированной сказки и, где главными героями являются готовые только что сделанные глиняные изделия), подведение итогов в виде «живой анкеты».

Формы обучения: индивидуально-групповая и индивидуальная очная.

Предварительная работа:

– подготовлена презентация на основе материалов рабочей программы «Самарская изюминка» и дидактических пособий к этой программе, материалов из открытых источников в сети Интернет;

– пройдено несколько мастер-классов по лепке из глины в жгутиковой технике Ю. В. Горного (самарский керамист, гончар), Н. А. Штыревой (профессиональный художник-керамист, опытный педагог из г. Рязани), Е. М. Мякотниковой (учитель начальных классов МАОУ «Плехановская СОШ» Кунгурского района Пермского края), проводящих мастер-классы по лепке из глины в жгутиковой технике [2; 8; 10], организаторов совместного межрегионального проекта, в котором объединились профессиональный керамист, действующий художник и школьный педагог, чтобы раскрыть тему жгутиковой техники с разных сторон: от гончарного дела до школьной технологии;

– проработаны «Рекомендации по работе с детьми с ОВЗ по лепке из глины» разработчика Ж. Р. Гладий, преподавателя художественных дисциплин МАУДО г. Нижневартовска «Детская школа искусств» № 2 [1];

– прослушана и проработана программа «Лечебная глина» по развитию мелкой моторики рук для детей с ОВЗ средней степени тяжести С. И. Мальцева, педагога дополнительного обра-

зования МКУ ДО «Дом детского творчества» с. Новопокровка Красноармейского м. о. Приморского края [6];

– проработаны другая литература и интернет-ресурсы по лепке в жгутовой технике и по педагогике работы с детьми ОВЗ [3; 4; 5; 7; 9];

– приобретены и созданы демонстрационные и раздаточные материалы для успешной работы детей по изделию в рамках данного открытого занятия.

Дидактический материал: презентация и слайды, инструкции по технике лепке (пошаговая инструкция по жгутиковой технике), иллюстрации (фотографии и рисунки каждого этапа), образец работы (продемонстрированный преподавателем по лепке из глины), картинки и схемы (показывающие различные формы декорирования изделия).

Раздаточный материал:

- шаблон для дна кружки, диаметр 8 см – по 1 шт. на каждого ребенка;
- глина – по 100 грамм на каждого ребенка;
- стеки для декорирования изделия – по 1 шт. на каждого ребенка;
- губка для смачивания глины – по 1 шт. на каждого ребенка.

ПЛАН-КОНСПЕКТ ЗАНЯТИЯ

«Изучение приемов лепки из глины в жгутовой технике. Изготовление кружки»

Оперативная цель занятия – познакомить детей со жгутовой техникой, сделать изделие формирование социально-трудовых навыков у детей с ОВЗ, воспитание трудолюбия и развитие творческого воображения детей.

Образовательные задачи занятия:

предметно-обучающие:

– познакомить с историей керамики и народных промыслов;

– изучить приемы лепки в жгутовой технике;

– формировать у детей представления о связи эстетических и функциональных качеств посуды;

– совершенствовать навыки работы с глиной;

– формировать представления об окружающем мире, тема «посуда»;

метапредметные:

– развивать навыки планирования и самоконтроля, поэтапного выполнения задания, контроля качества выполнения каждого этапа; формировать навыки самоорганизации;

– социализировать обучающихся и развивать коммуникативные навыки через групповую работу или совместную деятельность юных художников-декораторов;

воспитательные:

– формировать интерес к декоративно-прикладному искусству;

– воспитывать аккуратность, трудолюбие, целеустремленность (доводить задуманное дело до конца);

развивающие:

– развивать мелкую моторику рук, координировать движения рук, развивать глазомер;

– развивать пространственного мышления, чувства формы, пропорции; развивать образное мышление и воображение;

– развивать зрительное, тактильное восприятие и чувствительность, память;

коррекционно-развивающие:

– развивать и корректировать мелкую моторику, координировать движения рук и глаз; развивать точность движений пальцев, ладони, способствовать укреплению мышц рук;

– корректировать пространственные представления и чувства пропорции, помощь детям в соотношении части изделия между собой и с целым, определять размеры, длину, толщину предметов;

– стимулировать речевое развитие;

– корректировать эмоциональное состояние и снижение тревожности, так как глина обладает успокаивающим действием, помогает «заземлять» негативные эмоции (тревогу, гнев, обиду).

Планируемые предметные результаты

По окончании занятия обучающиеся:

знают:

- краткую историю керамики и народных промыслов;
- основные приемы лепки в жгутовой технике;
- связи эстетических и функциональных качеств посуды;
- об окружающем мире в рамках темы «Посуда»;

умеют:

- кратко рассказать об истории керамики и народных промыслах;
- умеют лепить в жгутовой технике или использовать основные приемы лепки в жгутовой технике;
- устно в мини-сообщении представить связи эстетических и функциональных качеств посуды;
- продемонстрировать умения и навыки работы с глиной (в процессе создания кружки);
- применять свои представления и знания об окружающем мире и теме «Посуда» в обучении по программе и в жизни.

Методы, используемые на занятии: показ и подражание, работу по образцу, совместные действия с педагогом («рука в руке»), игровые приёмы, использование шаблонов и трафаретов. Включение в занятие элементов релаксации, динамических пауз и упражнений на развитие моторики (пальчиковую гимнастику и др.).

Технологии обучения: работа по группам и индивидуализация заданий, использование ИКТ (презентаций с комментариями), технология коллективно-творческой деятельности (КТД, по И. П. Иванову, – использование групп, подгрупп, команд, а также творческие задания), кейс-технология (создание проблемных воспитательных ситуаций и их решения используется в заключительной части занятия, в импровизированном театре «Сказка о глиняной кружке»).

Материалы для занятия: глина, стеки, влажная ткань, губка, гипсовая форма, наглядные пособия (иллюстрации посуды, готовые изделия), фартук.

Оборудование: муфельные печи, столы, стулья, компьютер с программами презентации, экран.

Домашнее задание: показать родителям готовое изделие.

ПЛАН ЗАНЯТИЯ (35–40 минут)

1. Организационный. Нейрогимнастика. Подготовка материалов и инструментов (5 мин.).
2. Введение. Вступительное слово педагога, определение темы занятия (5 мин.).
3. Изложение нового материала (5 мин.).
4. Самостоятельная практическая работа (15 мин.).
5. Заключительная часть занятия: импровизационный театр (5 мин.), анализ работы детей, рефлексия, оценка, уборка рабочих мест (5 мин.).

ХОД ЗАНЯТИЯ

1. Организационный момент

Приветствие, проверка рабочих мест и готовности, повторение правил безопасности при работе в гончарной мастерской. Нейрогимнастика.

2. Введение

Дети сидят за столом, для введения в тему педагог предлагает отгадать загадки.

Педагог:

1. Суп нам варит в ней бабуля, на столе стоит... (*кастрюля*).
2. Суп, салат, пюре, котлеты подают всегда в ... (*тарелке*).

3. А на чай и простоквашу подставляй, дружок, ... (*чашку*).
4. Она и жарит, и печет. Не приготовить нам еды без кухонной ... (*сковороды*).
5. На плите – кастрюль начальник. Толстый, длинноносый ... (*чайник*).

Педагог: Молодцы! Как можно назвать все предметы, которые мы отгадали, одним словом? (*Посуда.*) Ребята, как думаете, из чего делали посуду в древности? (*Из глины.*)

3. Знакомство с новым материалом

Педагог: В древности посуду делали из глины. Люди заметили, что изделие, побывавшее в огне, становится крепким и водонепроницаемым, что делает его пригодным для приготовления пищи и ее хранения. Глиняные изделия, прошедшие обжиг, называются керамикой. Существуют разные способы ручной лепки. Одним из них является лепка в жгутовой технике. Это один из самых древних методов изготовления керамики, изобретенный задолго до появления гончарного круга.

Демонстрация иллюстраций и изделий, созданных в данной технике.

Сегодня мы с вами сделаем кружки в данной технике. Для начала нам нужно будет раскатать много глиняных колбасок-жгутов. Чтобы они не высыхали, их необходимо накрыть влажной тканью. Затем из жгутов мы соберем основу кружки, сформируем ручку и украсим изделие декором.

4. Практическая часть занятия

Методические рекомендации: в ходе выполнения практической части необходимо учитывать индивидуальные особенности детей. Для детей с ментальными нарушениями важно продемонстрировать на практике каждый этап выполнения работы, давать простые и четкие инструкции.

Для детей с нарушениями координации движений рук, слабо развитой моторикой можно использовать болванки – гипсовые формы, стаканы, обёрнутые тканью. Это позволит сохранить форму сосуда в процессе лепки.

Педагог: Итак, приступим. Для работы нам понадобится кусок подготовленной глины, небольшой отрез ткани, стек.

Первый, начальный этап: формирование жгутов. Для этого берем небольшой кусочек глины, скатываем из него шарик, кладем его на ткань и раскатываем жгут (колбаску) (рис. 1). Толщина примерно 1 см. Готовые жгуты накрываем влажной тканью или пакетом.

При необходимости используется техника «рука в руке».



Рис. 1. Формирование жгутов

Основной этап

Педагог: Формируем дно сосуда: скручиваем жгут по спирали, чтобы получилось дно. Заглаживаем доньшко, чтобы кольца спирали соединились (от центра к краям и обратно) (рис. 2).



Рис. 2. Формирование доньшка

Формируем стенки сосуда, накладывая по кругу жгуты. Каждый виток необходимо смазывать шликером (жидко разведенной глиной). Витки должны плотно прилегать друг к другу (рис. 3).



Рис. 3. Формирование стенок

Выравниваем стенки. Аккуратно пальцами заглаживаем стенки вертикальными движениями изнутри и снаружи, соединяя витки жгутов между собой. Работая внутри кружки, можно воспользоваться деревянным стеком, уделяя особое внимание месту соединения доньшка и стенки. Заглаживаем все влажной губкой. Выравниваем край кружки (рис. 4).



Рис. 4. Выравнивание стенок

Формируем ручку из жгута. Придав желаемую форму, прикрепляем к кружке. Предварительно на место соединения ручки и кружки, наносим насечки шилом, смазываем шликером и тщательно примазываем. Укрепляем места соединения тонким жгутиком, обернув его вокруг ручки в месте стыка. С помощью деревянного стека примазываем жгутик к ручке и телу кружки. Заглаживаем все влажной губкой (рис. 5).

Финальный этап – декорирование кружки.



Рис. 5. Формирование ручки

При необходимости кружку можно подсушить феном. Нанесение рисунков, оттисков осуществляется по желанию (рис. 6).



Рис. 6. Декорирование кружки

5. Заключительная часть. Подведение итогов занятия

Игра «Ожившие предметы»

Педагог с помощью игры предлагает обучающимся освоить новую технику «оживления созданных предметов». Предоставляет возможность ребятам театральной импровизации со сделанными глиняными предметами (объектами), а также сочинение рассказа, сказки с ожившими предметами.

После завершения работы оформляется выставка работ. Подводятся итоги занятия.

Что узнали нового? Какие приемы лепки вы использовали, создавая свое изделие? Возникли ли трудности во время работы? Как вы их решали? Теперь кружки должны высохнуть и пройти обжиг в муфельной печи, после чего их можно будет покрыть глазурью.

Уборка рабочих мест детьми. Создание выставки педагогом с детьми и, возможно, родителями.

Ход занятия в ролевой схеме: деятельность педагога и детей

Деятельность педагога	Деятельность детей
1. Организационный момент: приветствие, проверка рабочих мест и готовности, повторение правил безопасности при работе в гончарной мастерской. Нейрогимнастика	Приветствуют педагога. Выполняют нейрогимнастику (она детям знакома)
2. Введение. Дети сидят за столом, для введения в тему педагог предлагает отгадать загадки. 1. Суп нам варит в ней бабуля, на столе стоит... (<i>кастрюля</i>). 2. Суп, салат, пюре, котлеты подают всегда в ... (<i>тарелке</i>). 3. А на чай и простоквашу подставляй, дружочек, ... (<i>чашку</i>).	Отгадывают загадки

Деятельность педагога	Деятельность детей
<p>4. Она и жарит и печет. Не приготовить нам еды без кухонной ... (сковороды).</p> <p>5. На плите – кастрюль начальник. Толстый, длинноносый ... (чайник).</p> <p>Педагог: Молодцы! Как можно назвать все предметы, которые мы отгадали, одним словом? (Посуда.) Ребята, как думаете, из чего делали посуду в древности? (Из глины.)</p>	
<p>3. Ознакомление с новым материалом.</p> <p>Педагог: В древности посуду делали из глины. Люди заметили, что изделие, побывавшее в огне, становится крепким и водонепроницаемым, что делает его пригодным для приготовления пищи и ее хранения. Глиняные изделия, прошедшие обжиг, называются керамикой. Существуют разные способы ручной лепки – одним из них является лепка в жгутовой технике. Это один из самых древних методов изготовления керамики, изобретенный задолго до появления гончарного круга.</p> <p><i>Демонстрация иллюстраций и изделий, созданных в данной технике.</i></p> <p>Сегодня мы с вами сделаем кружки в данной технике. Для начала нам с вами нужно будет раскатать много глиняных колбасок-жгутов. Чтобы они не высыхали, их необходимо накрыть влажной тканью. Затем из жгутов мы соберем основу кружку, сформируем ручку и украсим изделие декором</p>	Внимательно слушают
<p>4. Практическая часть.</p> <p>На экране телевизора демонстрируется презентация с пошаговым выполнением техники.</p> <p>В ходе выполнения практической части учитываются индивидуальные особенности детей. Для детей с ментальными нарушениями важно продемонстрировать на практике каждый этап выполнения работы, даются простые и четкие инструкции.</p> <p><i>Педагог:</i> Итак, приступим. Для работы нам понадобится кусок подготовленной глины, небольшой отрез ткани, стек.</p> <p>Первый этап: формирование жгутов. Для этого берем небольшой кусочек глины, скатываем из него шарик, кладем его на ткань и раскатываем жгут (колбаску) (рис. 1). Толщина примерно 1 см.</p>	Формируют жгуты
<p>Формируем дно сосуда: скручиваем жгут по спирали, чтобы получилось дно. Заглаживаем доньшко, чтобы кольца спирали соединились (от центра к краям и обратно) (рис. 2).</p>	Формируют доньшко
<p>Формируем стенки сосуда, накладывая по кругу жгуты. Каждый виток необходимо смазывать шликером (жидко разведенной глиной). Витки должны плотно прилегать друг к другу (рис. 3)</p>	Формируют стенки
<p>Выравниваем стенки. Аккуратно пальцами заглаживаем стенки вертикальными движениями изнутри и снаружи, соединяя витки жгутов между собой. Работая внутри кружки, можно воспользоваться деревянным стеклом, уделяя особое внимание месту соединения доньшка и стенки. Заглаживаем все влажной губкой. Выравниваем край кружки (рис. 4)</p>	Выравнивают стенки кружки

Формируем ручку из жгута. Придав желаемую форму, прикрепляем к кружке. Предварительно на место соединения ручки и кружки, наносим насечки шилом, смазываем шликером и тщательно примазываем. Укрепляем места соединения тонким жгутиком, обернув его вокруг ручки в месте стыка. С помощью деревянного стека примазываем жгутик к ручке и телу кружки. Заглаживаем все влажной губкой (рис. 5)	Формируют ручки
Финальный этап: декорирование кружки. При необходимости кружку можно подсушить феном. Нанесение рисунков, оттисков по желанию (рис. 6). Импровизационный театр	Декорирование кружки. Играют роль оживших кружков
5. Подведение итогов занятия. После завершения работы оформляется выставка работ. Теперь кружки должны высохнуть и пройти обжиг в муфельной печи, после чего их можно будет покрыть глазурью. Уборка рабочих мест	Беседуют о росписи готовых изделий. Убирают рабочие места

Общие методические рекомендации к занятию:

- индивидуальный подход (задачи должны быть адаптированы под конкретные особенности и уровень развития каждого ребёнка);
- постепенное усложнение деятельности (начинать следует с простых заданий, постепенно переходя к более сложным техникам и проектам);
- использование наглядных методов (схемы, образцы, реальные предметы помогут детям лучше понять задание);
- создание комфортной атмосферы (занятия должно быть эмоционально положительным, чтобы не вызывать стресса);
- использование болванок и других вспомогательных средств (для детей с нарушениями координации движений или слабо развитой моторикой применять гипсовые формы, стаканы, обёрнутые тканью, или другие болванки, которые помогут сохранить форму изделия в процессе лепки);
- тактильная стимуляция (включать в занятия упражнения на развитие осязательной чувствительности: игры с разными текстурами (мешковина, ткани), использование штампов, ракушек, камешков для декорирования глины);
- постоянное проведение физкультминуток и обязательные перерыв (проводить короткие физические упражнения для снятия напряжения и предотвращения переутомления; учитывать рекомендации специалистов о допустимой продолжительности занятий для конкретной группы детей);
- речевая поддержка (говорить медленно, чётко, без резкого повышения голоса; давать время на обдумывание ответов; избегать сложных формулировок и абстрактных понятий);
- поощрение и создание ситуации успеха (хвалить детей за усилия и достижения, даже небольшие; избегать критики и сравнений с другими детьми; использовать систему поощрений (жетоны, наклейки и т. д.));
- обязательное сотрудничество с родителями и специалистами (привлекать к работе психологов, логопедов, дефектологов; информировать родителей о методах работы, давать рекомендации по закреплению навыков дома).

Рекомендации по структуре занятия:

- в рамках организационного момента занятия важны: проверка готовности, повторение правил безопасности при работе с глиной и инструментами; позитивный настрой ребят;
- в рамках практической части занятия необходима неизменная демонстрация педагогом приёмов работы;

- поэтапное выполнение задания детьми с возможностью использования техники «рука в руке» для тех, кто испытывает трудности;
- контроль за правильностью выполнения действий, коррекция ошибок;
- использование вспомогательных материалов (влажная ткань для сохранения влажности глины, губки для заглаживания поверхностей);
- декорирование (предложить детям использовать штампы, текстуры, ангобы для украшения изделий, учитывать тактильные предпочтения);
- безопасность (проверить исправность инструментов, объяснить правила работы с глиной и оборудованием; при последующей работе с гончарным кругом соблюдать особые меры предосторожности: собрать волосы, надеть фартук, не наклоняться близко к движущимся частям);
- гигиена (обеспечить наличие воды и мыла для мытья рук до и после занятия; использовать влажные ткани для поддержания чистоты рабочего места).

Литература

1. Гладий Ж. Р. Рекомендации по работе с детьми-инвалидами на занятиях по лепке из глины / МАУДО г. Нижневартовска «Детская школа искусств № 2». – URL: <https://goo.su/naLCSZF> (дата обращения: 02.06.2026).
2. Горний Ю. В. Лепка из глины сосуда: ленточно-жгутовая техника. – URL: <https://goncharnoe-delo.ru/blog/2014/09/29/lepka-iz-gliny-jgutiki/> (дата обращения: 03.06.2026).
3. Инклюзивное образование: настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие / М. С. Староверова, Е. В. Ковалев, А. В. Захарова [и др.]. – М.: Владос, 2019. – 166 с.
4. Кулакова Е. В. Методические рекомендации по особенностям организации дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивных и специальных групп / Е. В. Кулакова, М. М. Любимова. – М.: РУДН, 2020. – 50 с.
5. Лоджевская М. Ожившая глина. – URL: <https://www.bez-granic.ru/main/kakustroenmir/ozhivshaya-glina.html?clckid=097c434a> (дата обращения: 02.05.2026).
6. Мальцев С. И. Программа «Лечебная глина» (по развитию мелкой моторики рук для детей с ОВЗ средней степени тяжести). – 07.03.2021. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2021/03/07/programma-lechebnaya-glina> (дата обращения: 02.04.2026).
7. Мир глиняной игрушки Л. Городецкой. – URL: https://vk.com/wall-40543939_12894 (дата обращения: 02.05.2026).
8. Мякотникова Е. М. Мастер-класс на тему «Жгутиковая пластилинография». – URL: <https://infourok.ru/master-klass-po-zhgutikovoj-plastilinografiii-6348967.html> (дата обращения: 03.06.2026).
9. Польза лепки из глины для детей. – URL: <https://riviera1.ru/lepka-gliny-detey> (дата обращения: 02.05.2026).
10. Штырева Н. А. Мастер-класс «Технология создания глиняной игрушки в жгутовой технике». – URL: <https://goncharnoe-delo.ru/blog/2014/09/29/lepka-iz-gliny-jgutiki/> (дата обращения: 03.06.2026).

ДВИЖЕНИЕ КАК ИСКУССТВО: ОБУЧЕНИЕ СТРАХОВКАМ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА КАК РЕСУРС СОЦИАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ АДАПТИВНОГО АЙКИДО

*Торская Елена Александровна,
педагог дополнительного образования
МБУ ДО «ЦДТ «Металлург» г. о. Самара*

Когда говорят «творческие объединения и студии», чаще всего представляют изостудию, театр или музыкальный кружок. Но творчество – это не только кисть и холст. Это любая деятельность, где ребёнок может выразить себя, создать что-то новое, получить обратную связь и ощутить свою ценность. Для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) самым мощным и доступным инструментом самовыражения становится тело.

Однако дети с РАС в большинстве случаев испытывают выраженные трудности в двигательной сфере. Они проявляются в виде моторной неловкости, нарушений координации, несформированности схемы тела. Наблюдаются специфические нарушения мышечного тонуса: гипотонус проявляется как вялость, «ватность» мышц, трудность удержания позы; гипертонус – как излишняя скованность и резкость движений.

Особую проблему представляет страх падения и движений, связанных с отрывом от опоры. Такие дети боятся наклонов, вращений, изменения положения тела в пространстве, что напрямую связано с нарушениями вестибулярной и проприоцептивной чувствительности. В результате ребёнок избегает активных движений, у него снижается физическая активность, формируется неуверенность в своих физических возможностях, а каждое непредвиденное падение в быту становится потенциально травмоопасным.

Педагогическая проблема заключается в том, что традиционные методики обучения двигательным навыкам (падениям, перекатам, кувырмам) разработаны для нейротипичных детей и не учитывают сенсорные, регуляторные и коммуникативные особенности детей с РАС.

Предлагаемое решение интегрирует традиционные техники айкидо с подходами сенсорной интеграции, поливагальной теории и адаптивной физической культуры. Айкидо – японское боевое искусство, философия которого заключается в гармонии с партнёром, использовании его энергии и движений для нейтрализации конфликта без причинения вреда. Это определяет уникальность айкидо как системы, подходящей для работы с детьми с РАС: здесь нет соревнований и жёсткого противостояния, есть уважение к партнёру, плавность движений и контроль над ситуацией.

Ключевым элементом безопасности в айкидо является укеми – искусство страховки, умение правильно падать, группироваться и гасить инерцию падения, не травмируя себя. В традиционном обучении укеми – это первое и самое важное, чему учится ученик. Освоение страховок – обязательное условие для дальнейшего обучения, поскольку обеспечивает безопасность ребёнка при изучении более сложных техник айкидо.

Психофизиологическое обоснование

Обучение детей с РАС падениям, перекатам и страховкам имеет глубокое психофизиологическое обоснование, выходящее далеко за пределы двигательной тренировки. Каждое из этих движений воздействует на ключевые механизмы, лежащие в основе трудностей, характерных для данной категории детей.

При вестибулярной дисфункции (страхе вращений и наклонов) контролируемые перекаты в безопасной среде тренируют вестибулярную систему без перегрузки, постепенно снижая страх. При нарушениях проприоцепции (плохом ощущении положения тела в пространстве) перекаты и кувырки дают интенсивную проприоцептивную обратную связь от мышц, суставов и связок, формируя более точную схему тела. При нарушениях мышечного тонуса цикл «напряжение – расслабление» в перекатах тренирует произвольную регуляцию тонуса. При страхе падения поэтапное освоение – от перекатов с поддержкой до самостоятельного кувырка – позволяет пережить опыт безопасного падения: каждый успешный опыт снижает тревожность и формирует уверенность. При трудностях моторного планирования сложные движения разбиваются на микрошаги

и отрабатываются поэтапно, а многократное повторение тренирует способность планировать и выполнять последовательные двигательные акты.

Принципы выполнения упражнений

Обучение страховкам строится на нескольких ключевых принципах, которые обеспечивают доступность и безопасность освоения движений для детей с РАС.

От простого к сложному. Все упражнения осваиваются в строгой последовательности: сначала из положения лёжа, затем из положения сидя, затем из положения на коленях и только потом из положения стоя. Перекаты сначала выполняются на спине (самый простой и безопасный вариант), затем осваиваются перекаты вбок, и лишь после этого вводится кувырок вперёд.

Разбивка на микрошаги. Каждое сложное движение разбивается на множество простых, чётко обозначенных этапов. Каждый шаг отрабатывается отдельно, и только после уверенного освоения всех этапов они объединяются в целостное движение.

От помощи к самостоятельности. На начальном этапе освоения каждого упражнения ребёнок выполняет его с полным физическим сопровождением тренера или родителя (принцип «рука в руке»). Взрослый бережно направляет тело ребёнка, задавая правильную траекторию и обеспечивая полную безопасность. После того как ребёнок освоил движение на уровне ощущений, степень помощи постепенно уменьшается: сначала поддержка только в ключевых точках, затем вербальная подсказка, затем выполнение по визуальному алгоритму и, наконец, самостоятельное выполнение.

Визуальная поддержка. Детям с РАС часто легче воспринимать информацию через зрительный канал. Поэтому на занятиях используются цветные маркеры, обозначающие, куда поставить руки или ноги. Визуальные опоры помогают ребёнку запоминать алгоритм упражнения и снижают потребность в постоянных вербальных инструкциях.

Ритмизация и речевое сопровождение. Движения выполняются под счёт («раз-два-три») или сопровождаются простыми речевыми формулами («сел – уперся – покатился – встал»). Ритм помогает ребёнку удерживать последовательность действий, а также оказывает успокаивающее воздействие на нервную систему.

Использование подводящих упражнений. Прежде чем приступить к освоению страховок, ребёнок должен получить базовые телесные ощущения, необходимые для правильного выполнения движений. Подводящие упражнения не являются элементами страховок, но создают фундамент для их освоения.

Эти принципы реализуются в каждом занятии и позволяют детям с РАС, имеющим разные стартовые возможности, постепенно осваивать навыки безопасного падения в комфортном для них темпе.

Этапы обучения

Годовой цикл обучения айкидо разделён на три этапа, каждый из которых включает примерно 24 занятия. В рамках общей программы изучение страховок включено в каждое занятие как обязательный структурный элемент. Разминка, закрепляющие упражнения и технические приёмы содержат элементы страховок, что позволяет поддерживать и совершенствовать освоенный навык на протяжении всего курса обучения.

Оценка результатов

Оценка результатов в данной методике носит наблюдательный характер. Главная цель – отследить индивидуальную динамику каждого ребёнка, зафиксировать даже минимальные изменения, а не сравнивать детей друг с другом или оценивать по жёстким нормативам. Наблюдение ведётся на каждом занятии. Фиксируется, какой уровень помощи требуется ребёнку для выполнения каждого упражнения: полное физическое сопровождение, частичная поддержка, вербальная подсказка или самостоятельное выполнение. Отмечается также эмоциональное состояние ребёнка (спокоен, тревожен, радостен, проявляет сопротивление), устойчивость внимания и реакции на инструкции.

Успехом считается любое продвижение: от полного отказа к пассивному участию, от выполнения с полной поддержкой к выполнению с частичной. В работе с детьми с РАС ценен сам процесс развития, а не достижение заданного норматива.

Движение как путь к социализации и творчеству

О социализации детей с ограниченными возможностями здоровья часто говорят как о научении правилам и нормам. Но забывают, что социализация начинается с тела. Если ребёнок не чувствует себя в теле, он не сможет чувствовать другого.

Программа «Адаптивное айкидо» – это мост между внутренним миром ребёнка с РАС и внешним миром. Мост, построенный из движений, падений, подъёмов, поворотов. Каждое занятие становится маленьким спектаклем, где ребёнок – главный герой. В адаптивном айкидо мы создаём не спортсменов-чемпионов, а авторов собственного движения. Почему это творчество? Потому что на каждом занятии ребёнок импровизирует: как именно повернуться, как мягче упасть, как взаимодействовать с партнёром. Каждый ребёнок ищет свой способ двигаться, свой ритм, свою линию безопасности и защиты.

Именно здесь дети перестают быть «пациентами» в глазах родителей и общества. Они – спортсмены, партнёры, авторы. Творческое объединение для детей с ОВЗ – это путь, где каждый шаг становится маленькой победой, каждое движение – способом сказать «я есть», а каждое занятие – мостом между внутренним миром ребёнка и обществом.

Практическая ценность и область применения

Данная методическая разработка может быть использована в различных учреждениях и специалистами, работающими с детьми с ограниченными возможностями здоровья:

- Педагогами дополнительного образования в учреждениях дополнительного образования детей при реализации программ физкультурно-спортивной направленности, в том числе адаптированных программ по единоборствам, гимнастике или общей физической подготовке.

- Инструкторами по адаптивной физической культуре в коррекционных школах, школах-интернатах, реабилитационных центрах и центрах психолого-педагогической поддержки. Разработка может быть интегрирована в уроки адаптивной физкультуры, индивидуальные коррекционные занятия или в программы летних оздоровительных смен.

- Педагогами-психологами и дефектологами в рамках сенсомоторной коррекции и психолого-педагогического сопровождения детей с РАС. Перекаты и ритмичные движения, описанные в методике, могут использоваться как элементы сенсорной интеграции, направленные на регуляцию нервной системы, снижение тревожности и развитие телесного осознания.

Методика не требует сложного или дорогостоящего оборудования – достаточно наличия мягкого покрытия (маты или татами) и простых визуальных маркеров. Разработка также может применяться в работе с другими категориями детей с ОВЗ, имеющих сходные двигательные трудности.

Представленная методика обучения страховкам детей с РАС через адаптированную систему перекатов и кувырков решает не только задачу профилактики травматизма, но и создаёт фундамент для общего физического, психологического и социального развития. Снижение страха падения, формирование уверенности в теле, умение принимать поддержку взрослого – эти навыки выходят за пределы спортивного зала и повышают качество жизни ребёнка и его семьи. Вместе мы делаем дополнительное образование инклюзивным и творческим.

Литература

1. Айрес Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М.: Теревинф, 2021.

2. Банди А. Сенсорная интеграция: теория и практика / А. Банди, Ш. Мюррей, С. Лейн. – М.: Теревинф, 2018.

3. Морозов С. А. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра / С. А. Морозов, Т. И. Морозова. – М.: Владос, 2021.

4. Никольская О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2020.

ПРОЕКТ «КНИЖНАЯ ПОЛКА» КАК ФОРМА СЕМЕЙНОГО ВОВЛЕЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТНР В ТЕАТРАЛИЗОВАННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

*Худяцев Валерий Валитович,
педагог дополнительного образования
МБУ ДО «ЦДТ «Младость» г. о. Самара»*

Дети с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) испытывают значительные трудности в построении связного высказывания, подборе лексических средств, грамматическом оформлении фразы. Однако именно в дошкольном и младшем школьном возрасте возникает «окно возможностей» для интенсивного развития речи через эмоционально окрашенную, практическую деятельность. Театрализация и семейное чтение обладают высоким коррекционно-развивающим потенциалом, поскольку объединяют зрительное, слуховое, моторное и эмоциональное подкрепление.

Проект «Книжная полка» реализуется на базе МБОУ «Школа № 42» г. о. Самара с сентября 2024 года. Участники – 10 семей, воспитывающих детей с ТНР (6–9 лет). Занятия проходят один раз в месяц в формате «школа + семья»: часть встречи – в образовательной организации, часть – в виде домашних заданий с фото-/видеоотчётом.

Цель проекта – активизация речевой практики детей с ТНР через системное сочетание семейного чтения и театрализованной деятельности.

Задачи:

- сформировать у родителей представление о приёмах театрализации как средстве речевого развития;
- адаптировать тексты художественной литературы для инсценирования детьми с ТНР;
- вовлечь семьи в регулярную совместную деятельность (чтение + игра);
- обеспечить положительную динамику речевых показателей (объём словаря, фразовая речь, просодика).

Ожидаемые результаты:

- повышение речевой активности ребёнка в домашней среде;
- увеличение объёма активного словаря и длины фразы (по данным логопедического обследования);
- снижение родительской тревожности и повышение компетентности в вопросах речевого развития.

Организационная структура проекта

<i>Этап</i>	<i>Сроки</i>	<i>Содержание</i>
Диагностический	Сентябрь	Логопедическое обследование детей, анкетирование родителей (запрос, ожидания)
Основной (цикл из 8 встреч)	Октябрь – май	Ежемесячные тематические модули (см. план-график)
Итоговый	Июнь	Театрализованный фестиваль «Сказки нашей полки», повторная диагностика

План-график встреч (8 модулей)

<i>Месяц</i>	<i>Произведение</i>	<i>Форма театрализации</i>
Октябрь	«Репка»	Настольный театр (фигурки)
Ноябрь	«Колобок»	Озвучивание (разные голоса для персонажей)
Декабрь	«Заюшкина избушка»	Теневой театр (вырезанные силуэты)
Январь	«Теремок»	Игра-имитация (движения зверей)
Февраль	«Маша и медведь»	Кукольный театр (простые перчаточные куклы)
Март	«Волк и семеро козлят»	Инсценировка с масками
Апрель	«Петушок и бобовое зёрнышко»	Пальчиковый театр
Май	«Лиса и журавль»	Видеоэтюд (короткая запись на телефон)

При отборе текстов соблюдаются принципы:

- короткий сюжет (3–5 событийных звеньев);
- повторяющиеся конструкции (позволяют ребёнку попадать в речевой ритм);
- наличие звукоподражаний и междометий;
- возможность использования жестов и простых движений.

Пример адаптации для сказки «Репка»

<i>Оригинальный текст</i>	<i>Адаптированный вариант (для проговаривания ребёнком)</i>	<i>Жест / действие</i>
«Посадил дед репку»	«Дед – сажать»	Имитация копания
«Выросла репка большая-пребольшая»	«Репка – БОЛЬШАЯ!»	Руки в стороны
«Дед тянет-потянет – вытянуть не может»	«Тянем-тянем!»	Ритмичные движения рук на себя
«Позвал дед бабку»	«Бабка, иди!»	Жест приглашения

Сценарии домашних этюдов (примеры)

Этюд «Тянем-потянем» (к сказке «Репка»)

Речевой материал: звук [у] на выдохе, затем звукоподражание «у-у-у-ух».

Инструкция для родителя:

Вы садитесь напротив ребёнка. Вы – «репка», ребёнок – «дедка». Ребёнок хватает вас за руки и тянет на себя. Каждое движение сопровождается протяжным «у-у-у». В конце – резкий выдох «Ух!» (вырвали).

Если ребёнок не говорит, пусть просто тянет и мычит.

Критерий успеха: произвольное звукопроизнесение в ритме движения (хотя бы на выдохе).

Этюд «Спой песенку козы» (к сказке «Волк и семеро козлят»)

Речевой материал: фраза «Козлятушки, ребятушки, отопритесь, отворитесь!» – укороченная до «Детки, откройте!».

Инструкция для родителя

Вы изображаете козу (высоким, мягким голосом). Ребёнок – козлёнок (закрывает дверь – ладошки вместе). Вы поёте: «Дет-ки, от-крой-те!» (ритмично, по слогам). Ребёнок должен раскрыть ладошки в ответ. Постепенно ребёнок начинает пропевать вместе с вами (хотя бы первый слог «де» или просто открывать рот в ритме).

Критерий успеха: ритмичное открывание рта / губ в такт фразе.

Этюд «Покажи петушка» (к сказке «Петушок и бобовое зёрнышко»)

Речевой материал: междометие «ку-ка-ре-ку!» (или его фрагменты «ку», «ка», «ре», «ку»).

Инструкция для родителя: ребёнок ставит руки на пояс (крылья), поднимает голову и произносит «ку-ка-ре-ку». Сначала – вместе с родителем. Если звукоподражание целиком недоступно, разрешается любой открытый гласный или сочетание («а-а-а», «ка-ка»). Важны громкость и подъём тона в конце.

Критерий успеха: изменение громкости (от тихо к громко) и/или мелодический рисунок.

Рекомендации для родителей

До чтения (подготовительный этап)

Покажите ребёнку иллюстрацию и спросите: «Кто это? Что делает?» – допустим ответ жестом, звукоподражанием.

Прочитайте ребёнку заголовок и выделите повторяющееся слово («козлятки», «репка»).

Во время чтения (основной этап)

Читайте медленно, делайте паузы на словах, которые ребёнок может повторить (даже звуком или жестом).

Используйте «телефонную трубку» (свёрнутый лист) – когда ребёнок говорит «в трубку», ему легче контролировать выдох.

Никогда не поправляйте насильно. Вместо «Неправильно» скажите «А давай вместе!» и повторите правильно.

После чтения (театрализация)

Не требуйте заучивания роли. Даже одно слово или жест – уже вклад.

Снимайте короткие видео (30–40 секунд) и пересматривайте их вместе – ребёнок видит, что он говорит и действует.

Хвалите за любую попытку звука или движения, а не только за чистый результат.

Оптимальная длительность совместного занятия: **15–20 минут** (не более). Для детей с ТНР важно частое, но короткое повторение, а не долгая утомительная работа.

Пример логопедической динамики (данные за 8 месяцев)

Параметры оценивались в начале (сентябрь) и конце (май) реализации проекта для 10 участников.

<i>Показатель</i>	<i>Сентябрь</i>	<i>Май</i>	<i>Динамика</i>
Активный словарь (среднее количество слов)	45–120	80–210	+50–90 слов
Длина фразы (среднее количество слов)	1,5–2	2,5–3,5	+1–1,5 слова
Использование интонации в игре	20 % детей	80 % детей	+60 %
Инициативные речевые высказывания в домашних этюдах	10 %	70 %	+60 %
Родительская компетентность (по анкете, 5-балльная шкала)	2,1	4,4	+2,3 балла

Примечание: у трёх неговорящих детей (с моторной алалией) отмечен переход от вокализаций к устойчивым звукоподражаниям (му, ав, ку) в рамках этюдов.

Материально-техническое обеспечение одного модуля: фигурки для настольного театра (или вырезанные силуэты); набор масок (звери); экран для теневого театра (белая простынь + настольная лампа); перчаточные куклы (3–5 штук); карточки-пиктограммы (жесты, эмоции); телефон для видеозаписи (домашний этюд); «волшебная палочка» (карандаш с лентой – для указания очереди говорения).

Проект «Книжная полка» показал, что сочетание семейного чтения и простых форм театрализации (озвучивание, теневой, пальчиковый театр, короткие видеоэтюды) является эффективным инструментом речевого развития детей с ТНР. Ключевым фактором успеха оказалась регулярность (ежемесячные циклы) и активная обучающая позиция родителя, который получает чёткие, пошаговые инструкции. Разработка может быть полностью перенесена в работу логопедов, дефектологов и педагогов дополнительного образования, работающих с детьми с тяжёлыми нарушениями речи в инклюзивной практике.

Литература

1. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебное пособие. – М.: Юрайт, 2020. – 231 с.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
3. Жукова Н. С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учеб. пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 316 с.
4. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 48 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. Приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598). – URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 21.05.2026).
6. Филичева Т. Б. Основы логопедии: учебное пособие для студентов педагогических институтов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелёва, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

«ТЕАТР БЕЗ ГРАНИЦ»: АДАПТАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС

*Худяцев Валерий Валитович,
педагог дополнительного образования
МБУ ДО «ЦДТ «Младость» г. о. Самара»*

Современное дополнительное образование всё чаще рассматривается не только как пространство развития способностей ребёнка, но и как важный ресурс социализации, эмоциональной поддержки и раскрытия личностного потенциала детей с особыми образовательными потребностями. Особенно значимым это становится для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) и ментальными нарушениями, поскольку именно в системе дополнительного образования ребёнок получает возможность действовать не только в логике учебной успешности, но и в логике творчества, выбора, взаимодействия и принятия.

Театральное искусство обладает уникальным развивающим потенциалом. Оно соединяет движение, речь, музыку, ритм, воображение, эмоциональное переживание и коллективное действие. В театральной деятельности ребёнок учится замечать другого человека, откликаться на его действие, выражать собственное состояние доступными средствами – взглядом, жестом, мимикой, словом. Для детей с РАС такие возможности особенно ценны, поскольку многие из них испытывают трудности в коммуникации, понимании социальных ситуаций, произвольной регуляции поведения и эмоциональном самовыражении.

Вместе с тем традиционная форма театральной студии не всегда доступна для данной категории обучающихся. Занятие в театральном коллективе предполагает удержание внимания, выполнение устных инструкций, работу в группе, ожидание своей очереди, принятие роли, реагирование на партнёра. Для ребёнка с РАС или интеллектуальными нарушениями эти требования могут оказаться чрезмерными. В результате педагог сталкивается с уходами из деятельности, отказом от участия, сенсорной перегрузкой, поведенческими срывами.

Практика театральной студии «Театр без границ», реализуемая в МБУ ДО «ЦДТ «Младость» г. о. Самара» на базе ДПЦ «Кириллица» показала, что данные трудности не являются основанием для исключения ребёнка из творческой деятельности. Напротив, они требуют изменения педагогических условий, структуры занятия, способов предъявления материала и критериев успешности. Ключевым становится вопрос «Как организовать театральное занятие так, чтобы оно стало для ребёнка понятным, безопасным и посильным?».

Цель данной статьи – представить практический опыт адаптации занятий театральной студии для детей с РАС и ментальными нарушениями, описать методические приёмы и организационные решения.

Организация работы в студии

Занятия театральной студии «Театр без границ» проводились в течение 2024–2025 учебного года. В работе участвовали четверо детей с РАС в возрасте от 7 до 10 лет. Часть детей имела ограниченную речевую коммуникацию, часть использовала отдельные слова, звукоподражания или жесты.

Занятия проводились в малых группах. Оптимальным оказалось соотношение не более 3–4 детей с особыми образовательными потребностями на одного педагога или педагога-ассистента. При большем количестве участников возрастала вероятность сенсорной перегрузки, снижалась возможность индивидуальной помощи.

Продолжительность занятия составляла от 30 до 45 минут в зависимости от состава группы и состояния детей. Структура занятия сохранялась постоянной, а интенсивность заданий регулировалась педагогом. Важным принципом стало право ребёнка на паузу: если участник не мог продолжать задание, он мог перейти в «тихую зону», наблюдать со стороны или выполнить более простой вариант действия.

В качестве критериев результативности были выбраны: длительность произвольного включения в театральное задание, способность следовать визуальной инструкции, количество обра-

ний к партнёру взглядом, жестом, звуком или словом, снижение частоты поведенческих срывов, участие в общем сценическом действии.

Методические решения

В ходе практической работы были выделены четыре основных блока адаптационных приёмов: визуальная поддержка, упрощённые этюды, сенсорно-бережная среда, ритуалы и структура занятия.

Визуальная поддержка как средство понимания и снижения тревожности

Одной из первых трудностей, выявленных в работе, стала низкая эффективность устных инструкций. Даже простая фраза педагога «Сейчас мы сделаем разминку, потом сыграем этюд и начнём репетировать» для многих детей оказывалась слишком длинной и абстрактной. Ребёнок не понимал, сколько будет длиться занятие, что произойдёт дальше и когда оно закончится. Это усиливало тревогу и провоцировало отказ от деятельности.

Для решения этой проблемы была введена система визуальной поддержки. Для каждого этапа занятия были изготовлены карточки с простыми и понятными изображениями: «вход в зал», «приветствие», «разминка», «игра», «этюд», «репетиция», «отдых», «прощание». На магнитной доске размещался визуальный маршрут занятия. После завершения этапа ребёнок сам снимал карточку и переносил её в кармашек «сделано». Этот приём помогал ребёнку понимать последовательность событий, снижал тревожность, связанную с неопределённостью, формировал чувство завершённости действия и повышал самостоятельность.

Кроме общего расписания использовались карточки-подсказки для выполнения театральных действий. Например, при разучивании этюда «Испугался громкого звука» ребёнок видел три изображения: лицо («глаза широко»), руки («закрыть уши»), тело («шаг назад»). Такая схема помогала разложить эмоциональное действие на конкретные, понятные компоненты. Для детей с ментальными нарушениями карточка могла содержать только один элемент.

Отдельное направление составила работа с карточками эмоций. Использовались изображения базовых состояний: радость, грусть, страх, злость, удивление. Сначала ребёнок соотносил карточку с мимикой педагога, затем – с изображением персонажа, позже – со своим состоянием. Постепенно карточки стали использоваться не только как учебный материал, но и как средство коммуникации.

Упрощённые этюды: от одного действия к сценическому образу

Традиционные театральные этюды часто предполагают развитое воображение и способность удерживать роль. Для многих детей с РАС такой уровень сложности недоступен на начальном этапе. Поэтому последовал переход к системе коротких микроэтюдов, построенных вокруг одного действия.

Примеры используемых этюдов: «погладь кошку», «попей горячего чая», «удивись подарку», «испугайся грома», «поздоровайся с гостем», «передай яблоко». Продолжительность одного этюда составляла от 15 до 30 секунд. На первом этапе педагог демонстрировал действие сам. На втором этапе ребёнок выполнял действие вместе с педагогом. На третьем этапе ребёнок пробовал выполнить действие самостоятельно. При необходимости использовалась физическая подсказка, зеркальное повторение или карточка-опора.

Такой подход позволял двигаться от простого сенсомоторного действия к элементу роли. Ребёнок не обязан был сразу «играть испуг» в абстрактном виде. Он выполнял понятное действие, которое постепенно приобретало эмоциональный смысл. Для неговорящих детей полноценным участием считались взгляд в сторону партнёра, жест рукой, звукоподражание, движение к предмету, передача предмета.

Важным методическим принципом стало правило «один этюд – одна задача». Если мы развивали мимику, то не требовали одновременно речи. Если работали над жестом, то не усложняли задание перемещением. Постепенно микроэтюды объединялись в небольшие сценические цепочки. Так, действия «постучи», «открой дверь», «поздоровайся», «сядь рядом» стали основой фрагмента спектакля «Теремок». Действия «тяни», «позови», «помоги», «радуйся» использовались в постановке «Репка».

Сенсорно-бережная среда

Для детей с РАС театральные зал может быть одновременно привлекательным и перегружающим пространством. Яркий свет, эхо, музыка, костюмы, неожиданные звуки способны вызвать сенсорное напряжение. Если педагог не учитывает этот фактор, ребёнок может отказаться от участия не потому, что «не хочет заниматься», а потому, что его нервная система не справляется с нагрузкой.

В студии была организована «тихая зона» – уголок с мягкими модулями, наушниками-антифонами, приглушённым светом и сенсорными предметами. Ребёнок мог перейти туда в любой момент без объяснений и негативной оценки. Это правило проговаривалось заранее: «Если устал – можно отдохнуть. Потом вернёшься». Такой подход снижал страх перед занятием и помогал предупредить срывы.

Перед началом занятия и в середине проводились короткие сенсорные паузы (2–3 минуты). Использовались: мешочки с крупой, мягкие мячики, ленты-дождики, дыхательные упражнения. Мы отказались от резких хлопков, внезапных звуковых сигналов, громких команд. Музыка вводилась постепенно, яркий свет заменялся рассеянным.

Особое внимание уделялось костюмам и реквизиту. Некоторые дети отказывались надевать маски и шапочки из-за тактильного дискомфорта. В таких случаях мы предлагали альтернативу: не костюм, а символ роли – карточку с изображением персонажа, браслет определённого цвета или предмет. Для участия в спектакле «Репка» одному ребёнку вместо полного костюма была предложена жёлтая ленточка на руке. Это позволило сохранить сценический образ без сенсорного давления.

По данным дневника наблюдений, после введения сенсорно-бережных условий частота поведенческих срывов снизилась примерно на 70 %.

Ритуалы и структура занятия

Для детей с РАС особенно важна предсказуемость. Если занятие каждый раз начинается по-разному, если педагог меняет порядок действий без предупреждения, ребёнок может воспринимать ситуацию как небезопасную. Поэтому в студии была выстроена стабильная структура занятия.

Каждое занятие включало следующие этапы: вход в зал и касание «коврика приветствия» → приветствие → короткая разминка под знакомую мелодию → повторение знакомого этюда → новое задание → репетиция фрагмента спектакля → сенсорная пауза → ритуал прощания. «Коврик приветствия» стал важным элементом входа в занятие, обозначая переход из обычного пространства в театральное.

Ритуал прощания также был постоянным: общий хлопок, жест «до свидания» или передача по кругу мягкого мяча. Любые изменения заранее обозначались карточкой «Скоро новое» не менее чем за 5 минут. Это позволяло уменьшить тревожность и сохранить участие ребёнка в занятии.

Результаты практики

Результативность подхода оценивалась на протяжении 2024–2025 учебного года. Основные результаты представлены в таблице.

Таблица

Динамика участия детей в театральных занятиях

<i>Критерий</i>	<i>Исходный уровень</i>	<i>Итоговый уровень</i>
Длительность включения в этюд (дети с РАС)	1–2 минуты	5–7 минут
Длительность включения в этюд (ментальные нарушения)	около 30 секунд	2–3 минуты
Использование карточек эмоций самостоятельно	эпизодически, с помощью взрослого	5 детей стали использовать самостоятельно
Выполнение задания по визуальной инструкции	требовалось постоянное сопровождение	большинство выполняли по карточке
Частота поведенческих срывов	наблюдались регулярно	снижение примерно на 70 %
Участие в постановочной деятельности	преимущественно наблюдение или отказ	участие в мини-спектаклях с визуальными опорами

Особенно значимыми стали качественные изменения: дети стали спокойнее входить в зал, увеличилось количество обращений к партнёрам взглядом и жестом, снизилась тревожность перед знакомыми заданиями, появились попытки выбора (ребёнок показывал карточку желаемого этюда). Неговорящие участники начали использовать устойчивые жесты в рамках спектакля. Родители отметили увеличение игровых инициатив дома.

В течение года были подготовлены два мини-спектакля – «Теремок» и «Репка». Формат постановок был адаптирован: роли состояли из коротких действий, за кулисами использовались карточки-шпаргалки, педагог мог находиться рядом с ребёнком. Каждый участник имел своё сценическое действие: постучать, войти, потянуть, позвать, передать предмет.

Методические рекомендации для педагогов:

1. Начинать не с текста роли, а с действия. Ребёнку легче выполнить конкретное действие, чем понять абстрактную характеристику персонажа.
2. Использовать визуальное расписание занятия. Предсказуемость снижает тревожность.
3. Сокращать инструкцию до одного действия. Вместо длинной фразы давать пошаговые подсказки.
4. Считать жест, взгляд и звук полноценными средствами участия. Не все дети могут говорить реплики, но многие способны выразить роль через движение.
5. Вводить новые элементы постепенно. Новый реквизит, музыка или человек должны быть заранее обозначены карточкой «Скоро новое».
6. Создать возможность для безопасной паузы. «Тихая зона» помогает предупредить срыв.
7. Не перегружать занятие эмоциональными и сенсорными стимулами. Чем яснее организация, тем больше возможностей для творчества.
8. Работать в малых группах (3–4 ребёнка на одного педагога).
9. Фиксировать небольшие достижения. Дневник наблюдений помогает видеть динамику.
10. Включать родителей в процесс. Домашнее повторение простых этюдов снижает тревожность.

Опыт работы театральной студии «Театр без границ» показывает, что дети с РАС могут быть успешно включены в театральную деятельность при условии адаптации содержания, формы и среды занятия. Ключевыми условиями являются: визуальная поддержка, пошаговое предъявление заданий, использование коротких этюдов, сенсорно-бережная организация пространства, стабильные ритуалы и индивидуальное понимание результата.

Театральное занятие в адаптированном формате становится не только художественно-творческой деятельностью, но и средством развития коммуникации, эмоциональной выразительности, произвольного внимания и социального взаимодействия. Ребёнок получает опыт участия в общем деле, переживает ситуацию успеха и становится видимым для группы не через дефициты, а через доступное действие.

Перспективой дальнейшей работы является разработка видеoverсий этюдов для домашнего просмотра, создание банка визуальных карточек и подготовка адаптированных сценариев, где каждая роль может существовать в нескольких вариантах сложности: речевом, жестовом, предметном.

«Театр без границ» – это педагогический принцип: границы участия ребёнка определяются не диагнозом, а качеством созданных условий, вниманием взрослого и готовностью видеть в каждом участнике творческую личность.

Литература

1. Богдашина О. Б. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме. – Красноярск: Международный институт аутизма, 2014. – 199 с.
2. Гринспен С. На ты с аутизмом: использование методики DIR/Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – М.: Теревинф, 2017. – 512 с.
3. Никольская О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2010. – 288 с.

4. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 88 с.
5. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребёнком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2018. – 136 с.
6. Attwood T. The Complete Guide to Asperger's Syndrome. – L.: Jessica Kingsley Publishers, 2007. – 397 p.

«ТЕАТР ОДНОГО АКТЁРА»: ВИДЕОЗАПИСЬ МОНОЛОГОВ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАС

*Худяцев Валерий Валитович,
педагог дополнительного образования
МБУ ДО «ЦДТ «Младость» г. о. Самара»*

Подростковый возраст для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) является критическим периодом. Именно в это время усиливаются трудности социального взаимодействия, нарастает тревожность, снижается самооценка, а коммуникативные барьеры становятся наиболее заметными для окружающих [2, с. 67]. Традиционные методы социальной адаптации (тренинги общения, групповые дискуссии) часто оказываются для подростков с РАС слишком стрессовыми из-за необходимости спонтанно реагировать на социальные сигналы в режиме реального времени.

В поиске альтернативных, более щадящих и одновременно эффективных подходов был запущен долгосрочный проект «Театр одного актёра». Его суть: подростки с РАС (вербальные, с умеренными коммуникативными нарушениями) самостоятельно выбирают короткий монолог (прозаический или стихотворный), разучивают его и записывают на камеру. Затем смонтированные ролики становятся частью общего фильма, который демонстрируется на школьном фестивале. Цель данной статьи – представить проект как средство социальной адаптации, описать его этапы, критерии отбора текстов и результаты.

Актуальность и новизна

Актуальность проекта обусловлена высоким запросом со стороны родителей и педагогов на методы, которые (1) снижают социальную тревожность подростков с РАС, (2) дают им опыт публичного, но опосредованного (через видео) предьявления себя другим людям, (3) формируют позитивную самооценку через реальный, видимый результат.

Новизна подхода заключается в переносе акцента с живого выступления на сцене (недоступного для многих подростков с РАС из-за страха оценки) на работу с видеозаписью. Здесь подросток выступает одновременно и актёром, и (частично) режиссёром: он может сделать несколько дублей, посмотреть на себя со стороны, исправить то, что ему не нравится, и выбрать лучший вариант. Это даёт ощущение контроля над ситуацией, которое крайне важно для людей с РАС. Кроме того, итоговый фильм создаёт «безопасную публичность» – подросток видит, что его работа вызывает уважение и аплодисменты, но при этом он не стоит вживую перед залом, не видит чужих взглядов непосредственно на себе.

Участники и организация проекта

Проект реализуется с сентября 2024 года по настоящее время. В нём приняли участие пятеро подростков с РАС (возраст 12–15 лет, все имеют развёрнутую фразовую речь, обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе). Уровень коммуникативных нарушений – от умеренных до выраженных (трудности инициирования диалога, буквальное понимание речи, бедная интонация, избегание зрительного контакта).

Проект включает пять последовательных этапов, каждый из которых длится примерно 3–4 недели.

Первый этап – выбор текста. Подросток вместе с педагогом знакомится с «банком монологов» – специально подобранными короткими текстами (объёмом 4–12 строк или 3–7 предложений). Критерии отбора текстов подробно описаны ниже. Подросток имеет право выбрать любой текст из банка или предложить свой (после проверки педагогом). Важно: выбор делает сам подросток – это повышает мотивацию и даёт чувство автономии.

Второй этап – разучивание. Подросток получает текст, напечатанный крупным шрифтом, с разбивкой на синтагмы (смысловые части). Родители помогают заучивать текст дома (5–10 минут в день). В школе педагог работает над интонацией и артикуляцией, но без принуждения – допускается любая сильная эмоциональная окраска, даже если она отличается от общепринятой.

Третий этап – запись. Запись происходит в отдельном кабинете в присутствии только педагога и (по желанию подростка) одного из родителей. Используется смартфон на штативе, фон – однотонный (белая или серая ткань). Подросток может сделать столько дублей, сколько захочет

(в среднем от 3 до 12). Между дублями разрешается отдых, вода, ходьба по комнате. Главное правило: никто не оценивает процесс, только результат (выбранный самим подростком дубль).

Четвёртый этап – просмотр и самооценка. После записи педагог и подросток просматривают все дубли подряд. Подросток сам выбирает лучший (или говорит, что хочет переснять). Педагог задаёт вопросы: «В каком дубле твой голос звучал лучше?», «Где ты улыбался?», «Как тебе кажется – страшно было или уже нет?». Обсуждение всегда позитивное, даже если объективно качество записи невысокое – фиксируется любое улучшение по сравнению с первым дублем.

Пятый этап – фестиваль. Из лучших дублей всех участников монтируется общий фильм (хронометраж 15–20 минут). Фильм демонстрируется на школьном фестивале «Голоса» (в актовом зале, для родителей, педагогов и старшеклассников). Каждый подросток, чей ролик вошёл в фильм, получает диплом «Актёр театра одного актёра». Никто не выходит на сцену – подросток сидит в зале и смотрит на себя на экране вместе со всеми.

Критерии отбора текстов для монологов

При формировании банка текстов мы опирались на следующие принципы (основанные на особенностях восприятия и переработки информации у подростков с РАС) [5, с. 44–48].

Таблица 1

<i>Критерий</i>	<i>Что исключается</i>	<i>Что предпочтительно</i>
Отсутствие сложной метафоры	«Душа летит в поднебесье», «сердце разбито на осколки»	Прямые описания: «Я радуюсь», «Мне грустно», «Я боюсь»
Одна чёткая целевая эмоция	Текст, где за 4 строки меняется 3 эмоции	Одна эмоция на весь монолог (например, только радость или только удивление)
Короткий объём	Более 12 строк или 7 предложений	4–8 строк стихов или 3–5 предложений прозы
Отсутствие диалоговой пуганицы	«А он сказал, а я ответил, а она подумала...»	Монолог от первого лица или прямое обращение к слушателю
Буквальная понятность	Идиомы, устойчивые обороты с переносным смыслом	Конкретные действия, предметы, события

При формировании банка текстов мы опирались на принципы прямой понятности, отсутствия скрытого смысла и наличия одной чёткой эмоции. В дополнение к текстам, написанным педагогом совместно с логопедом, в нашей работе хорошо зарекомендовали себя аутентичные примеры, в том числе созданные самими детьми с РАС.

Пример 1 (стихи, эмоция – радость)

Для отработки эмоции радости мы используем простое и образное стихотворение В. Лунина. Оно наполнено яркими, понятными образами (солнце, небо), что облегчает его запоминание и эмоциональное проживание.

Радость – если солнышко светит,

Если в небе месяц есть.

Сколько радости на свете –

Не измерить и не счесть.

Пример 2 (афоризмы, эмоция – интерес, удивление)

Удивительно точные и лаконичные формулировки Сони Шаталовой, девочки с аутизмом, не только служат материалом для развития речи, но и позволяют нейротипичным детям и взрослым лучше понять логику и красоту мышления ребёнка с РАС.

Пример 3 (проза, эмоции – разочарование, надежда, принятие себя)

Этот текст основан на реальной истории подростка с аутизмом, который очень хотел учиться в обычной школе.

«Петя был счастлив: наконец-то он будет, как все, ходить в школу! Он набил портфель тетрадками и пришёл на собеседование. Но важный господин посмотрел на тетради и сказал: «Уберите это. Вы тут всех перепугаете».

В новой школе не было уроков. Каждый день Петя играл в легио и смотрел мультфильмы. Он очень старался вести себя хорошо. Но через три месяца директор сказал: «Мы не можем тебя взять. Ты слишком привязан к маме и не хочешь участвовать в общих занятиях».

Петя был очень расстроен: «Почему меня не взяли? Я ведь так старался».

Мама объяснила ему: «Ты ни в чём не виноват. Просто в этой школе ещё не научились работать с такими, как ты».

Пете стало немного легче. Он понял: проблема не в нём. Он просто другой. А другим людям иногда бывает трудно понять».

Все тексты, используемые в работе, тщательно отбираются или адаптируются совместно с педагогом и логопедом, чтобы соответствовать актуальному уровню развития и понимания каждого ребёнка.

Важно, что многие подростки на втором году участия в проекте начали писать монологи самостоятельно – это стало отдельным позитивным результатом.

Результаты проекта

Оценка эффективности проводилась по трём блокам показателей: (1) коммуникативные навыки (инициативная речь, интонационное разнообразие), (2) уровень социальной тревожности (по опроснику Спилбергера, детская версия, адаптированная для РАС), (3) самооценка и удовлетворённость участием (анкета для подростков и родителей).

В проекте участвовали пятеро подростков. Сравнительный анализ проведён в начале (сентябрь 2024 г.) и после года участия (май 2025 г.). Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатель	Сентябрь 2024 г.	Май 2025 г.	Динамика
Инициативные высказывания о своих эмоциях (в неделю, среднее)	1,2	4,7	+3,5
Интонационное разнообразие при чтении (оценка логопеда, 5 баллов)	2,1	3,8	+1,7
Уровень социальной тревожности (баллы, чем выше, тем тревожнее)	48,3	39,1	-9,2
Самооценка «Я могу выступать» (1–10 баллов)	2,4	6,1	+3,7
Количество отказов от записи (на одного участника за полугодие)	4,6	1,1	-3,5
Родительская оценка «Ребёнок стал увереннее» (% «да, заметно»)	22 %	89 %	+67 %

Наиболее показательным является случай участника И. (14 лет, РАС, высокий уровень тревожности, стереотипные движения при волнении). Первый монолог (4 строки) он переснимал 27 раз в течение трёх недель, каждый раз прерываясь на середине фразы. К четвёртому монологу (через 4 месяца) ему потребовалось 3 дубля. На фестивале он смотрел свой ролик с улыбкой и сказал: «Я хорошо сказал. Мне не страшно смотреть». Родители отметили, что дома он стал чаще сам включать запись и показывать её гостям – ситуация, которая ранее была абсолютно невозможна.

Другой участник, А. (13 лет, РАС, выраженные трудности интонации), выбрал монолог с эмоцией удивления. В первых дублях его голос был монотонным. После просмотра записи он сам заметил: «Я как робот». Через две недели А. научился произвольно повышать голос в конце фразы, обозначая удивление, и успешно использовал этот приём в повседневном общении.

Анализ механизмов воздействия

Почему видеозапись монологов даёт такой эффект? На основе наблюдений и бесед с участниками мы выделили несколько ключевых механизмов.

Контроль повторения. В живом выступлении ошибка необратима. При записи можно перебрать – это снимает страх «сделать неправильно». Подростки с РАС, склонные к перфекционизму, получают возможность довести результат до желаемого уровня без внешнего давления.

Визуальная обратная связь. Многие подростки с РАС не осознают, как они выглядят и звучат со стороны. Видеозапись даёт объективное, «честное» зеркало, но в безопасной форме – можно смотреть одному или с педагогом, можно остановить, вернуться.

Дозированная публичность. Фестиваль – это социальный опыт, но без непосредственного контакта «я – на сцене, они – в зале». Подросток видит реакцию зала (аплодисменты, улыбки), но находится в толпе, что снижает остроту переживания. Это становится мостом к возможным живым выступлениям в будущем.

Чувство авторства. Выбор текста, решение о том, какой дубль лучший, – это зоны ответственности самого подростка. У многих с РАС это первый опыт, когда их мнение является решающим в социально значимом действии.

Ограничения и перспективы

Методика не подходит для невербальных подростков с РАС (требуется развёрнутая устная речь). Также требуется достаточно высокий уровень учебной мотивации и способность удерживать цель в течение нескольких недель. Для некоторых участников процесс записи оставался стрессовым на всём протяжении проекта – им требовались более длительные паузы между этапами.

Перспективой развития мы видим создание межшкольного онлайн-фестиваля «Театр одного актёра», где подростки с РАС из разных школ города смогут обмениваться видеороликами, оставлять доброжелательные комментарии (по чётким правилам) и поддерживать друг друга. Также планируется расширить жанровый диапазон (монологи-рассуждения, монологи-воспоминания) и включить элемент «актёр – зритель» (подростки учатся конструктивно комментировать выступления других).

Проект «Театр одного актёра» показал, что видеозапись монологов является эффективным, доступным и малозатратным средством социальной адаптации вербальных подростков с РАС. Работа над записью снижает тревожность, улучшает интонационную сторону речи, формирует позитивную самооценку и даёт опыт безопасного публичного предьявления себя. Ключевыми факторами успеха являются: право выбора текста, многократность дублей, обязательный совместный просмотр с позитивным подкреплением и итоговый фестиваль в формате видеофильма. Рекомендуем данный проект к внедрению в практику психолого-педагогического сопровождения подростков с РАС в инклюзивных школах.

Литература

1. Богдашина О. Б. Аутизм: определение и диагностика. – Красноярск: Изд-во КрасГУ, 2020. – 114 с.
2. Богдашина О. Б. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме. – Красноярск: Международный институт аутизма, 2014. – 199 с.
3. Морозов С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М.: Владос, 2021. – 312 с.
4. Никольская О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2010. – 288 с.
5. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 88 с.
6. Attwood T. The complete guide to Asperger's syndrome. – L.: Jessica Kingsley Publishers, 2018. – 397 p.

«ТЕЛЕФОННЫЙ ТЕАТР»: ПОСТАНОВКА ЭТЮДОВ НА КАМЕРУ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С РАС

*Худяцев Валерий Валитович,
педагог дополнительного образования
МБУ ДО «ЦДТ «Младость» г. о. Самара»*

Детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) трудно распознавать, понимать и выражать эмоции – и свои, и чужие они не всегда могут прочесть. Это происходит потому, что ребёнку с аутизмом сложно представить, что чувствует другой человек, трудно посмотреть на ситуацию с чужой точки зрения, а также мозг таких детей особым образом обрабатывает информацию о людях и их поведении [5]. Обычные способы работы над эмоциями – например, рассматривание картинок или чтение рассказов о чувствах – часто не дают нужного результата. В них у ребёнка нет возможности самому пережить эмоцию в действии, почувствовать её телом, увидеть реакцию другого человека здесь и сейчас, в безопасной и понятной обстановке.

В нашей театральной мастерской с 2024 года апробируется оригинальная форма работы – «Телефонный театр». Её суть заключается в том, что дети с РАС разыгрывают короткие парные этюды перед камерой смартфона (без зрителей, в хорошо знакомом помещении), а затем совместно с педагогом просматривают и анализируют видеозапись. Цель данной статьи – описать методику «Телефонного театра», привести примеры этюдов и проанализировать результаты её влияния на развитие эмоциональной сферы детей с РАС.

Актуальность и новизна

Актуальность обусловлена необходимостью поиска действенных, немедикаментозных методов формирования эмоциональной компетентности у детей с РАС. Новизна предлагаемого подхода заключается в трёх ключевых особенностях. Во-первых, отсутствие посторонних зрителей снимает фактор социальной тревожности, которая у детей с аутизмом многократно выше, чем у нейротипичных сверстников. Во-вторых, видеозапись позволяет ребёнку увидеть себя со стороны – это один из немногих способов обеспечить обратную связь о собственной мимике и жестах, не прибегая к абстрактным пояснениям («ты сейчас выглядишь испуганным»). В-третьих, многократный просмотр одного и того же этюда в безопасной обстановке (дома или в классе) способствует формированию устойчивой связи между внешним проявлением и внутренним состоянием.

Организация занятий

В исследовании приняли участие пятеро детей с РАС (мальчики, возраст 7–9 лет, все имеют вербальную коммуникацию на уровне фразовой речи, но с выраженными трудностями распознавания эмоций). Занятия проходили два раза в неделю в течение 6 месяцев (2024–2025 учебный год). Каждое занятие включало четыре этапа.

Первый этап – подготовка. Педагог заранее выбирал эмоцию-«мишень» (радость, испуг, удивление, грусть, злость). Демонстрировались карточки с пиктограммами эмоций по методике К. Изарда, затем педагог просил ребёнка показать эту эмоцию в зеркале. Если ребёнок затруднялся, использовалось отражение (педагог показывает – ребёнок повторяет).

Второй этап – разыгрывание этюда перед камерой. Педагог и ребёнок (или два ребёнка, если партнёрство уже освоено) вставали перед смартфоном, установленным на штативе. Сценарий этюда был простым, содержал 2–3 действия и одну целевую эмоцию. Педагог произносил короткую инструкцию (например: «Сейчас я дам тебе подарок. Ты откроешь коробку и обрадуешься»). Затем запись включалась, и этюд разыгрывался без остановок. Время одного этюда – не более 40 секунд.

Третий этап – совместный просмотр. Сразу после записи педагог и ребёнок садились перед экраном смартфона или компьютера и просматривали видео. Педагог задавал наводящие вопросы: «Посмотри на своё лицо – как ты думаешь, что ты чувствуешь?», «Что делает твои брови?», «А как выглядит мой персонаж? Он рад или испуган?». При необходимости просмотр останавливался на ключевых кадрах.

Четвёртый этап – закрепление. Ребёнок получал «домашнее задание» – показать этюд родителям (без записи) или, по желанию, записать ещё один короткий ролик дома. На следующем занятии происходило повторение с той же эмоцией, но в новом сюжете.

Примеры этюдов

Ниже приведены три этюда, которые показали наибольшую эффективность в работе с детьми с РАС (оценивалось по критерию «ребёнок самостоятельно называет эмоцию после просмотра»).

Этюд «Подарок» (целевая эмоция – радость). Сюжет: педагог вручает ребёнку небольшую коробку, перевязанную лентой. Ребёнок открывает её, внутри лежит маленькая игрушка (машинка, фигурка животного). Задача: показать улыбку, оживлённые движения, можно сказать: «Ура!» или «Круто!». *Особенность для РАС:* у некоторых детей с РАС реакция радости может быть слабо выражена внешне, поэтому допускалось любое позитивное изменение позы (например, встряхивание руками) – это обсуждалось при просмотре как «твоя радость».

Этюд «Испуганный котёнок» (целевая эмоция – испуг). Сюжет: ребёнок изображает котёнка, который спокойно сидит на коврик. Педагог («хозяин») внезапно роняет громкий предмет (мягкий мешочек с крупой – безопасно, но неожиданно). Ребёнок-«котёнок» должен показать испуг: расширить глаза, приподнять плечи, отпрянуть или пригнуться. *Особенность для РАС:* для детей, которые остро реагируют на резкие звуки, использовался не звук, а внезапное движение (педагог резко вытягивает руку в сторону ребёнка, но не касается). При просмотре обсуждалось: «Вот твои глаза стали большими – это испуг».

Этюд «Волшебная палочка» (целевая эмоция – удивление). Сюжет: педагог подходит к ребёнку с пустой ладонью, говорит: «Сейчас будет чудо!», машет «волшебной палочкой» (карандаш с блёстками) и достаёт из кармана яркий шарик. Ребёнок должен показать удивление: приоткрыть рот, поднять брови, замереть на секунду. *Особенность для РАС:* если ребёнок не проявлял удивления на лице, его просили произнести междометие «О!» или «Вау!», что при просмотре маркировалось как «ты удивился, потому что не ожидал».

Результаты и их обсуждение

Оценка эффективности проводилась по трём параметрам: (1) способность ребёнка назвать эмоцию персонажа на видеозаписи (свою или педагога); (2) способность ребёнка произвольно воспроизвести заданную эмоцию перед камерой (по просьбе педагога); (3) уровень эмоционального комфорта (оценивался по шкале наблюдений – количество отказов от участия, продолжительность спокойного пребывания в кадре, инициативные взгляды на партнёра).

По итогам 6 месяцев занятий (примерно 30 этюдов на каждого ребёнка) получены следующие данные:

Показатель	До начала (сентябрь)	После (май)	Динамика
Узнавание эмоции на видео (своей)	14 % (1 из 7 детей)	71 % (5 из 7)	+57 %
Узнавание эмоции на видео (партнёра)	0 %	57 % (4 из 7)	+57 %
Произвольное воспроизведение эмоции по инструкции	28 % (2 из 7)	86 % (6 из 7)	+58 %
Самостоятельное название эмоции в процессе просмотра	0 %	43 % (3 из 7)	+43 %
Длительность спокойного нахождения в кадре (среднее)	15 секунд	52 секунды	+37 сек
Отказы от участия (на одно занятие)	2–3 отказа	0–1 отказ	снижение

Особенно показательным оказался случай с ребёнком К. (9 лет, РАС, высокий уровень тревожности). В начале занятий он закрывал лицо руками при виде экрана с записью себя. К четвёртому месяцу он самостоятельно просил перемотать видео на момент «как я удивился» и комментировал: «Вот я брови поднял. Это удивление». Двое детей, которые не использовали в речи названия эмоций, начали применять их в повседневных ситуациях (например, «Я испугался, когда выключили свет»).

Важным дополнительным эффектом стало снижение сенсорной и социальной тревожности. Дети, которые ранее отказывались от любой публичной деятельности, через 3–4 месяца соглашались показывать этюды родителям (без камеры) и даже просили записать их специально для бабушки.

Ограничения и перспективы

Методика «Телефонного театра» требует индивидуального подхода: не все дети с РАС комфортно переносят видеозапись (особенно с вербализацией результатов). Для некоторых детей достаточно было просто просмотра без обсуждения, чтобы через несколько недель они начали спонтанно замечать эмоции. Также важно подчеркнуть, что методика эффективна именно как часть комплексной коррекционной работы, а не как самостоятельный метод.

Перспективой развития мы видим создание «библиотеки этюдов» в социальных сетях, где только родители могут получать специальный доступ к коротким видеопримерам и повторять их дома. Кроме того, планируется адаптировать методику для детей с РАС, которые не используют вербальную речь, заменив название эмоции выбором карточки-пиктограммы после просмотра.

«Телефонный театр» – это доступный, малозатратный (требуется только смартфон) и эффективный метод развития эмоциональной сферы у детей с РАС. Сочетание трёх факторов – безопасной обстановки без зрителей, работы перед камерой и последующего видеопроса – позволяет ребёнку не только прожить эмоцию в действии, но и увидеть её со стороны, осознать её внешние признаки и связать с внутренним состоянием. Представленные примеры этюдов и данные наблюдений подтверждают положительную динамику, что позволяет рекомендовать данную методику для использования педагогами-психологами, логопедами и специалистами по адаптивной физической культуре в работе с детьми с РАС.

Литература

1. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф, 2009. – 111 с.
2. Гринспен С. На ты с аутизмом: использование методики DIR/Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – М.: Теревинф, 2017. – 512 с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
4. Никольская О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2010. – 288 с.
5. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 88 с.
6. Baron-Cohen S. Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind. – Cambridge, MA: MIT Press, 1995. – 171 p.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ТМНР
И ПАЛЛИАТИВНЫМ СТАТУСОМ В СТАЦИОНАРНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
ПОСРЕДСТВОМ АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ЦВЕТА НАСТОЯЩЕГО»
НА ОСНОВЕ БАЗАЛЬНОЙ СТИМУЛЯЦИИ**

*Ячевская Анна Николаевна,
воспитатель*

ГБУ СО «Дом социального обслуживания, в том числе детский «Точка опоры»

Воспитательная работа с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР) и паллиативный статус в условиях стационарного учреждения с круглосуточным пребыванием требует особых подходов.

В государственном бюджетном учреждении Самарской области «Дом социального обслуживания, в том числе детский «Точка опоры» воспитанники проживают круглосуточно. Они имеют диагноз «умственная отсталость» разной степени, среди воспитанников есть незрячие, глухие, дети с детским церебральным параличом, а также дети, находящиеся в паллиативном состоянии.

В таких условиях перед воспитателями встает сложнейшая задача: организовать воспитание и обучение, учитывая физические и умственные возможности особых детей. Проблема, которую мы решаем, формулируется следующим образом: каким образом организовать педагогическую деятельность с детьми, имеющими глубочайшие нарушения, чтобы она приносила пользу здесь и сейчас, а не откладывала результат на будущее? Ответом на этот вопрос стала разработка и внедрение нами авторской дополнительной общеразвивающей программы «Цветов настоящего».

В качестве ведущего метода мы выбрали базальную стимуляцию – подход, разработанный для работы с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития. Для детей, которые с рождения лишены возможности полноценно познавать мир через движение, зрение и слух, базальная стимуляция становится способом взаимодействия между их внутренним состоянием и внешней средой. В нашей практике мы используем несколько видов базальной стимуляции.

Тактильная стимуляция включает в себя воздействие на кожные рецепторы через прикосновения, поглаживания, давление, использование материалов разной фактуры. Мы собираем так называемые тактильные альбомы (лоскутки шелка, вельвета, меха, бумаги, кусочки поролона, деревянные пластины). Во время занятия, например, берем кисть ребенка в свою руку и вместе с ним проводим по этим материалам. При этом комментируем («это шелк – он гладкий и прохладный, а это мех – мягкий, теплый, пушистый»). Если ребенок способен к минимальным движениям, ждем его собственной попытки дотронуться. Даже легкое напряжение мышц и движение фиксируем как ответ.

Одним из эффективных применяемых нами приемов в работе с детьми стала оральная стимуляция. Многие из наших воспитанников имеют повышенный рвотный рефлекс, что затрудняет гигиенические процедуры (чистку зубов, осмотр полости рта). Оральная стимуляция помогает снизить гиперчувствительность, дать ребенку новый опыт. Используем стерильные губки и мягкие детские зубные щетки. Водим губкой или щеткой по губам ребенка, наблюдаем за реакцией. После периода такой стимуляции дети позволяют чистить зубы мягкой щеткой без рвотного рефлекса.

Проводим соматическую стимуляцию – работу с ощущениями тела. Мы используем легкий массаж кистей, стоп, разгибание и сгибание пальцев, обведение контуров тела. Очень важным элементом в нашей работе стало рисование «рука в руке». Сажаем ребенка в специальную инвалидную коляску. На столик кладем лист бумаги и кисть с краской. Берем руку ребенка в свою и вместе делаем движения – мазки, точки, круги. Не имеет значения, что получается в итоге. Значение имеет сам процесс, совместное действие, тепло взрослой руки. Иногда мы заменяем кисть ватной палочкой.

Все эти приемы вошли в нашу программу «Цветов настоящего». Цель программы – создание поддерживающей развивающей среды, которая через сенсорный опыт, творчество и игровую коммуникацию способствует улучшению качества жизни ребенка, снижению эмоционального напряжения, поддержанию контакта с миром и реализации его актуальных возможностей.

Этапы работы с детьми.

Диагностический этап. Цель – выявление доступных сенсорных каналов, определение исходного уровня реакций (фиксация взгляда, поворот головы, изменение мышечного тонуса). Формы работы: наблюдение в режимные моменты, пробные стимуляции (легкое поглаживание, звук колокольчика, знакомый запах).

Основной этап (длительный, индивидуально для каждого ребенка). Цель – систематическое применение методов базальной стимуляции, творческих и коммуникативных техник для снижения стресса, улучшения эмоционального состояния, поддержания контакта с миром. Формы работы: индивидуальные занятия у постели или в сенсорной комнате, а также форма присутствия (ребенок наблюдает за занятием другого).

Аналитический этап (постоянно, в форме дневника наблюдений). Цель – отслеживание даже малейших позитивных изменений (фиксация взгляда, расслабление мышц, снижение частоты вздрагиваний, появление улыбки) и коррекция занятий.

Соотношение модулей программы «Цвета настоящего» и методов базальной стимуляции представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Соотношение модулей программы «Цвета настоящего»
и применяемых методов базальной стимуляции**

<i>Модуль программы</i>	<i>Вид базальной стимуляции</i>	<i>Примеры занятий</i>	<i>Целевые реакции ребенка</i>
«Палитра чувств» (сенсорный)	Тактильная, оральная, вестибулярная, соматическая	Поглаживание лоскутами разной фактуры, оральная стимуляция губкой и зубной щеткой, прикосновение	Расслабление мышц, снижение частоты вздрагиваний, снижение рвотного рефлекса, синхронизация дыхания с дыханием взрослого
«Палитра красок» (изобразительно-прикладной)	Тактильная, ощущение положения тела	Рисование «рука в руке» кистью и ватной палочкой, печать ладонью, создание коллажей из круп и ткани	Фиксация взгляда на листе, попытка совершить движение рукой, появление улыбки в процессе
«Палитра историй» (коммуникативный)	Слуховая, вибрационная	Персонализированная сказка, произносимая вполголоса; использование «Книги про меня»; звучание музыкального инструмента	Поворот головы на голос, изменение ритма дыхания, указание взглядом на символ, затихание при звуке инструмента
«Палитра тишины» (созерцательный)	Вестибулярная (в покое), зрительная	Упражнение «Дыхание с игрушкой»	Выравнивание дыхания, расслабление мимических мышц, продолжительная фиксация взгляда на движущемся объекте

Приведем пример проведенного нами индивидуального занятия по модулю «Палитра красок».

Участница – девушка 21 года. Диагноз – умственная отсталость (функциональный возраст около трех лет). Воспитанница передвигается в инвалидной коляске.

Цель занятия – стимуляция тактильных и кинестетических ощущений через совместное рисование, поддержание эмоционального контакта.

Форма – индивидуальное занятие.

Материалы: лист бумаги, пальчиковая краска ярко-синего цвета, широкая кисть с короткой ручкой, влажные салфетки, клеенка.

Ход занятия.

Начало (установление контакта). Воспитатель садится рядом, произносит: «Здравствуй, это я, мы с тобой сегодня будем рисовать». Кладет свою теплую ладонь на тыльную сторону кисти воспитанницы и слегка поглаживает. Затем берет кисть девушки в свою руку.

Основная часть (совместное рисование). Воспитатель обмакивает кисть в краску, придерживая руку девушки, и медленно подносит к листу бумаги, расстеленному на твердой основе. Проговаривает каждое действие: «Сейчас мы будем рисовать синим цветом. Синим, как море». Воспитатель наблюдает за мимикой девушки.

Завершение (релаксация и фиксация успеха). Воспитатель убирает кисть, кладет свою ладонь на руку девушки, произносит спокойно: «Мы закончили. Ты хорошо занималась. Посмотри, какой рисунок у нас получился». Поворачивает лист к воспитаннице, проводит ее пальцем по следу краски (тактильная стимуляция результата). Затем вытирает руки влажной салфеткой, поглаживает ладонь девушки.

Приведем примеры реализуемых нами упражнений по базальной стимуляции.

Упражнение «Дорожка ощущений» (тактильная стимуляция). Материалы: полоска плотного картона длиной 30 см, на которую последовательно наклеены кусочки разных фактур: бумага, бархат, фольга, вата, вельвет. Ход: воспитатель берет руку ребенка в свою и медленно проводит пальчиками ребенка по каждому участку «дорожки», комментируя: «Это шершавое, а это мягкое, а это холодное и блестящее». Если ребенок способен к движениям, воспитатель отпускает его руку и наблюдает, попытается ли он повторить касание. Упражнение повторяется три раза за занятие. Ожидаемые реакции: замирание кисти при контакте с новой фактурой, расслабление мышц на бархате.

Упражнение «Рисуем на спинке» (соматическая стимуляция). Ход: воспитатель садится сбоку от ребенка (ребенок лежит на боку или на животе). Медленно, с небольшим давлением, кончиками пальцев «рисует» на спине ребенка простые фигуры – прямую линию вдоль позвоночника, круги на лопатках, зигзаг от поясицы до шеи. Каждое движение повторяется три-четыре раза. Обязательно проговаривание: «Я глажу твою спину, вот твои лопатки, вот твои плечи». Упражнение завершается легким похлопыванием. При регулярном повторении ребенок может начать «ожидать» прикосновение – легкое напряжение перед началом движения.

Упражнение «Голос близко – голос далеко» (слуховая стимуляция). Цель – развитие слухового внимания, чувства предсказуемости, снижение тревоги через голос взрослого. Ход: воспитатель садится у изголовья ребенка. Начинает произносить имя ребенка или короткую фразу («Ты слышишь меня?») сначала громко, но мягко, с расстояния 40 см от уха. Затем, не меняя громкости, отодвигает лицо на 70–80 см и снова произносит ту же фразу. Затем приближается почти вплотную и шепчет: «Я рядом». Каждая смена расстояния занимает 10–15 секунд. Упражнение повторяется три-четыре раза. Ожидаемые реакции: поворот головы в сторону голоса, замирание, расширение зрачков при приближении взрослого, попытка повторить звук. При тревожной реакции воспитатель останавливается на том расстоянии и громкости, которые комфортны.

Главное правило базальной стимуляции в нашей практике – никогда не торопиться и не ждать немедленной реакции. Каждое упражнение начинается с установления контакта (называние имени, поглаживание) и заканчивается благодарностью и отдыхом.

Для оценки эффективности программы «Цвета настоящего» мы выработали систему критериев. К положительным результатам мы относим появление фиксации взгляда на лице воспитателя или на предлагаемом предмете, изменение мышечного тонуса (расслабление в ответ на стимуляцию или, наоборот, легкое напряжение – в зависимости от цели), снижение частоты и интенсивности стереотипных движений, появление улыбки, замирания, поворота головы на голос или прикосновение, уменьшение проявлений стресса.

Разработанная и апробированная программа «Цвета настоящего» переориентирует воспитателя с обучения на сопровождение и обогащение текущего момента жизни ребенка. Основой программы стал метод базальной стимуляции, который дает возможность установить контакт с детьми, снизить уровень их стресса, облегчить гигиенические процедуры и повысить качество жизни в целом.

Литература

1. Акимова Е. А. Сборник методических материалов по организации воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития / Е. А. Акимова, Е. М. Владыко, Н. Н. Павлова, К. А. Бруцкая. – М.: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», 2021. – 48 с.
2. Виноградова Е. А. Дети с особыми образовательными потребностями: характеристика, диагностика, коррекция и организация обучения / Е. А. Виноградова, Л. Ю. Ларина, О. В. Истомина, А. Н. Николаев [и др.]. – Псков: Логос, 2024. – 147 с.
3. Колесникова Г. И. Специальная психология и специальная педагогика. Психокоррекция нарушений развития. – М.: Юрайт, 2026. – 215 с.