



ГБУ ДПО СО «РЦППМСП
«Центр специального
образования»

Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями в Самарском регионе

Электронный журнал

03-2026

Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями в Самарском регионе

№ 03–2026

Электронный периодический журнал

Издается согласно Государственному заданию министерства образования Самарской области один раз в два месяца

Учредитель – Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Самарской области «Региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Центр специального образования»

Директор – **Архангельская И. В.**

443034 г. Самара, ул. Металлистов, 61А

тел/факс: (846) 954-35-00

e-mail: csos@63edu.ru

сайт: www.csoso.ru

Редакционная коллегия:

Архангельская И. В., ответственный редактор

Платонова Е. П., редактор

Морозова Е. В., Пиманова Л. А., члены редколлегии

Оглавление

От редакции	3
Абрамова И. А., Смолькина В. В. Прищепкотерапия как средство коррекции и развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста с ООП в условиях реабилитационного центра	5
Агапова А. А. Особенности формирования игровой деятельности у детей с проблемами в интеллектуальном развитии	10
Бадамшина Д. Р., Луцук И. А. Методические аспекты формирования грамматических навыков у детей с РАС: практический инструментарий.....	14
Борзило Л. В. Создание условий в дошкольной образовательной организации для развития детей с РАС в условиях инклюзивного образования	19
Волкова Т. А., Горунова И. М. Из опыта работы по развитию произвольности познавательных процессов обучающихся с ОВЗ.....	23
Голубева И. С. Развитие эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции у детей с ОВЗ через игровые практики	27
Келдиёрова А. А. «Нумикон»: новый взгляд на математику для детей с интеллектуальными нарушениями.....	31
Лебедева Н. И. Инклюзивная практика патриотического воспитания дошкольников с ОВЗ в социальном приюте	36
Прошина Н. Н., Рогожина Т. Н. Создание оптимальных условий, обеспечивающих включение детей с расстройствами аутистического спектра в образовательное пространство ДОУ	43
Светлакова И. В. Платочки как средство коррекционной работы с детьми с тяжёлыми нарушениями развития, выраженной и глубокой умственной отсталостью.....	47
Святкина М. А. Опыт формирования коммуникативных навыков у младших школьников с РАС	51
Слиткова Т. А., Богданова О. М. Театрализация на логопедическом занятии как средство развития духовно-нравственных начал у обучающихся с ОВЗ	55
Трофимец В. Д., Семенова Е. Г. Развитие фонематических процессов в старшем дошкольном возрасте как профилактика возникновения нарушений письменной речи	60
Эккерт Т. В. Творческие проектные задачи на уроках истории для обучающихся с ЗПР	63
Инклюзия в действии	67
Орлова Н. С. Социализация ребенка с задержкой психического развития	67

От редакции

Уважаемые коллеги!

Перед вами третий выпуск журнала «Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями в Самарском регионе». Мы продолжаем редакционную линию, заявленную в прошлом году: уходим от сухих теоретических схем в сторону живого, этически выстроенного педагогического опыта. Инклюзия в нашем понимании – это не набор универсальных инструкций, а ежедневная работа с уникальностью ребёнка, его нозологией, ресурсами и зоной ближайшего развития.

В этом номере мы последовательно развиваем парадигму «от дефицита к ресурсу». Авторы показывают не перечень ограничений, а точки опоры: как через структурированную среду, визуальное кодирование, сенсорную интеграцию и игровые практики удаётся компенсировать трудности и запустить личностный рост. Критерий эффективности остаётся неизменным: мы ждём не декларативных «повысилась мотивация», а наблюдаемых, фиксированных шагов – от первого осознанного взгляда до самостоятельного обращения за помощью, от стереотипных манипуляций к инициативной игре.

Материалы выпуска охватывают широкий спектр коррекционно-развивающих направлений. Коллеги делятся практическим опытом применения прищепкотерапии для активизации мелкой моторики и речи, пошагового формирования игровой деятельности при интеллектуальных нарушениях, а также визуального моделирования грамматических структур для обучающихся с РАС. Особое внимание уделено созданию предсказуемой инклюзивной среды в ДОО, развитию произвольности познавательных процессов и навыков саморегуляции у детей с ОВЗ. В выпуске представлены адаптированные подходы к патриотическому и духовно-нравственному воспитанию в условиях социального приюта, мультисенсорное освоение математики с помощью «Нумикона», коррекционные игры с платочками при тяжёлых и множественных нарушениях развития, театральные приёмы в логопедической работе, а также проектные задачи на уроках истории для школьников с ЗПР. Каждая публикация сопровождается конкретными кейсами и фиксацией динамики, что позволяет читателю оценить не просто

инструмент, а его реальное воздействие на качество жизни и социализацию воспитанников.

Впервые в рамках этого выпуска мы представляем материалы специального проекта «Инклюзия в действии». Его задача – сделать путь педагогической поддержки максимально прозрачным и воспроизводимым: от выявления образовательного или социального запроса и диагностики ресурсов ребёнка до точного выбора инструмента и фиксации реального прогресса. Стартовая публикация проекта посвящена сопровождению подростка с ЗПР в процессе социализации, где через игротерапию, социальные истории и программу «Путешествие в страну Дружбы» удаётся постепенно преодолеть тревожность и сформировать навыки коммуникации. Мы сознательно делаем формат проекта структурированным и рефлексивным, чтобы он стал рабочим навигатором для специалистов на местах.

Нам важно понять, насколько этот формат отвечает вашим профессиональным запросам и практическим нуждам. Будем искренне благодарны за ваши отзывы, предложения по развитию проекта «Инклюзия в действии», а также за готовность делиться собственными кейсами. Пожалуйста, пишите на электронную почту редакции журнала: zhurnaltso@yandex.ru Ваше участие поможет сделать издание ещё более практико-ориентированным и полезным для каждого, кто ежедневно сопровождает детей с особыми образовательными потребностями.

Благодарим авторов за профессиональную щедрость, открытость и готовность фиксировать не только успехи, но и трудности коррекционного процесса. Верим, что совместными усилиями мы продолжаем превращать инклюзию из декларации в живую, доказательную и человекоцентричную реальность.

С уважением,
Редакционная коллегия журнала
«Воспитание и обучение детей с особыми образовательными
потребностями в Самарском регионе»
Май 2026 г.

Прищепкотерапия как средство коррекции и развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста с ООП в условиях реабилитационного центра

Абрамова И. А., воспитатель,
Смолькина В. В., старший воспитатель,
ГКУ СО «РЦДиПОВ «Журавушка»

Аннотация. В статье рассматривается методика «прищепкотерапии» как эффективный инструмент коррекционно-развивающей работы с детьми младшего дошкольного возраста, имеющими особые образовательные потребности (ООП). Авторы раскрывают практические аспекты использования игровых упражнений с прищепками в условиях реабилитационного центра для стимуляции мелкой моторики, подготовки руки к письму и активизации речевых центров. Статья содержит рекомендации по самостоятельному изготовлению дидактических пособий и примеры упражнений с ритмическим речевым сопровождением.

Ключевые слова: мелкая моторика, прищепкотерапия, дети с ООП, реабилитационный центр, коррекционная педагогика, дошкольный возраст, сенсомоторное развитие, щипковый захват.

Развитие мелкой моторики является не просто умением ребенка манипулировать мелкими предметами. Для детей с особыми образовательными потребностями (ЗПР, РАС, синдром Дауна, нарушения опорно-двигательного аппарата) — это важнейший этап запуска речи. Учеными доказано, что проекция кисти руки в коре головного мозга расположена в непосредственной близости от речевой зоны. За счет развития мелкой моторики также формируются мышление и социальная адаптация.

В условиях реабилитационного центра одним из самых доступных, бюджетных и при этом высокоэффективных инструментов коррекции стала прищепкотерапия. Для ребенка с нарушениями развития обычное хватательное движение может быть сложной задачей. Бельевая прищепка выступает в роли идеального тренажера, который:

— создает дозированное сопротивление (работа с пружиной укрепляет мышцы кисти);

— формирует «щипковый захват» (развивает взаимодействие большого и указательного пальцев);

— стимулирует тактильную чувствительность (использование разных материалов (дерево, пластик) обогащает сенсорный опыт).

Разработка плана занятия по прищепкотерапии в обязательном порядке должна учитывать нозологию ребенка с ООП.

Работа с детьми с ЗПР требует акцентирования внимания на простоте и последовательности выполнения упражнений. Задания необходимо разбивать на этапы и поощрять каждое успешное выполнение.

Дети с РАС могут быть гиперчувствительны к тактильным ощущениям, в том числе и к ощущению пластика, и к изменениям в окружающей среде, что в совокупности усложняет работу. Важно использовать визуальные подсказки и обеспечивать предсказуемость занятий. Упражнения должны быть адаптированы под интересы ребенка.

Дети с синдромом Дауна могут иметь хорошие физические навыки, но при этом испытывать трудности с концентрацией. Занятия должны включать элементы игры и быть динамичными, чтобы удерживать внимание ребенка.

При работе с детьми с нарушениями ОДА необходимо учитывать их физические ограничения. Упражнения должны быть адаптированы так, чтобы дети могли выполнять их без риска травм.

Коррекционная работа строится по принципу «от простого к сложному» и состоит из нескольких этапов:

1. Сенсорный этап. Знакомство с предметом, ощупывание, хаотичное прикрепление прищепок к краю корзинки.

2. Этап «Рука в руке». Специалист помогает ребенку правильно расположить пальцы и нажать на механизм.

3. Конструктивный этап. Создание образов по заданию (доделать плавники рыбке, ушки зайчику).

4. Свободное творчество. Самостоятельное использование прищепок в сюжетных играх.

К пособиям для занятий прищепкотерапии предъявляются следующие требования:

1. Пособия должны быть эстетичными, долговечными и безопасными, чтобы обеспечить эффективность занятий.


2. Оптимальным выбором основы является картон, из которого вырезаются силуэты предметов (солнце, еж, тучка, дерево, рыбка). Для того, чтобы пособие служило долго и подлежало санитарной обработке, его необходимо заламинировать.

3. Для начальных занятий следует выбирать «мягкие» пластиковые прищепки, которые легко открываются, постепенно вводя деревянные и тугие прищепки для укрепления мышечной силы. Можно использовать разные размеры и цвета для одновременного изучения счета и колористики.


4. В качестве бытового тренажера для упражнений может служить обычная корзинка для белья или натянутый шнур (веревка).

Игровые упражнения, используемые в прищепкотерапии, сопровождаются проговариванием стихов, что помогает ребенку синхронизировать движение рук и работу речевых центров. В своей практике педагоги реабилитационного центра используют следующие упражнения:


1. Упражнение «Солнышко». *Инструкция:* ребенок берет желтые прищепки и прикрепляет «лучики» к желтому кругу.

<p>Солнце утром рано встало, Всех детишек приласкало. Лучик — раз, лучик — два, Будет рада детвора!</p>	
---	---

2. Упражнение «Веселый ежик». *Инструкция:* прикрепляем «иголочки» на спину картонному ежику.

<p>Ежик, ежик, где гулял? Где колючки потерял? Мы иголки возьмем, И на спинку их вернем!</p>	
--	---

3. Упражнение «Прожорливая рыбка». *Инструкция:* ребенок нажимает на прищепку («открывает рот») и «ловит» мелкие кусочки фетра или бумаги.

<p>Рыбка ротик открывает, Крошки хлеба собирает. Ам! — и нет ничего, Не осталось никого!</p>	
--	---

Эффективность прищепкотерапии подтверждается следующими примерами из практики:

Кейс 1. Ника, 4 года, диагноз ЗПР.

В процессе занятий с прищепками Ника сначала испытывала трудности в манипуляциях, не могла удерживать прищепку правильно и часто роняла её. Педагог использовал игровые элементы, например, предложил Нике «поймать» игрушечного зверька прищепкой. Постепенно она научилась правильно держать прищепку и стала более уверенно выполнять задания. Через 3 месяца занятий наблюдалось значительное улучшение: Ника стала быстрее и точнее выполнять задания, а также проявляла интерес к новым упражнениям.

Кейс 2. Илья 4 года, диагноз РАС.

Илья был очень чувствителен к новым материалам и неохотно взаимодействовал с прищепками. Педагог начал с демонстрации простых действий с прищепками, используя визуальные подсказки и яркие цветные прищепки для привлечения внимания. Постепенно Илья начал повторять за педагогом и сам пробовать прикреплять прищепки к различным поверхностям. Через 4 месяца занятий Илья стал более открытым к взаимодействию, улучшил свои коммуникативные навыки и начал активно участвовать в групповых упражнениях.

Сравнительные данные на основе кейсов

Показатель	Кейс 1: Ника (4 года, ЗПР)	Кейс 2: Илья (4 года, РАС)
До начала (вход)	Мышечная гипотония, отсутствие переключения внимания, низкая точность (упускала предмет).	Сенсорная защита (тактильная гиперчувствительность), отсутствие имитации, социальный уход.
Динамика (3-4 мес)	Переход от манипуляций всей ладонью к дифференцированным движениям пальцев.	Снижение порога чувствительности к материалам, появление указательного жеста и разделенного внимания.
Результат (выход)	Улучшение графомоторных навыков. Скорость выполнения моторной пробы увеличилась в 2.5 раза.	Социализация. Использование прищепки как инструмента коммуникации (передача предмета педагогу).

Данные, приведенные в таблице, демонстрируют что у Ники зафиксирован переход от стадии «неудачи» к «успеху» — улучшение показателей произвольного внимания и зрительно-моторной координации. По шкале оценки моторных функций наблюдается прогресс в точности

движений до 37 %. Для Ильи методика сработала как инструмент сенсорной интеграции и десенсibilизации, т.к. на 1-й неделе контакт с материалом длился 10 секунд, то через 4 месяца — до 15 минут продуктивной работы. Прищепки послужили «мостиком» для установления визуального контакта с педагогом через совместное действие.

Таким образом, прищепкотерапия — это универсальная методика, сочетающая в себе элементы игры, массажа и дидактического обучения. В работе с детьми младшего дошкольного возраста с ООП она позволяет снять эмоциональное напряжение и превратить сложный процесс коррекции мелкой моторики в увлекательное занятие. Регулярные упражнения способствуют не только развитию физической силы кисти, но и создают прочный фундамент для развития речи и успешной адаптации ребенка в будущем.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. — Москва : АСТ: Астрель, 2007. — 224 с.
2. Белая, А. Е. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников / А. Е. Белая, В. И. Мирясова. — Москва : АСТ, 2002. — 46 с.
3. Ермакова, И. А. Развиваем мелкую моторику у малышей / И. А. Ермакова. — Санкт-Петербург : Издательский Дом «Литера», 2006. — 32 с.
4. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. — Екатеринбург : У-Фактория, 2004. — 224 с.
5. Ткаченко, Т. А. Развиваем мелкую моторику / Т. А. Ткаченко. — Москва : Эксмо, 2010. — 80 с.
6. Фадеева, Ю. А. Игры с прищепками: творим и говорим / Ю. А. Фадеева, Г. А. Пичугина, И. И. Жилина. — Москва : ТЦ «Сфера», 2011. — 64 с.
7. Янушко, Е. А. Развитие мелкой моторики рук у детей раннего возраста (1-3 года) : методическое пособие для воспитателей и родителей / Е. А. Янушко. — Москва : Мозаика-Синтез, 2007. — 56 с.

Особенности формирования игровой деятельности у детей с проблемами в интеллектуальном развитии

Агапова А. А., учитель,
СФ ГБОУ «школа-интернат № 2» городского округа Жигулёвск

Аннотация. Статья исследует особенности формирования игровой деятельности у детей с проблемами в интеллектуальном развитии и определяет основные направления коррекционно-педагогической работы.

Ключевые слова: игра, интеллектуальное развитие, дети ОВЗ.

Игровая деятельность занимает особое место в системе психического развития ребенка школьного возраста, являясь ведущим видом деятельности, в рамках которого формируются основные психические функции, личностные качества и социальные навыки.

Как педагог, работающий с детьми с нарушениями интеллекта, я вижу главную особенность так: игра не возникает сама собой. У обычного ребенка потребность играть врожденная, а у моих учеников её нужно буквально «выращивать».

Основные проблемы в развитии и здоровье таких детей (на примере трёх учеников):

1. Познавательная сфера: очень низкая скорость приёма и переработки информации. Мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение) формируются крайне медленно. Речь аграмматична, словарный запас беден.

2. Эмоционально-волевая сфера: быстрая истощаемость, низкая работоспособность. Дети легко впадают в состояние фрустрации. Критика к своим действиям снижена.

3. Здоровье: часто встречаются сопутствующие нарушения. Такие как дисграфия, дизартрия, нарушение координации движений, слабость зрительного и слухового восприятия, соматическая ослабленность (часто болеют).

Почему им полезна игровая деятельность (особенно в группе):

1. Снижает тревожность и защитные барьеры.
2. Обеспечивает многократное моторное и речевое повторение.
3. Развивает социальное взаимодействие.

4. Укрепляет здоровье через снятие статического напряжения.
5. Удерживает внимание максимально долго.

Для таких детей групповая игра — не развлечение, а лечебно-педагогическая среда, где через эмоционально окрашенное действие компенсируются дефекты мышления и воли, формируется учебное поведение без риска эмоционального срыва.

Вот с какими трудностями я сталкиваюсь и как я их решаю.

Особенности игровой деятельности моих детей:

1. Игра без замысла: ребенок может бесцельно катать машинку или трясти куклу 10 минут, это не сюжет, а стереотипное действие.
2. Непонимание роли: попытка объяснить «ты — продавец» проваливается. Дети не умеют примерять на себя чужую модель поведения.
3. Отсутствие речи-спутника: обычные дети проговаривают игру, мои молчат или издают отдельные звуки.
4. Игнорирование игрушек-заместителей: палочка — это ложка? Нет, это палочка. Конкретное мышление не позволяет переносить свойства.
5. Трудности с партнером. Играть рядом могут, но вместе — нет. Нет диалога, дележки, ожидания хода другого.

Как я формирую игру: пошагово. Я разбиваю процесс на микро-этапы. Искусственно, буквально «прошиваю» мозг через многократное повторение.

Этап 1. Процессуальная игра (учу, что делать с предметом).

Мы не играем, мы действуем по подражанию. Я беру руку ребенка в свою и вожу расческой по голове куклы, приговаривая: «Расчеши Кате волосы». Через 30-50 повторений ребенок сам берет расческу. Это механический навык, но база готова.

Этап 2. Простейшая цепочка действий

Не просто покормить мишку, а налить в чашку (условно) → помешать ложкой → поднести ко рту мишки → вытереть салфеткой.

Я использую визуальное расписание (карточки Пекс): первая карточка — кастрюля, вторая — ложка, третья — мишка. Без карточек цепочка распадается.

Этап 3. Отраженная роль (учу быть кем-то).

Я не говорю абстрактно «Ты — доктор». Я надеваю на ребенка шапочку, на себя — халат. И мы действуем по жесткому сценарию:

— Я: «Ой, зайка плачет» (сажаю игрушку).

— Ребенок (только по моей подсказке жестом): «Послушай трубочкой».

— Я (за зайку): «Спасибо, доктор!»

Сначала роль длится 30 секунд. Постепенно увеличиваем.

Этап 4. Игра с правилами (для детей с легкой степенью).

Только после автоматизации всех предыдущих этапов. Правило одно, наглядное и ритуальное. Например, в «Съедобное-несъедобное»: я бросаю мяч, ребенок ловит, если «каша» (показываю картинку), отталкивает, если «камень».

Как я справляюсь с трудностями (сохраняю себя и детей):

1. Золотое правило «Достаточно». Если вижу, что через 5 минут игры взгляд ребенка «ушел в себя» — стоп. Не требую «еще разок». Переключаемся на сенсорику (погладить щеткой руку, помять тесто).

2. Без вербального шума. Говорю коротко и одинаково. «Кати машину». «Кати». А не «А давай сейчас мы с тобой покатаем эту замечательную красную машинку в гараж».

3. Принимаю странности. Один ребенок играет только синим кубиком, называя его «киса». Не переубеждаю. Беру другой синий кубик — «это вторая киса». Так мы строим диалог на его территории.

4. Снимаю страх ошибки. Если ребенок вместо ложки взял вилку — не ругаю. Говорю: «Вилкой колем, а ложкой едим. Поменяй, пожалуйста».

Мои любимые дидактические игры (с конкретными примерами):

1. «Что внутри?» (сенсорные коробки с геометрическими фигурами). В пластиковом яйце от киндера — шуруп, в другом — вата. Ребенок трясет и угадывает: «Гремит — значит шуруп. Не гремит — вата». Развивает слуховое внимание, так как зрительное у моих детей часто слабое.

2. «Логические пары» (только реалистичные фото, не рисунки!). Даю 5 карточек: чашка, расческа, зубная щетка, ложка, полотенце. И отдельно: молоко, волосы, зубы, суп, лицо после умывания. Задача — соединить чашку с молоком, расческу с волосами. Без абстракций.

3. «Почтальон» (пространственная). У ребенка коробка с двумя щелями: круглой и квадратной. «Письма» — шары и кирпичики. Он должен опустить шар в круглую дыру, кирпичик — в квадратную. Если ошибается — письмо не доставлено. Игра формирует первичную классификацию.

4. «Найди маму детенышу» (с объемными фигурками). Берем фигурку котенка — ребенок подносит ее к кошке. Не картинку, а 3D-объект. Тактильное подкрепление важно.

5. «Что пропало?» (тренировка памяти). На столе 3 предмета (лопатка, ведро, грабли). Ребенок закрывает глаза, я убираю лопатку. Открывает — «Нет лопатки!». Если молчит, я даю «руку в руку»: беру его руку и веду к пустому месту.

Вот мой вывод после многолетней работы с детьми, имеющими нарушения интеллекта: спонтанное развитие игры у этих детей невозможно. Игровая деятельность — это не «развлечение», а самый сложный психический процесс, который у них не запускается без целенаправленного, жестко структурированного обучения. Если я просто поставлю игрушки на полку и скажу «играйте», я увижу не игру, а хаотичное манипулирование или многократное повторение одного и того же стереотипного действия.

Работа по формированию игры с детьми с проблемами интеллекта — это не педагогика творчества. Это нейропсихологическое вмешательство, требующее железной последовательности, терпения, чувствительности к малейшим сигналам усталости ребенка и безжалостного отказа от абстракций. Но награда — не просто умение играть. Награда — в глазах ребенка, который впервые позвал другого в игру или пожалел упавшего мишку. В этот момент я вижу, что зона ближайшего развития сдвинулась, и он сделал шаг из мира хаотичных стимулов в мир человеческих смыслов. Это стоит всего.

Список литературы

1. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития / Л. Б. Баряева, А. Зарин. — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. — 416 с.

3. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — Москва, 2000.

4. Лэндрет, Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений. — Москва : Международная педагогическая академия, 2021.

5. Малер, А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями. — Москва : Педагогика-Пресс, 1996. — 80 с.

4. Шипицына, Л. М. Дети с интеллектуальной недостаточностью. — Санкт-Петербург : Речь, 2007

Методические аспекты формирования грамматических навыков у детей с РАС: практический инструментарий

Бадамшина Д. Р., учитель-логопед,
Луцук И. А., учитель-логопед,
ГБОУ школа-интернат «Преодоление» для обучающихся с ОВЗ г. о. Самара

Аннотация. В статье представлены приемы коррекции грамматических нарушений у обучающихся с РАС. В ней описываются технологии визуального кодирования и сенсорного моделирования речи, позволяющие эффективно преодолевать эхолалии и аграмматизмы. Материал содержит алгоритмы работы и рекомендации по развитию коммуникативных навыков в образовательной среде и дома.

Ключевые слова: РАС, логопедия, грамматический строй, визуальные опоры, коррекция речи, коммуникация, эхолалия.

Актуальность данной проблемы обусловлена разрывом между потенциальными способностями ребенка к коммуникации и невозможностью их реализации из-за дефицита языковых средств. Специалисты отмечают, что «формирование грамматически правильной речи выступает основой для повседневной коммуникации и социальной адаптации обучающихся» [2]. Традиционные методы часто не дают результата, что требует внедрения «обходных путей» с опорой на визуальное мышление.

Цель статьи: разработать и обосновать систему практических приемов и визуальных алгоритмов, направленных на преодоление специфических нарушений грамматического строя речи у обучающихся с РАС для их успешной социальной адаптации.

Задачи:

1. Проанализировать типичные трудности формирования лексико-грамматических категорий у детей с РАС.
2. Систематизировать методы визуальной поддержки как основного инструмента «обходного пути» в обучении.
3. Описать методы визуального кодирования и сенсорных упражнений.

4. Сформулировать рекомендации для педагогов и родителей по созданию единой коррекционно-развивающей среды для закрепления грамматических навыков в быту.

Работа над грамматикой у детей с РАС — это всегда борьба с «шаблонностью» и фрагментарностью восприятия. Традиционные упражнения «повтори за мной» часто приводят к механическому зазубриванию, которое ребенок не может применить в жизни. Актуальность статьи обусловлена необходимостью создания гибкой среды, где грамматическая норма становится для обучающегося инструментом достижения цели. Цель работы — продемонстрировать нестандартные приемы, превращающие изучение падежей и предлогов в увлекательный сенсорный процесс.

В рамках коррекционной поддержки мы заменили абстрактное изучение грамматических правил на практическое их применение. Основной упор сделан на следующие технологии.

1. Связь методических приемов с особенностями детей с РАС

Эффективность предлагаемого инструментария базируется на учете специфического профиля развития детей с аутизмом.

- Визуальный тип мышления: в условиях дефицита аудиального внимания визуальный стимул (цветовой блок, карточка) остается стабильным во времени, в отличие от быстро исчезающего звука.

- Сенсорная дезинтеграция: использование тактильных и проприоцептивных стимулов («проживание» предлога телом) помогает сформировать нейронные связи там, где вербальная инструкция игнорируется.

Стереотипность и потребность в структуре: четкие алгоритмы и схемы снижают уровень тревожности, делая процесс построения фразы предсказуемым и безопасным.

2. Практический инструментарий: описание и обоснование

В рамках коррекционной поддержки мы заменили абстрактное изучение правил концепцией «материальной грамматики».

Прием «Цветовое моделирование фразы»

Обоснование для РАС. Дети с РАС часто игнорируют окончания слов, воспринимая слово как неизменяемый «цельный кусок». Цветовые блоки

разделяют фразу на функциональные части, делая структуру предложения осязаемой.

- Задание. Синий блок (КТО?) + Красный блок (ЧТО ДЕЛАЕТ?) + Зеленый блок (КАКОЙ?).

- Пример из практики: обучающийся Артем (8 лет) использовал только начальную форму слов: «Мальчик пить вода». При введении цветовой схемы педагог указывал на «ошибочный» блок. Через 4 занятия Артем начал обращать внимание на визуальный маркер и самостоятельно корректировать окончание: «Мальчик пьет воду».

Прием 2. «Пространственное освоение предлогов»

Обоснование для РАС. Трудности с осознанием границ собственного тела мешают пониманию пространственных отношений (над, под, в).

- Задание «Маршрут предлогов». Ребенок получает карточку-символ «ПОД» и физически пролезает под препятствием.

- Кейс: обучающийся Фёдор не понимал разницы между «на столе» и «в столе». Использование только картинок не давало результата. После включения упражнений с сенсорным тоннелем и коробками (Федя сам забирался в коробку, вставал *на* нее), за 6 занятий навык был перенесен на плоскость (картинки), а затем и в речь.

Прием 3. «Браслеты-идентификаторы» (Преодоление эхоталии)

Обоснование для РАС. Путаница местоимений «Я» и «Ты» связана с нарушением самоидентификации и трудностями переключения внимания с себя на собеседника.

- Задание. Синий браслет на руке ребенка — «Я», красный на взрослом — «Ты».

- Работа с ошибкой: если на вопрос «Ты хочешь пить?» ребенок отвечает эхоталично «Ты хочешь пить», логопед молча указывает на синий браслет ребенка. Визуальный стимул помогает мозгу «переключить» местоимение без лишнего вербального шума.

Прием 4. «Фото-репортаж» (Метод субъектности)

Обоснование для РАС: детям с РАС легче обрабатывать информацию о себе, чем об абстрактных персонажах на картинках. Фотография фиксирует момент «здесь и сейчас», снимая речевой негативизм.

3. Результаты применения методики

Апробация данных приемов проводилась в течение учебного года (группа из 5 обучающихся с РАС, 1-й вариант АОП).

Наблюдаемые изменения:

1. Снижение аграмматизмов: к концу второго месяца занятий (в среднем 16 занятий) количество ошибок в согласовании рода и числа в знакомых конструкциях сократилось на 60%.

До: «Мама синий шарик взял», «Много карандаш».

После: «Мама взяла синий шарик», «Много карандашей».

2. Поведенческий аспект. Продолжительность продуктивной работы за столом увеличилась с 5–7 минут до 15–20 минут. Визуальные схемы купировали протестные реакции (крик, отказ), так как ребенок понимал, что от него требуется.

3. Инициативность: 3 из 5 детей начали использовать визуальные схемы самостоятельно для инициации просьбы («Я хочу...»), что свидетельствует о переходе навыка из пассивного подражания в активную коммуникацию.

Взаимодействие с семьей: стратегия «Живая грамматика»

Успех коррекции зависит от непрерывности процесса. Мы предлагаем родителям следовать алгоритму «Визуализация + Мотивация», рекомендуем использовать памятку.

Памятка для родителей:

1. «Коммуникативная пауза». Не спешите удовлетворять потребность ребенка до того, как он предпримет попытку высказывания. Использование карточки «Я» в момент паузы стимулирует начало фразы.

2. «Средовые подсказки». Размещение цветовых символов (частей речи) на бытовых предметах. Синий квадрат на коробке с кубиками напоминает о необходимости использования существительного, красный на холодильнике — глагола.

3. «Метод эхо-коррекции». Вместо прямых замечаний («Скажи правильно») используйте расширенное повторение. Если ребенок сказал «Мяч», ответьте: «Да, ты взял круглый мяч».

Практика показывает, что грамматическая система языка усваивается детьми с РАС гораздо эффективнее, если она представлена в наглядной и осязаемой форме.

1. Графическое структурирование предложений купирует тревожность перед речевым актом.

2. Мультисенсорный подход (движение, тактильность) обеспечивает более длительную концентрацию внимания.

3. Замена вербальных поправок визуальными маркерами минимизирует риск возникновения протестных реакций.

Использование описанных приемов позволяет сократить количество аграмматизмов и подготовить ребенка к самостоятельной коммуникации [4].

Список литературы

1. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С. В. Алёхина // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 1. — С. 136–145.

2. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний аутизм) / Е. Р. Баенская. — Москва : Теревинф, 2020. — 112 с.

3. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Изд. 11-е. — Москва : Теревинф, 2019. — 288 с.

4. Скрипченко, Э. В. Формирование речевых и коммуникативных навыков у детей с аутизмом / Э. В. Скрипченко. — 2025. — URL: <https://infourok.ru/formirovanie-rechevyh-i-kommunikativnyh-navykov-u-detej-s-autizmom-7814683.html> (дата обращения: 23.03.2026).

Создание условий в дошкольной образовательной организации для развития детей с РАС в условиях инклюзивного образования

Борзило Л. В., педагог-психолог,
ГБОУ СОШ № 1 «ОЦ» пгт. Смышляевка
СП «Детский сад «Янтарик»

Аннотация. Статья посвящена проблеме инклюзивного образования в практике современного ДОО, психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзии ребенка с расстройством аутистического спектра; организации взаимодействия воспитателей, специалистов ДОО и семьи.

Ключевые слова: аутизм, инклюзивное образование, безопасная среда, дети с расстройствами аутистического спектра, инклюзия.

Признавая уникальность каждого ребёнка, мы сталкиваемся с серьёзной проблемой, когда дело касается детей с расстройствами аутистического спектра. Такие дети всё чаще встречаются в детских садах. Без индивидуальной поддержки и квалифицированных специалистов, понимающих специфику РАС, такой ребёнок рискует оказаться «за бортом», не усвоив базовые навыки и не научившись интегрироваться в мир. Их особые потребности зачастую не учитываются в полной мере, что делает вопрос инклюзивного образования и специализированного сопровождения в детском саду чрезвычайно актуальным. Речь идёт не просто о физическом присутствии ребёнка в группе. Наша задача как педагогов — не «переделать» ребенка, а важно создать для него безопасную и понятную среду, которая будет ему помогать полноценно развиваться, учиться взаимодействовать и играть со сверстниками. Дети с РАС часто воспринимают окружающий мир как непредсказуемый и лишенный порядка.

Для создания понятной и комфортной среды для детей с РАС группа в нашей ДОО разделена на функциональные области для отдыха, игр и обучения, и ребенок может легко понять, для чего предназначена каждая из них («здесь я ем», «здесь я играю»). Столы и стулья расположены в одном и том же месте, на каждом стуле закреплена картинка-символ, обозначающая место конкретного ребенка. Это помогает избежать путаницы и конфликтов

при рассадке. Игрушки хранятся в прозрачных контейнерах с картинками-символами, указывающими на их содержимое. Контейнер с машинками имеет изображение машинки, контейнер с конструктором — изображение конструктора. Это позволяет детям самостоятельно находить нужные игрушки и убирать их на место, что способствует развитию самостоятельности и порядка. Столы и стулья также имеют постоянное расположение. На стенах размещены визуальные подсказки, алгоритмы выполнения простых заданий (как правильно держать карандаш, как вырезать ножницами). В группе оборудован тихий уголок — небольшая палатка с мягкими подушками, пледом, утяжелённой игрушкой для сенсорной разгрузки. Ребенок Х. (5 лет, РАС, сенсорная гиперчувствительность к звукам) часто использует этот уголок, когда чувствует перегрузку от шума или большого количества людей. Он может провести там до 15 минут, восстановить спокойствие и затем вернуться к общей деятельности. До появления уголка уединения, при сенсорной перегрузке, Х. мог проявлять агрессию или самостимуляцию, что происходило до 4-5 раз в день. Сейчас частота таких реакций снизилась до 1-3 раза в день.

В нашем детском саду на данный момент сопровождаются двое детей с РАС в возрасте 4 и 5 лет. Особенности детей каждого ребенка индивидуальны: у одного преобладают сенсорные чувствительность, тревожность при переменах, у другого трудности в коммуникации и социальной адаптации. Для оценки динамики мы используем систематическое наблюдение за поведением, сенсорный профиль (оценка реакции на стимулы).

Инструмент — карточки «Сначала — Потом»: оказался особенно эффективным для ребенка З. (4 года, РАС, низкая мотивация к выполнению неинтересных заданий, категорически отказывался убирать игрушки, что приводило к истерикам и затягиванию процесса до 15-20 минут.). Педагоги использовали небольшой планшет с двумя липучками. На первую приклеивается картинка с делом, которое нужно сделать — «собрать кубики», а на вторую то, что ребенок любит — «поиграть с машинкой». Перед уборкой ребенку показывают планшет: «Сначала убираем кубики, потом играем с машинкой». Метод помогает ребенку пережить трудный

момент, понимая, что скоро будет награда. Он видит последовательность действий и ожидаемый результат. Педагоги последовательно и спокойно повторяют инструкцию, указывая на картинки. Родители были проинструктированы, как использовать аналогичный подход дома. Примерно в течении месяца регулярного использования карточек, З. стал убирать игрушки без сопротивления. Время уборки сократилось до 5-7 минут. Он научился понимать, что за выполнением нежелательного действия последует приятное занятие, что значительно снизило его тревожность и улучшило сотрудничество.

Еще одним продуктивным инструментом для особенных детей является визуальное расписание, визуальный алгоритм действий. Поскольку зрительное восприятие у детей с РАС часто преобладает над слуховым, педагоги нашего дошкольного учреждения активно применяют визуальное расписание формата А4 с ламинированными символами, расположенное на уровне глаз детей: на шкафчиках, стенах, полках с игрушками и дверях. Оно представляет собой вертикальный ряд картинок, показывающих последовательность действий: «Завтрак» → «Занятие» → «Прогулка» → «Обед» → «Сон». Ребенок Х. (5 лет, РАС, трудности с переключением внимания, тревожность при смене деятельности). Ребенок видит, что будет сейчас и что потом, он смотрит на схему, а не ждет команды воспитателя, что снижает его тревожность и помогает избежать истерики при смене деятельности. С применением данной техники снизились тревожные реакции (плач, сопротивление) с 6-7 в день до 2-3 раз в день. Родители отмечают, что дома Х. также стал более спокойно реагировать на изменения в режиме дня, если они заранее проговариваются и визуализируются.

Для детей с РАС в нашей группе педагоги создают предсказуемую, структурированную и безопасную среду. Это достигается за счет строгой последовательности, когда все события дня происходят в одно и то же время и в одном порядке, а любые изменения заранее проговариваются и визуализируются. Четкие, понятные и визуализированные правила поведения, смена деятельности помогают детям ориентироваться. Индивидуальный подход учитывает сенсорные особенности каждого ребенка, предлагая, приглушенное освещение для гиперчувствительных к свету или тактильные материалы для нуждающихся в стимуляции.

Анализируя работу за последние два года, можно констатировать, что последовательное применение описанных практик привело к значительным позитивным изменениям в поведении, коммуникации и самостоятельности детей с РАС в нашем ДООУ. Наблюдается снижение тревожности и поведенческих проблем, таких как истерики и агрессия, что делает детей более спокойными и предсказуемыми. Улучшилась коммуникация: дети стали активнее использовать доступные им средства для выражения потребностей и желаний. Повысилась самостоятельность благодаря внедрению визуальной поддержки и структурированного пространства, что позволило детям освоить выполнение рутинных действий. Также отмечено улучшение социальной адаптации, дети стали охотнее участвовать в совместных играх и проявлять интерес к сверстникам. Положительная динамика подтверждается и отзывами родителей, которые отмечают аналогичные улучшения в поведении детей дома, что свидетельствует об успешной интеграции приобретенных навыков в повседневную жизнь.

Интеграция детей с РАС в среду обычного детского сада — это трудоемкий процесс. Но когда мы видим, как «закрытый» малыш начинает улыбаться, выполнять простые просьбы или впервые берет за руку сверстника, мы понимаем, что все усилия были не напрасны. Наш опыт свидетельствует, что дети с РАС, несмотря на серьезные вызовы в социально-эмоциональном развитии, могут достичь значительной степени самоорганизации, что создает прочную основу для их дальнейшего образования. Мы считаем, что дети с РАС остро нуждаются в социальном взаимодействии и обучении, и, хотя это часто требует от взрослых длительного времени и большого терпения, их потенциал к достижению выдающихся результатов огромен, что неизменно удивляет и радует нас.

Список литературы

1. Баенская, Е. Р. Аутичный ребёнок. Пути помощи / Е. Р. Баенская, О. С. Никольская, М. М. Либлинг. — Москва : Центр традиционного и современного образования «Теревинф», 1997.
2. Гилберг, К. Аутизм: Медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питере. — Санкт-Петербург, 2003.
3. Загуменная О. В., Васильева А. В., Кистень В. В., Петрова О. М. Организация среды при обучении детей с РАС / О. В. Загуменная, А. В. Васильева, В. В. Кистень, О. М. Петрова // Аутизм и нарушения развития. — 2018. — Том 16. № 1. — С. 13-17.
4. Аутизм и РАС. — URL: <https://vk.com/autosanimus>

Из опыта работы по развитию произвольности познавательных процессов обучающихся с ОВЗ

Волкова Т. А., педагог-психолог,
Горунова И. М., педагог-психолог,
ГБУ «ППЦ» г.о. Тольятти

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования педагогом-психологом программы по развитию произвольности познавательных процессов у младших школьников с ОВЗ.

Ключевые слова: интеграция; обучающиеся с особыми образовательными потребностями; познавательные процессы; коррекция и развитие.

Число обучающихся, нуждающихся в специальных образовательных условиях, в последнее время неуклонно растёт.

Дети, имеющие рекомендации ПМПК — школьники с задержкой психического развития, речевыми нарушениями, испытывают трудности в усвоении программного материала. Им необходимо как большее количество времени для понимания и запоминания учебного материала, так и специальные методы работы. Это обусловлено психологическими особенностями таких школьников: низкой концентрацией внимания, быстрой отвлекаемостью и истощаемостью; снижением объёма памяти, скорости запоминания, преобладанием наглядной памяти над слуховой, логической; недостаточно полным и точным восприятием, снижением анализа воспринимаемых объектов. Всё это приводит к низкой мыслительной активности, «бездумному» стилю работы, снижению познавательной мотивации.

Особенно сложно таким детям, интегрированным в массовые классы общеобразовательных учреждений, приспособиться к единым требованиям, более ориентированным на нормотипичных детей. В этой ситуации дети с особыми образовательными потребностями будут испытывать трудности в усвоении программы на начальном этапе обучения. Очень сильно страдает у таких школьников волевая сфера, поэтому коррекционно-развивающая

работа, направленная на развитие произвольности познавательных процессов, всегда актуальна.

В своей работе мы используем программу «Развитие произвольности познавательных процессов», направленную на создание условий для развития произвольной регуляции познавательной деятельности. Задачами являются активизация и развитие основных свойств внимания, слухоречевой памяти, процессов регуляции и контроля деятельности.

Программа апробирована в 2025 году на базе МБУ Автозаводского района г. Тольятти: МБУ «Школа № 28 имени В. В. Каданникова», МБУ «Школа № 46 имени первого главного конструктора Волжского автомобильного завода В. С. Соловьева», МБУ «Школа № 71», МБУ «Школа № 86 имени Ю. А. Гагарина», МБУ школа «Образовательный центр "Галактика"». Общее количество обучающихся: 50 человек. Это обучающиеся с ОВЗ (ЗПР – 25 человек (50 %), ТНР – 25 человек (50 %), находящиеся на интегрированном обучении, поэтому в каждой группе всех образовательных учреждений присутствовали дети как с ЗПР, так и с ТНР. Это являлось положительным моментом, так как стимулировало детей с более сложными нарушениями стремиться выполнять задания так, как это выполняли ребята, обладающие большим потенциалом развития познавательных способностей.

Работа проходила в режиме коррекционно-развивающих занятий 1-2 раза в неделю. На занятиях использовались различные игры и упражнения на развитие познавательных процессов, самоконтроля.

Для развития внимания, например, были выбраны задания на поиск отличий, нахождение предметов в «зашумлённых» картинках, поиск «нелепиц», поиск объектов по возрастанию (убыванию). Вызвали интерес у детей корректурные пробы, которые были представлены в программе с усложнением. В содержании корректуры были использованы не только цифры и буквы (в том числе, оптически схожие), но и объекты (флажки, человечки), требующие анализа положения в пространстве.

Всегда с удовольствием играют дети в «Муху». Здесь для развития концентрации внимания и организации усложнения заданий мы использовали как расширенное игровое поле (5*5), так и пробовали с полем

3*3 на заключительных занятиях отслеживать полёт мухи в уме, без зрительной опоры.

Также и в «графических диктантах» — для развития умения действовать по инструкции постепенно вводили усложнение: выполнять задание сразу на 2 шага, выполнять задание по инструкции наоборот (лево-право, верх-низ). Для развития самоконтроля это же упражнение использовали в виде заданий: «составь схему по рисунку», «найди ошибку в схеме изображённой фигуры».

Для развития важной в процессе обучения слуховой памяти использовались игры по типу «снежного кома», задания на выделение заданных букв в воспринимаемых на слух словах, небольшие тексты с последующими вопросами о содержании.

В ходе занятий в качестве физкультминутки использовались двигательные упражнения, например, «Карлики-великаны», «Река-берег», «Голова-руки-ноги» и т.д.). Такие упражнения позволили развивать оперативную память, работать над удержанием программы действий. А смена словесной инструкции в процессе выполнения задания («делай наоборот», «смотри на мои действия, но делай, то, что слышишь», «выполни действие по предыдущей команде») способствовала развитию саморегуляции и контроля.

Обязательно в процессе занятий применяем различные методы самопроверки, взаимопроверки. При выслушивании ответа ребёнка обращаем внимание на грамотность, логику высказывания, понятность его для восприятия другим человеком.

Эффективность программы характеризовали следующие показатели: повышение уровня развития основных свойств внимания у обучающихся, повышение уровня развития слухоречевой памяти обучающихся, повышение способности к программированию, регуляции и контролю своей деятельности.

По результатам итоговой диагностики относительно своего предшествующего результата (по сырым баллам, без перехода на следующий уровень развития) по итогам коррекционно-развивающих занятий повысился суммарный балл хотя бы по одному из трёх показателей у 41 человека, что

составило 82 %. Это положительная динамика относительно себя и своего развития.

Так, например, М. — ученик 2 класса, обучающийся в общеобразовательном классе по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) для обучающихся с ЗПР (7.2) — по результатам первичной диагностики показал следующие результаты: развитие слухоречевой памяти на уровне патологии, внимание и саморегуляция — низкий уровень. Повторная диагностика показала следующую положительную динамику: уровень слухоречевой памяти — средний, норма; саморегуляция — средний уровень.

А. — ученица 3 класса, учится в общеобразовательном классе по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) для обучающихся с ТНР (5.1). По результатам первичной диагностики — слухоречевая память и внимание — средний уровень, саморегуляция — низкий уровень. Повторная диагностика показала, что уровень слухоречевой памяти остался на среднем уровне, внимание улучшилось (высокий уровень), саморегуляция улучшилась (средний уровень).

На протяжении всех занятий школьники проявляли высокую активность и заинтересованность в ходе выполнения различных упражнений, заданий и игр, старались, тянулись друг за другом, так как групповая работа всегда сопряжена с соревновательными мотивами.

Следовательно, можно говорить о том, что в процессе реализации программы были созданы условия для развития произвольной регуляции познавательной деятельности обучающихся. Таким образом, содержание программы позволяет развивать наиболее сензитивные процессы для младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Гонина, О. А. Психология младшего школьного возраста: учебное пособие / О. А. Гонина. — Москва : Флинта, 2018. — 278 с.
2. Гордеев, И. П. Саморегуляция в младшем школьном возрасте / И. П. Гордеев. — URL: <https://multiurok.ru/files/samoreguliatsiia-v-mladshem-shkolnom-vozhraste.html> (дата обращения 15.01.2020).
3. Долгова, В. И. Управление процессом саморегуляции у младших школьников / В.И. Долгова // Психологические науки. — 2019. — № 1.

Развитие эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции у детей с ОВЗ через игровые практики

Голубева И. С., воспитатель,

Государственное казенное учреждение Самарской области «Тольяттинский социальный приют для детей и подростков «Дельфин», город Тольятти

Аннотация. В статье рассматривается проблема патриотического воспитания детей с особыми образовательными потребностями (воспитанников социального приюта), находящихся в условиях дефицита семейных традиций и устойчивых нравственных ориентиров. Представлена адаптированная версия программы «Мы — дети России» (духовно-нравственное направление), включающая тематические занятия, игровые и рефлексивные практики.

Ключевые слов: дети с ОВЗ, социальный приют, патриотическое воспитание, духовно-нравственное развитие, игровые практики, инклюзивный подход.

В современной российской образовательной политике патриотическому воспитанию подрастающего поколения отводится ключевая роль. Однако для детей с особыми образовательными потребностями формирование патриотических чувств и гражданской идентичности сопряжено с дополнительными трудностями. Согласно данным Министерства просвещения РФ в стране насчитывается около миллиона детей с инвалидностью и ОВЗ, многие из которых временно или постоянно находятся в государственных учреждениях [1].

Воспитанники социальных учреждений — это дети, имеющие, как правило, негативный семейный опыт, нарушения привязанности, задержку психического развития, эмоционально-волевою нестабильность. У многих из них отсутствуют устойчивые представления о Родине, малой родине, государственных символах; понятия «гражданский долг», «патриотизм» являются абстрактными и эмоционально не окрашенными. Вместе с тем именно патриотическое воспитание способно выполнять коррекционно-развивающую функцию: оно помогает ребёнку обрести опору в системе социальных норм, формирует уважение к правилам, развивает способность к

идентификации, снижает уровень тревожности и девиантного поведения. Однако стандартные формы патриотической работы (лекции, беседы, заучивание стихов) оказываются малоэффективными из-за когнитивных и эмоциональных барьеров [2]. Возникает необходимость в адаптации содержания, методов и форм работы с учётом особых образовательных потребностей воспитанников социального приюта.

Программа дополнительного образования «Мы — дети России» разработана воспитателем ГКУ СО «Тольяттинский социальный приют «Дельфин» и реализуется в рамках направления «Духовно-нравственное воспитание». Программа рассчитана на один учебный год, предназначена для детей 8-12 лет. Её цель — создание условий для формирования у воспитанников ценностных ориентиров и нравственных норм.

Особенность программы заключается в том, что патриотический модуль не изолирован, а интегрирован в общую систему духовно-нравственного воспитания. Патриотизм понимается не как абстрактная идеология, а как естественное продолжение доброты, ответственности, уважения к ближнему и заботы о своём доме.

При реализации патриотического модуля были использованы несколько ключевых методов адаптации. Первый — визуализация символов и понятий. Все патриотические образы (флаг, герб, карта России, фотографии родного города) предъявляются не только вербально, но и через реальные изображения, тактильные материалы, предметные действия. Например, вместо рассказа об истории флага дети рассматривают тканевое полотнище, называют цвета, раскрашивают контур. Для карты России используется напольное панно, по которому можно «прошагать» от Тольятти до Москвы.

Второй метод — конкретизация через личный опыт. Понятие «малая Родина» раскрывается через ближайшее окружение ребёнка: комната в приюте, игровая площадка, памятник в соседнем дворе, магазин. На занятиях используется приём «Моя Родина начинается здесь» — каждый ребёнок указывает на конкретную точку на схеме приюта или фотографии улицы.

Третий метод — игровые и ролевые формы вместо лекционных. Патриотические темы осваиваются через правовые игры, квесты, ролевые ситуации, что позволяет безопасно прожить социально одобряемые модели поведения.

Четвёртый метод — снижение когнитивной нагрузки и дробление материала. Каждое занятие разбито на микро-этапы продолжительностью 5-7 минут, между которыми обязательна смена деятельности. Инструкции даются короткими предложениями с опорой на визуальные карточки-подсказки (пиктограммы «слушай», «смотри», «делай»).

Пятый метод — адаптированная рефлексия. Вместо открытых вопросов используется выбор из 2-3 готовых вариантов или невербальный ответ (положить фишку в ёмкость с изображением флага, если понравилось занятие).

Для оценки эффективности адаптированного патриотического модуля проводился мониторинг с участием 24 воспитанников приюта в возрасте 8-12 лет (из них 16 детей с заключением ПМПК: задержка психического развития, эмоционально-волевые нарушения). Использовались педагогическое наблюдение, адаптированные рефлексивные опросы, анализ продуктов деятельности (рисунки, поделки). Количественные результаты показали, что правильное название и последовательное расположение цветов флага России продемонстрировали 79 % воспитанников (в начале года — 21 %), узнавание герба выросло с 17 % до 71 %. На вопрос «Что такое малая Родина?» в адаптированной форме (выбрать картинку) 83 % детей указали на территорию приюта, парк или улицу (в начале года — только 33 %). Частота самостоятельного употребления слов «Россия», «флаг», «наш город», «я гражданин» в свободном общении увеличилась в 3,2 раза. Доля детей, демонстрирующих в ролевых играх готовность следовать правилам и помогать сверстникам, выросла с 38 % до 67 %, а количество отказов от участия в коллективных патриотических мероприятиях снизилось на 58 %.

На основе обобщения опыта предлагается универсальный алгоритм из четырёх этапов. Первый этап — декомпозиция патриотической ценности на конкретные, наблюдаемые действия. Педагог отвечает на вопрос: «Как выглядит патриотизм в поведении этого ребёнка?» Например, ценность «Любовь к Родине» разбивается на умение назвать свою страну, узнать флаг среди других, показать 1-2 достопримечательности города, совершить доброе дело для приюта. Второй этап — мультимодальное предъявление информации с опорой на визуализацию и тактильные ощущения. Вербальная инструкция дублируется пиктограммами, реальными предметами (флаг из

ткани, герб на пластиковой основе), пошаговыми карточками-схемами, коротким видео (3–5 минут). Например, при объяснении границ России используется напольная карта, по которой дети проходят ногами.

Третий этап — введение дифференцированных ролей и индивидуальной поддержки в рамках общего патриотического дела. Каждый ребёнок получает посильное задание, вносящее вклад в общий результат. При создании «Патриотического плаката» один ребёнок вырезает готовые изображения, второй наклеивает, третий обводит надпись по трафарету, четвёртый подаёт материалы, пятый компоует. Можно использовать приём «партнёр-помощник», когда более сильный ребёнок помогает слабому. Четвёртый этап — организация рефлексии и обратной связи в доступной невербальной или структурированной форме. Открытые вопросы заменяются на выбор из готовых вариантов: «Коробка патриотических дел» (жетоны за полезные действия), «Шкала настроения и понимания» (три ёмкости с картинками), «Выбор смайлика» или «Незаконченное предложение» с картинками-подсказками. Рефлексия занимает не более 3-5 минут. Алгоритм носит циклический характер: после занятия педагог анализирует трудности и корректирует приёмы.

Патриотическое воспитание детей с особыми образовательными потребностями в условиях социального приюта — не только важная государственная задача, но и эффективный инструмент их социально-эмоциональной адаптации. Представленный опыт показывает, что целенаправленная адаптация патриотического содержания позволяет достичь значимых результатов даже у детей с задержкой психического развития и эмоционально-волевыми нарушениями.

Список литературы

1. Минпросвещения: около миллиона детей с инвалидностью учатся в российских школах. — Текст : электронный// РИА Новости. — 2024. — URL: <https://ria.ru/20240313/deti-1932774634.html> .
2. Казаченок, Н. В. Духовно-нравственное воспитание и развитие личности гражданина России / Н. В. Казаченок. — Москва : Просвещение, 2014. — 237 с.

«Нумикон»: новый взгляд на математику для детей с интеллектуальными нарушениями

Келдиёрова А. А., учитель начальных классов,
ГБОУ школа-интернат № 71 г.о. Самара

Аннотация. В статье представлен комплекс игровых упражнений на основе пособия «Нумикон», разработанный для формирования элементарных математических представлений и развития высших психических функций у первоклассников с умственной отсталостью. Рассмотрены принципы мультисенсорного и дифференцированного подхода, а также проанализированы практические кейсы, демонстрирующие эффективность методики в освоении счёта, развитии внимания, речи и произвольности поведения. Показано, что данная система делает процесс обучения математике наглядным, индивидуализированным и мотивирующим для детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: Нумикон, интеллектуальные нарушения, умственная отсталость, математическое развитие, сенсорное восприятие, счет, состав числа, сложение, вычитание, произвольность, игровая форма, мультисенсорный подход.

Комплекс игр и упражнений на основе пособия «Нумикон» разработан для первоклассников с умственной отсталостью. Его цель — формирование элементарных математических представлений, стимуляция высших психических функций и произвольности психических процессов. Особое внимание уделяется развитию познавательных процессов (внимание, память, воображение, мышление) и математических способностей с учетом индивидуальных особенностей детей [1].

Комплекс решает следующие задачи:

- формирование целостного представления о числе, переход от количественного счета к качественному пониманию [2];
- развитие сенсорного восприятия через манипуляции с «Нумиконом» [3];
- стимуляция речевой активности через описание, сравнение и озвучивание [3];

- развитие внимания, памяти, пространственного мышления и воображения;
- формирование основ счета (до 10), обучение составу числа, навыкам сложения и вычитания [2];
- формирование произвольности поведения и повышение мотивации к обучению математике.

Занятия проводятся в игровой форме, с индивидуализацией и дифференциацией заданий. Используется мультисенсорный подход, сочетающий слух, зрение, осязание, движение и речь. Задания выстроены по принципу постепенного усложнения. Рекомендуется регулярность занятий и сотрудничество с родителями.

Примеры игр и упражнений:

- «Разложи по цветам»: сортировка деталей по цвету, форме, размеру.
- «Наложи шаблоны по трафарету»: выполнение инструкций взрослого путем наложения деталей на трафарет.
- «Выстраивание цветовой последовательности»: продолжение заданного цветового ряда.
- Упражнения на плоскости: раскладывание деталей по заданным пространственным инструкциям.
- Упражнения на классификацию: группировка деталей по цвету, форме, размеру.
- «Составь словосочетание»: составление коротких рассказов с использованием фишек для подсчета слов.
- «Опиши предмет (на ощупь)»: развитие тактильных ощущений и описательной речи.
- «Что лишнее? (тактильно)»: определение отличающегося предмета на ощупь.
- «Дорисуй фигуру»: обводка модулей и дорисовывание элементов для создания новых образов.

Конкретные кейсы работы с детьми с умственной отсталостью:

Для иллюстрации эффективности нашего подхода, приведем два примера работы с детьми, чьи имена и детали изменены в целях соблюдения конфиденциальности.

Кейс 1: Саша, 7 лет. Диагноз: Умственная отсталость легкой степени. Аутизм.

Исходное состояние ребенка: Саша испытывал значительные трудности с пониманием количества и числа. Он мог механически повторять «один, два, три», но не понимал, что эти слова обозначают определенное количество предметов. Его внимание было очень фрагментарным, он легко отвлекался на посторонние стимулы. Сенсорные особенности проявлялись в избегании тактильного контакта с некоторыми материалами. Речь была скудной, состояла из отдельных слов и коротких фраз. Произвольность поведения была низкая, он часто отказывался выполнять инструкции, если они не соответствовали его сиюминутным желаниям.

Особенности работы и достигнутые результаты: мы начали с самых простых заданий, фокусируясь на тактильном исследовании форм. Саша с интересом брал в руки яркие, гладкие формы «Нумикона», ощупывал их, сравнивал по размеру. Первоначально он предпочитал работать с формами, имеющими меньше отверстий. Мы использовали формы для формирования простых узоров, где Саша мог выбирать цвета и порядок расположения, что давало ему чувство контроля. Постепенно, через многократное повторение и игровые ситуации, Саша начал ассоциировать форму с определенным количеством. Например, мы раскладывали перед ним форму «3» и три кубика, говоря: «Вот форма «три», и вот три кубика. Их поровну». Затем предлагали ему найти форму, которая «больше» или «меньше» другой, используя визуальное сравнение и тактильные ощущения. Для развития внимания мы использовали игры, где нужно было найти определенную форму среди множества других, или собрать простую последовательность форм по образцу. Постепенно, с увеличением доверия и снижением сенсорной перегрузки, Саша стал более охотно выполнять инструкции. Мы заметили, что работа с яркими, тактильно приятными формами «Нумикона» помогала ему лучше концентрироваться и удерживать внимание на задании. Его речь стала более активной, он начал использовать слова «больше», «меньше», «одинаково», описывая формы. К концу первого полугодия работы, Саша мог соотнести форму «5» с пятью предметами, выполнять простые задания на счет до пяти и даже начал проявлять интерес к составу числа, собирая форму «4» из форм «2» и «2».

Кейс 2: Маша, 8 лет. Диагноз: Умственная отсталость умеренной степени.

Исходное состояние ребенка: Маша испытывала значительные трудности в освоении даже базовых математических понятий. Понимание числа было на уровне «много» и «мало». Счет был механическим, без понимания сути. Внимание было очень неустойчивым, она быстро теряла интерес к заданию. Речь была ограниченной, состояла из простых слов и коротких фраз, часто с нарушением звукопроизношения. Произвольность поведения была низкой, она часто действовала импульсивно, не дожидаясь инструкций. Сенсорные особенности проявлялись в повышенной чувствительности к громким звукам и резким движениям.

Особенности работы и достигнутые результаты: Для Маши мы выбрали максимально упрощенные задания, акцентируя внимание на сенсорном опыте и формировании базовых представлений о величине. Мы начинали с игр, где Маша просто раскладывала формы по размеру, от самой маленькой до самой большой, без привязки к числам. Мы использовали формы для создания простых тактильных дорожек, где она могла провести пальцем по контуру, ощущая его. Постепенно мы вводили понятия «один» и «много», используя одну форму и группу форм. Например, мы клали перед ней одну форму «1» и говорили: «Это один». Затем клали несколько форм «1» и говорили: «Это много». Для развития внимания мы использовали игры на сортировку форм по цвету, где Маша должна была выбрать все красные формы или все синие. Постепенно, с помощью многократного повторения и положительного подкрепления, Маша начала узнавать формы «1», «2», «3» и соотносить их с соответствующим количеством предметов. Мы использовали «Нумикон» для формирования навыков прямого счета до трех, где каждая следующая форма наглядно демонстрировала увеличение количества. Важным аспектом было формирование произвольности: мы учили Машу ждать своей очереди, выполнять простые инструкции типа «дай форму» или «положи сюда». Использование ярких, приятных на ощупь форм «Нумикона» помогало ей оставаться вовлеченной в процесс. Несмотря на умеренную степень умственной отсталости, Маша продемонстрировала значительный прогресс в понимании величины и формировании основ счета,

что стало возможным благодаря наглядному и мультисенсорному подходу «Нумикона».

Комплекс игр и упражнений на основе пособия «Нумикон» представляет собой инновационный подход к обучению математике детей с интеллектуальными нарушениями. Он основан на принципах индивидуализации, игровой деятельности, сенсорной интеграции и мультисенсорного подхода, что делает процесс обучения максимально эффективным и увлекательным. Мы уверены, что «Нумикон» открывает новый, более доступный и понятный взгляд на мир математики для каждого ребенка, независимо от его особенностей. Этот комплекс — не просто набор упражнений, а путь к раскрытию потенциала каждого ученика, путь к уверенности в своих силах и к успешному освоению знаний.

Список литературы

1. Алексеева, М. Н. Методика обучения математике в начальных классах: учеб. пособие для студ. пед. вузов / М. Н. Алексеева, Е. А. Зайцева, С.А. Козлова и др. — Москва : Академия, 2004. — 368 с.
2. Зайцева, Л. А. Формирование элементарных математических представлений у детей с интеллектуальными нарушениями: учебное пособие / Л. А. Зайцева. — Москва : Флинта: Наука, 2013. — 208 с.
3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. — Москва : Генезис, 2007. — 474 с.
4. Ульенкова, О. В. Организация и содержание психокоррекционной работы психолога с детьми с нарушениями интеллекта: учеб. пособие / О. В. Ульенкова, Н. В. Лебедева. — Москва : Академия, 2006. — 208 с.

Инклюзивная практика патриотического воспитания дошкольников с ОВЗ в социальном приюте

Лебедева Н. И., воспитатель,

Государственное казенное учреждение Самарской области «Тольяттинский социальный приют для детей и подростков «Дельфин», город Тольятти

Аннотация. В статье на основе опыта работы Государственного казённого учреждения Самарской области «Тольяттинский социальный приют для детей и подростков «Дельфин» анализируются особенности патриотического воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях временного пребывания и дефицита семейной привязанности. Раскрываются ключевые отличия такой работы от практики массового ДООУ, описывается состав группы, приводятся механизмы инклюзивного взаимодействия.

Ключевые слова: инклюзивное образование, патриотическое воспитание, социальный приют, полисенсорный подход, макетирование, сенсорная интеграция, сказкотерапия.

Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста традиционно включает формирование представлений о малой родине, государственной символике, народных традициях и праздниках. В дошкольных образовательных учреждениях (ДООУ) эта работа опирается на устойчивый семейный контекст: ребёнок имеет опыт проживания в доме, привязан к родителям, участвует в семейных ритуалах. Однако в условиях социального приюта, куда дети поступают из кризисных семей, нередко после жестокого обращения или безнадзорности, эта опора отсутствует. У большинства воспитанников нарушено базовое чувство защищённости, привязанность носит тревожный или избегающий тип, а абстрактные категории («Родина», «подвиг», «гордость») либо отторгаются, либо вызывают негативные эмоции, поскольку не имеют опоры в личном позитивном опыте [1].

Ситуация усложняется, когда ребёнок имеет ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). В социальном приюте это дети с лёгкой умственной отсталостью (ЛУО), задержкой психического развития (ЗПР) церебрально-органического генеза, тяжёлыми нарушениями речи (ТНР,

включая моторную алалию). У них наблюдаются конкретность мышления, трудности обобщения, быстрая истощаемость, эмоциональная лабильность, бедность словаря. В то же время эти дети вербальны (хотя бы на уровне коротких фраз или отдельных слов), понимают обращённую речь, способны к подражанию и нуждаются в социальном взаимодействии.

Таким образом, патриотическое воспитание в приюте для дошкольников с ОВЗ не может быть копией программы ДООУ. Оно приобретает ярко выраженную коррекционно-терапевтическую направленность: параллельно с формированием представлений о стране и городе решаются задачи снижения тревожности, развития эмоциональной регуляции, создания чувства предсказуемости и принадлежности к общности. В настоящей статье мы показываем, как эта работа строится на конкретном опыте, какие методы оказываются эффективными и какие изменения в поведении и речи детей удаётся зафиксировать.

Принципиальное отличие нашей работы от практики ДООУ или семьи определяется тремя факторами.

Дефицит привязанности и позитивного образа дома. Большинство детей не могут ответить на вопрос «Где ты живёшь?», называют адрес приюта, но не связывают его с понятием «дом». У некоторых воспоминания о прежнем месте жительства травматичны. Поэтому любые занятия, начинающиеся со слов «твой дом», «твоя семья», вызывают у части воспитанников плач, агрессию или уход в себя. Мы вынуждены заменять понятие «дом» на «место, где тебе спокойно и хорошо» — это может быть спальня в приюте, игровой уголок, качели на участке.

Временный характер пребывания. Дети находятся в приюте от 2 до 6 месяцев, затем их переводят в другие учреждения или возвращают в биологические семьи (не всегда благополучные). Это ограничивает возможность долгосрочных проектов. Мы адаптируем циклы занятий под краткосрочные — от одной до трёх недель. Каждый цикл завершается ярким, запоминающимся событием (чаепитие, создание макета, праздник), чтобы ребёнок успел получить позитивный опыт до возможного перевода.

Особенности эмоционально-волевой сферы. У детей с ЛУО и ЗПР в условиях депривации наблюдается повышенная тревожность, импульсивность, трудности саморегуляции. Они быстро утомляются, теряют

интерес, не могут удерживать цель [2]. Традиционные формы — беседы, рассматривание иллюстраций, заучивание стихов — для них малоэффективны. Необходимы короткие (5-10 минут), насыщенные сенсорно и практическими действиями форматы, с обязательной сменой позы и видов деятельности [3].

Исходя из этого, мы выстроили работу на трёх принципах, известных в коррекционной педагогике, но наполнили их специфическим содержанием.

Полисенсорность означает, что любая патриотическая информация предъявляется через зрение, слух, осязание, движение, а иногда и обоняние. Образ берёзы как символа России не объясняется, а переживается: дети трогают кору, рассматривают листья, вдыхают запах на прогулке, кружатся в хороводе. Такой подход необходим для детей с конкретным мышлением, у которых абстрактное слово без чувственной опоры не вызывает образа [4].

Эмоциональное опосредование — поскольку абстрактно-логическое мышление страдает, формирование социальных чувств возможно только через яркие, многократно повторяющиеся эмоциональные переживания. Например, понятие «праздник» вводится через совместное изготовление угощения, кукольный театр, чаепитие, где каждый ребёнок получает положительное подкрепление.

Дозированность информации — сложные историко-культурные понятия разбиваются на простые, визуальные и практические составляющие.

Организация инклюзивного пространства: состав группы и механизмы включения.

В группе одновозрастного состава (5-7 лет) занимаются 8 детей. Нозологический состав: 4 ребёнка с лёгкой умственной отсталостью (интеллект в диапазоне 50-69, конкретное мышление, бедный словарь, но сохранная бытовая ориентировка); 3 ребёнка с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (неравномерность развития, низкая работоспособность, но способность к переносу навыков); 1 ребёнок с тяжёлыми нарушениями речи (моторная алалия, при сохранном интеллекте). Все дети вербальны (шесть используют фразовую речь, двое с ЛУО — короткие предложения или отдельные слова), понимают обращённую инструкцию, могут имитировать действия взрослого.

Инклюзия в нашей практике — это не совместное присутствие, а проектирование общей активности, где каждый ребёнок действует в доступной ему роли, но все роли объединены единым сюжетом и результатом. Используются три основных механизма.

Визуальное расписание и пошаговые карточки. Для каждого занятия создаётся «путь» из 3-4 пиктограмм (например: «рассмотри макет — поставь фигурку — покажи флаг — похлопай»). Дети с ЛУО и ЗПР нуждаются в такой внешней опоре для удержания последовательности действий. Карточки располагаются на фланелеграфе, и после выполнения этапа ребёнок или воспитатель переворачивает пиктограмму.

Дозированная помощь «рука в руке». На первых занятиях воспитатель физически направляет руку ребёнка при наклеивании, раскрашивании, расстановке предметов. К третьему-четвёртому занятию большинство детей действуют самостоятельно. Для ребёнка с алалией помощь сохраняется дольше, но постепенно редуцируется.

Ролевое дифференцирование в общем задании. При создании коллективного панно или макета дети с более сохранным вниманием (ЗПР, ТНР) получают роль «контролёра» (раздать материалы, проверить, все ли наклеили) или «помощника». Дети с ЛУО выполняют простые, повторяющиеся действия (наклеить кружок, поставить флажок, прижать деталь). Важно, что все действия происходят одновременно, в одном пространстве, и результат (макет, панно, выставка) является общим.

Пример 1. Макетирование «Наш город — Тольятти» (серия из 4 занятий).

Зачем это нужно. У детей с ЛУО и ЗПР сформировано понятие «город» как набор отдельных объектов (магазин, приют, машина). Они не связывают эти объекты в целостное представление, не чувствуют принадлежности к городу. У большинства нет привязанности к месту — они не помнят адрес, не ориентируются в районе.

Ход работы. Мы создали настольный макет из картонных коробок (100×70 см). На первом занятии дети наклеивали готовые картинки знакомых объектов: здание приюта, детская площадка, остановка, магазин. На втором — расставляли игрушечные машинки и фигурки людей, проговаривая: «Кто куда идёт?» (в магазин, в приют, на качели). На третьем — добавляли флаг и

герб Тольятти (стикеры на специально выделенное здание «администрации», которое дети раскрасили). На четвёртом — проводили игру «Мой маршрут»: каждый ребёнок пальчиком проводил дорожку от приюта до любого места на макете и называл его («Я иду в парк», «Я иду к флагу»).

Что изменилось у детей. После серии занятий ребёнок с ЛУО (6 лет, крайне бедная речь) впервые самостоятельно сказал: «Это мой город, тут флаг». Ранее слово «город» в его речи отсутствовало. Двое детей с ЗПР (5 и 6 лет) начали в спонтанной игре использовать макет без подсказки: расставляли фигурки и комментировали: «Машина едет к нашему дому» (приют называли «наш дом»). У одного мальчика с ЛУО (7 лет) снизилась тревожность во время прогулок: он стал показывать на реальные здания и спрашивать: «А это есть на макете?» — появилась попытка связать модель и реальность. В дневнике наблюдений зафиксировано, что частота спонтанных высказываний с пространственными предлогами («около», «рядом», «за») увеличилась в 2 раза именно после макетирования.

Пример 2. Подготовка к народному празднику «Масленица» (двухнедельный цикл)

Зачем это нужно. У детей с депривацией нарушено чувство времени и ожидание события. Без ритуализации они не могут удерживать в памяти, что «через неделю праздник». Кроме того, абстрактные традиции (проводы зимы, сжигание чучела) непонятны без конкретных действий. Многие дети никогда не участвовали в семейных праздниках, не знают обрядовой еды.

Ход работы. Цикл из 10 ежедневных мини-занятий по 10-15 минут. День 1: рассматривание иллюстраций с блинами и лепка из солёного теста «блина» (каждый лепит, воспитатель комментирует: «круглый, жёлтый, как солнышко»). День 3: слушание русской народной мелодии и игра на ложках (дети с ЛУО отстукивают простой ритм — два удара, дети с ЗПР — более сложный). День 6: кукольный театр по сказке «Колобок» (колобок — метафора блина). Роли распределены: двое детей с ЗПР водят кукол, дети с ЛУО произносят короткие реплики («Я ушёл», «Не ешь меня!») — воспитатель помогает интонацией. День 10: изготовление коллективного панно «Солнышко из блинов» (каждый ребёнок приклеивает свой вырезанный «блин» вокруг круга). День 14: итоговое чаепитие с блинами, испечёнными на

кухне приюта. На столе — пиктограмма «Масленица», каждый ребёнок получает блин и может добавить варенье (выбор из двух баночек).

Что изменилось у детей. У всех детей появилось ожидание события. На 9-й день ребёнок с ЛУО (6 лет) подошёл к воспитателю и спросил: «А когда блины будем есть?» — ранее вопросы о будущем отсутствовали. Расширился активный словарь: все дети к концу цикла использовали слова «блин», «масло», «праздник». Двое детей с ЗПР добавили слово «Масленица» (сначала как звукокомплекс, затем отчётливо). Важно, что эти слова появились не на занятии, а в режимных моментах — в столовой, во время умывания, в игре. Снизилось количество отказов от еды в столовой: чаепитие создало положительный эмоциональный фон, и дети стали охотнее пробовать новые блюда (по записям воспитателя, на 30 % реже отказывались от незнакомой пищи). Кроме того, зафиксировано уменьшение конфликтов в группе в период подготовки — ритуализация действий дала детям чувство предсказуемости.

В ходе реализации занятий мы столкнулись с тремя проблемами, которые потребовали корректировки первоначальных планов. Эти трудности, на наш взгляд, типичны для инклюзивной практики в приюте.

Эмоциональная дестабилизация при упоминании «дома». На первом занятии по макетированию, когда мы предложили наклеить «свой дом», двое детей с ЛУО начали плакать и кричать: «У меня нет дома!» Пришлось экстренно заменить задание: «Наклей место, где тебе спокойно». Дети выбрали спальню приюта, качели, уголок с игрушками. После этого мы изменили всю терминологию: вместо «твой дом» говорим «наше убежище» или «место, где мы живём сейчас». Патриотическая тема «город» началась не с домов, а с безопасных общественных мест – приюта, площадки, магазина, где дети бывали.

Быстрая утомляемость и потеря интереса. Дети с ЛУО и ЗПР не могут удерживать внимание на одном виде деятельности дольше 5-7 минут. На первых занятиях мы планировали 15-минутные блоки, но уже на 8-й минуте половина группы отвлекалась, начинала вертеться, стучать предметами. Мы разбили каждое занятие на 3-4 мини-этапа по 3-4 минуты с обязательной сменой позы.

Трудность переноса знаний из занятия в режимные моменты. Дети запоминали флаг на карточке и на макете, но не узнавали его на улице или в

книге. Мы ввели «разведчиков» — задание перед прогулкой: «Найди на улице что-то похожее на флаг». Дети находили вывески, рекламные баннеры с триколором, флаги на машинах, на здании администрации. К концу месяца 5 из 8 детей узнавали флаг в разных контекстах (на фотографии, на одежде прохожих, на телевизионной заставке). Это позволило нам говорить о сформированности обобщённого образа символа.

Фиксация изменений. Мы использовали простое дневниковое наблюдение с фиксацией трёх параметров в баллах (02) по итогам каждой недели. Эмоциональное состояние: средний балл по группе вырос с 0,9 (первые две недели, преобладали тревога и плач) до 1,6 (конец второго месяца, преобладают спокойствие и улыбка). Социальное поведение: частота инициативных обращений к сверстнику в игре увеличилась с 2-3 эпизодов в день до 8-10. Речевая активность: у всех детей появились новые слова патриотического содержания («флаг», «Россия», «город», «праздник»); у 5 детей — фразы типа «Это наш флаг», «Мы живём в России».

Таким образом, инклюзивная практика патриотического воспитания дошкольников с лёгкой умственной отсталостью, задержкой психического развития и речевыми нарушениями в условиях социального приюта строится на принципиально иных основаниях, чем в массовом детском саду. Здесь патриотическое содержание не является самоцелью, а выступает средством коррекции дефицита привязанности, снижения тревожности, формирования чувства принадлежности к общности. Ключевыми условиями эффективности являются: полисенсорное предъявление материала, эмоциональное опосредование, жёсткая дозированность информации с визуальной поддержкой, а также учёт травматического опыта детей (замена понятия «дом» на «безопасное место», отказ от военной тематики).

Список литературы

1. Выршиков, А. Н. Патриотическое воспитание: методология, теория, практика / А. Н. Выршиков, М. Б. Кусмарцев. — Волгоград : Изд-во ВГСПУ, 2014. — 148 с.
2. Екжанова, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2021. — 352 с.
3. Прихожан, А. М. Психология сиротства: учебное пособие / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. — Санкт-Петербург : Питер, 2017. — 416 с.
4. Семаго, Н. Я. Инклюзивное образование: от методологии к практике / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — Москва : АРКТИ, 2020. — 192 с.

Создание оптимальных условий, обеспечивающих включение детей с расстройствами аутистического спектра в образовательное пространство ДОУ

Прошина Н. Н., учитель-логопед,
Рогожина Т. Н., воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 179» г.о. Самара

Аннотация. В статье обосновывается необходимость коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в образовательных дошкольных учреждениях; раскрываются проблемы, методы и приемы обучения и воспитания детей дошкольного возраста данной категории.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, ранний детский аутизм, обучение, коррекционная работа, инклюзия.

Дети с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) живут в особом мире, который закрыт от всех. Всё за пределами этого мира вызывает у них страх и отвержение. Всякая попытка проникновения в этот мир вызывает сопротивление. Это может проявляться в различных формах, при различных уровнях интеллектуального развития, поэтому ребенка с РАС можно увидеть и в специальном, и в общеобразовательном дошкольном учреждении. В связи с этим в нашей работе возникла проблема более глубокого изучения таких детей. Для успешной инклюзии детей с РАС необходимо осознание и понимание особенностей данных детей, изучение ребенка, его интересов, сильных сторон и трудностей.

В работе с детьми с РАС применяются: эмоционально-уровневый подход, метод сенсорной интеграции, методика ТЕАССН, прикладной поведенческий анализ (АВА).

Эмоционально-уровневый подход первично в расстройствах аутистического спектра рассматривает нарушение эмоций. Основная коррекционная работа с такими детьми в данном подходе направлена на нормализацию эмоционального состояния, а основным приемом является игротерапия [1].

Метод сенсорной интеграции рассматривает понимание сенсорных нарушений в основе аутизма. Здесь работа будет направлена на развитие сенсорных функций [5].

Методика ТЕАССН ориентирована на упорядоченность действий и определённый ритуализм. Методика опирается на утверждение, что ребёнку необходимо создать комфортную среду хотя бы в рамках дома и заведения, которое посещает ребёнок. К сожалению, ребёнок начинает себя чувствовать себя спокойно только в знакомой среде. Эта методика не учитывает социальные потребности ребёнка, более того, старается ограничить общение ребёнка, делая его адаптацию к жизни в обществе малоосуществимой [4].

Прикладной поведенческий анализ (АВА): данная методика не пытается адаптировать мир под ребёнка (то есть, не создаёт комфортную среду, как методика ТЕАССН). Методика АВА заставляет ребёнка войти в окружающий мир, в общение, даже помимо его воли на первом этапе коррекции. Задача данного метода: выработать у ребенка желание учиться и помочь понять ему, что обучение возможно. Классическая модель «стимул — реакция — результат». Эта методика основывается на идее, что любое поведение влечет за собой некоторые последствия, и если ребенку последствия нравятся, он будет это поведение повторять, а если не нравятся, то не будет. Считается, что АВА дает наибольший эффект, если заниматься с ребенком по этой методике 30-40 часов в неделю [2].

Нельзя сказать, что все эти методы взаимоисключающие, скорее они взаимодополняющие. ТЕАССН- и АВА-терапию возможно применять не только с детьми с РАС, но и с детьми с тяжелыми формами интеллектуальной недостаточности. Работая с такими детьми, мы придерживаемся следующих этапов.

Установление контакта с ребенком. Необходимо предоставить ребенку возможность самостоятельно обследовать помещение комнаты для занятий. Общение с ребенком проходит негромким голосом, в некоторых случаях, особенно если ребенок возбужден, даже шепотом. Необходимо избегать прямого взгляда на ребенка, резких движений. Не следует обращаться к ребенку с прямыми вопросами. Ребенку с расстройствами аутистического спектра необходима постоянная поддержка взрослого, его побуждение и одобрение.

Формирование навыков «учебного поведения» — это формирование умения ребенка сидеть за столом, умения смотреть на педагога, выполнять простые инструкции «дай, покажи, посмотри, делай так, сядь» и т.д.

Формирование определенных умений и навыков. Эти навыки формируются по следующим направлениям: имитация; восприятие; крупная моторика; тонкая моторика; координация глаз и рук; элементарная познавательная деятельность; речь. По каждому из направлений имеется ряд упражнений. Все упражнения в рамках каждой сферы сгруппированы в соответствии уровнем развития. Задания расположены в порядке усложнения, что позволяет проводить поэтапное обучение по принципу «от простого к сложному».

В работе с детьми с расстройствами аутистического спектра мы используем следующие приемы, которые обеспечивают более успешную адаптацию и включение детей в образовательный процесс: расписание, инструкция, «рука в руке», обратная связь, подкрепление.

Расписание. Дети с РАС видят смысл какой-либо деятельности только тогда, когда она четко заранее запрограммирована, дети должны знать, что делать в первую очередь, какую последовательность действий совершать, как закончить. Таким образом, ребенок будет видеть план своих действий и станет более спокойным. Подобной осмысленности необходимо добиваться при выполнении любого задания. Ребенок всегда должен знать, зачем он будет выполнять то или иное действие. С этой целью в помещении, где находится ребенок, можно разместить так называемые пооперационные карты, на которых в виде символов обозначена четкая последовательность действий [3, с. 48]. Предметы раскладываются на столе в той последовательности, в которой они будут использоваться. Таким образом, создается комфортная для ребенка среда, чтобы исключить агрессию, страхи, стресс.

Инструкция дается с учетом того, что ребенку надо ее обдумать. Текст должен быть короткий, без лишних отвлекающих интонаций. Например: «Покажи стакан». Затем ждем и снова повторяем инструкцию — слово в слово. Без уточнений: не «покажи где стакан» или «а ну покажи мне, пожалуйста, стакан», а слово в слово. Ждем. Если инструкция не была выполнена, совершаем последнюю третью попытку. Потом даем подсказку (подталкиваем руку, придвигаем ближе). Даем поощрение.

Если ребенок еще не научился работать за столом, мы работаем «рука в руке». Рука педагога является прямым продолжением руки ребенка. Педагог сидит не напротив, а за, или точнее, вокруг ребенка. Делается это для того, чтобы подбодрить ребенка, показать ему как он должен действовать и

постепенно начать уходить от помощи (передвигать руку от кисти к локтю и убирать ее совсем).

Обратная связь — это наша реакция на ответ. Она должна быть обязательна, независимо — ответил ребенок правильно или нет, даже если вообще нет ответа. Ответная реакция должна быть незамедлительна. В случае правильного ответа должна последовать похвала эмоционально окрашенная, а затем подкрепление.

Подкрепление — это то, чем мы поощряем правильное поведение детей. Здесь на первом месте еда и напитки, второе место занимают игрушки, книжки, третье — телесное поощрение (объятия, щекоталки, леталки), четвертое — похвала (прямая похвала ребенка словесно), пятое место занимает любимый вид деятельности (покружиться, прогулка, просмотр фильмов, качание на качелях и т.п.).

Одним из условий работы с детьми с РАС, по крайней мере, на начальном этапе, является то, что ребенок должен быть успешен всегда. Наша задача дать возможность ребенку почувствовать себя способным справиться с поставленной задачей. Можно бесконечно перечислять огромное количество социальных и бытовых проблем, которые испытывают дети с РАС, начиная от поездки в транспорте, похода в магазин — все это для них большое испытание. В детском саду или школе, зачастую, к сожалению, они сталкиваются с непониманием, а то и с полным отвержением. Такого плана социальные проблемы этих семей приходится решать индивидуально в каждом конкретном случае. Но очень многое зависит от тех людей, которые будут рядом с этой семьей, от их отношения, поддержки, сочувствия и понимания.

Список литературы

1. Баенская, Е. Р. Аутичный ребенок: пути помощи / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская. — Москва : Теревинф, 2010. — 288 с.
2. Морис, К. Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов / Кэтрин Морис, Джина Грин, Стивен К. Льюс ; пер. с англ. Колс Е.К. — Техас. 1996. — 136 с.
3. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Монина. — Москва : Генезис, 2000. — 196 с.
4. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей: Сборник упражнений для специалистов и родителей / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. — Минск : БелАПДИ, 1997. — 86 с.
5. Шпицберг, И. Л. Коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с расстройствами аутистического спектра / И. Л. Шпицберг // Аутизм и нарушения развития. — 2013. — № 2. — С. 33-45.

Платочки как средство коррекционной работы с детьми с тяжёлыми нарушениями развития, выраженной и глубокой умственной отсталостью

Светлакова И. В., учитель-дефектолог,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Самарской области «Школа-интернат № 3 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья городского округа Тольятти»

Аннотация. В статье рассматривается метод коррекционно-развивающих игр с платочками для детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. Описаны приемы стимуляции, требования к проведению занятий и их влияние на развитие моторики, сенсорного восприятия, коммуникативных и социальных навыков. Показано, как игры помогают адаптировать детей в обществе и стабилизировать их эмоциональное состояние.

Ключевые слова: коррекционно-развивающий процесс, развитие моторики, сенсорное восприятие, коммуникативные навыки, социальные навыки, эмоциональная стабилизация, адаптация в обществе, индивидуальный подход, жизненные компетенции.

Дети с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в сочетании с выраженной и глубокой умственной отсталостью сталкиваются с задержкой моторики, проблемами восприятия информации, ограниченными коммуникативными возможностями и эмоциональными расстройствами. Они нуждаются в постоянном уходе и индивидуальном подходе, но при правильной поддержке могут достигать определённых успехов. Игры с платочками помогают развивать познавательные, двигательные и сенсорные навыки, способствуя адаптации таких детей в обществе.

В апробации методики приняли участие 8 детей в возрасте 9-11 лет с выраженной или глубокой умственной отсталостью. У трех детей дополнительно выявлен аутизм, у одного — ДЦП. Пять детей обучаются по АООП для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжёлыми и множественными нарушениями развития (вариант 2); три ребенка по АООП начального общего образования обучающихся с расстройствами

аутистического спектра (вариант 8.4.).

Занятия с применением игр с платочками проводились 6 месяцев 3 раза в неделю (всего проведено 72 занятия). Длительность одного занятия: 15-20 минут (с учётом быстрой утомляемости детей). Формы работы: индивидуальные (на начальных этапах) и подгрупповые (2–3 ребёнка) по мере освоения базовых навыков.

Цель занятий: создать условия для развития мелкой и общей моторики, координации движений.

Задачи:

— развивать сенсорное восприятие (зрение, осязание, слух, обоняние): ребёнок может трогать платочек, нюхать его, слушать, как он шуршит, или смотреть на его цвет;

— развивать мелкую и крупную моторику: бросать, ловить платочек или водить им по воздуху;

— улучшать коммуникативные навыки: использовать платочек, чтобы привлечь внимание взрослого или выразить эмоции;

— формировать социальные навыки: играть с платочком вместе с другими детьми или помогать взрослому.

При организации занятий использовались следующие приемы стимуляции во время игр:

— просьба (трёхступенчатый процесс: объяснение, помощь в понимании задачи, одобрение действий);

— демонстрация — показ алгоритма действий медленно и чётко, с сопровождением словесной инструкцией;

— объяснение — обучение пониманию словесных инструкций (используется после освоения других методов);

— сопряжённые действия — совместные действия взрослого и ребёнка («рука в руке»), объём помощи уменьшается по мере освоения навыка;

— поощрение (похвала, физический контакт, предметное подкрепление, угощение, система наград).

В процессе работы методика адаптировалась следующим образом:

— упрощение инструкций: вместо сложных многоступенчатых команд использовались короткие фразы («Возьми», «Дай», «Махни») в сочетании с наглядной демонстрацией;

— постепенное усложнение: начинали с пассивных действий

(взрослый двигает руку ребёнка с платочком), затем переходили к сопряжённым действиям («рука в руке»), далее к самостоятельным действиям с поддержкой, и, наконец, к полной самостоятельности;

— индивидуализация стимулов: для детей с РАС использовались платочки одного цвета (избегание перегрузки), для детей с нарушениями зрения — яркие контрастные цвета и фактуры (бархат, шёлк, хлопок);

— дозирование нагрузки: при признаках утомления (отведение взгляда, сопротивление) занятие прерывалось или переводилось в режим свободного взаимодействия с платочком.

Для детей с ДЦП использовались платочки с утяжелителями для улучшения проприоцептивной обратной связи, а также специальные захваты для облегчения удержания.

Анна (11 лет, УО + ДЦП) не могла удерживать предметы в руке из-за спастичности мышц. Использовали лёгкий шёлковый платочек с вшитым утяжелителем (50 г). На первых занятиях применяли метод «рука в руке», фиксируя кисть ребёнка в правильном положении. Постепенно уменьшали поддержку, предлагая перекладывать платочек из руки в руку. Через 4 месяца ребёнок научился удерживать платочек в руке 10-15 секунд, через 6 месяцев — перекладывать его с одной поверхности на другую. Оценка по тесту мелкой моторики выросла с 0 до 2 баллов.

Для детей с РАС вводился чёткий визуальный план занятия (карточки с изображениями этапов игры), соблюдался неизменный порядок действий.

Роман (9 лет, УО + РАС) не реагировал на визуальные стимулы, избегал тактильного контакта, не выполнял инструкции. Начали с индивидуальных занятий, используя однотонный красный платочек. Педагог медленно водил платочком перед глазами ребёнка на расстоянии 30 см, сопровождая действия спокойной речью. Затем предложил потрогать платочек, сначала касаясь руки ребёнка своей рукой, затем позволяя взять его самостоятельно. Поощрение — короткая мелодия после каждого касания. Через 3 месяца ребёнок начал следить за движением платочка, через 5 месяцев самостоятельно брал его и махал. Количество инициативных зрительных контактов с взрослым увеличилось с 0 до 3-4 в день.

Для всех категорий детей применялась система поощрений (любимые игрушки, короткие видео, тактильные ощущения) сразу после выполнения элементарного действия.

Для выявления динамики развития использовались методики:

— Шкала оценки сенсорной интеграции (модифицированная для ТМНР: оценивались реакции на зрительные, тактильные, слуховые стимулы (0-3 балла по каждому каналу);

— Тест мелкой моторики (захват, удержание, манипуляция платочком): оценивалось по 4-балльной шкале (0 — не выполняет, 3 — выполняет самостоятельно);

— Карта наблюдений за коммуникативными навыками: фиксировались инициативные обращения к взрослому или сверстнику с использованием платочка (количество за занятие);

— Анкета оценки эмоционального состояния (по наблюдениям педагога и психолога): отмечались проявления тревожности, агрессии, замкнутости (0 — отсутствует, 2 — выражено).

По результатам диагностики у трех детей отмечена положительная динамика по всем показателям, у трех детей — по трем показателям, у двух — по двум.

Таким образом, использование игр с платочками в работе с детьми 9-11 лет с ТМНР и УО показала значимое улучшение по всем оцениваемым параметрам. У всех детей — снижение проявления тревожности, агрессии, замкнутости. Это повышает их адаптационные возможности и качество жизни, а также укрепляет эмоциональную связь с взрослыми и сверстниками.

Список литературы

1. Аксенова, Л. И. Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие для среднего профессионального образования / Л. И. Аксенова. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 377 с
2. Быкова, А. А. Большая книга «ленивой мамы» / А. А. Быкова. — Издательство «Бомбора», 2022. — 544 с.
3. Двинина, Л. В. Развивающие игры с платочком, зеркальцем и тем, что под рукой / Л. В. Двинина. — Москва : Издательство «Карапуз», 2011. — 8 с.
4. Джонсон-Мартин, Н., Джен Кеннет. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / Н. Джонсон-Мартин, Д. Кеннет. — Москва : Издательство «Каро», 2005. — 336.
5. Разенкова, Ю. А. Я хочу играть. Развивающие игры с платочком, зеркальцем, пирамидкой, кубиками, мячом... — со всем, что под рукой с рождения / Ю. А. Разенкова, М. Н. Андросова, С. И. Груничева. — Москва : Издательство «Карапуз», 2012. — 90 с.
6. Светлакова, И. В. Дидактическое пособие «Развивающие игры с платочками» (для детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2) / И. В. Светлакова. — URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2025/10/28/didakticheskoe-posobie-razvivayushchie-igry-s-platochkamidlya>

Опыт формирования коммуникативных навыков у младших школьников с РАС

Святкина М. А., учитель-логопед,
ГБОУ школа-интернат «Преодоление» для обучающихся с ОВЗ г.о. Самара

Аннотация. В статье представлен опыт реализации программы по развитию коммуникативных навыков у детей с РАС в условиях школы-интерната. Акцент сделан на анализе практической эффективности упражнений. Рассматриваются конкретные механизмы адаптации заданий под сенсорные и когнитивные особенности детей, приводятся кейсы взаимодействия с семьями и даются рекомендации по преодолению типичных трудностей в коррекционной работе.

Ключевые слова: РАС, визуальные опоры, социальная адаптация, коммуникативная инициатива, эмоциональный интеллект, интеграция в школьную среду.

Главная проблема коммуникации при РАС заключается не в отсутствии речи как таковой, а в отсутствии потребности и умения использовать её как инструмент социального обмена. Ребенок может знать сотни слов, но не использовать их, чтобы попросить помощи или выразить радость.

Цель статьи: показать, как через структурированную среду и специфические приемы ребенок с РАС переходит от пассивного следования инструкциям к самостоятельной инициации контакта, и доказать, что этот процесс невозможен без вовлечения семьи.

Работа проводилась в школе-интернате «Преодоление» г.о. Самара в течение учебного года с 8 детьми (7–9 лет), обучающихся по варианту 8.2 ФГОС ОВЗ. Объем работы: 72 занятия (24 индивидуальных для снятия первичной тревожности и 48 групповых для отработки социальных навыков) по 40 минут 2 раза в неделю. Каждые 15 минут проводилась сенсорная разгрузка.

В процессе реализации мы столкнулись с тремя основными барьерами:

1. Сенсорная перегрузка. Групповые занятия вызывали у некоторых детей вокализацию и самостимуляцию. Для решения этой проблемы мы ввели «зону тишины» и шумоподавляющие наушники. Упражнения проводились

только после того, как ребенок визуально подтверждал готовность (карточка «Я готов»).

2. Эхолалия вместо ответа. На вопрос «Как тебя зовут?» ребенок повторял вопрос. Мы использовали визуальные подсказки-ответы. Перед ребенком клали карточку с его именем, и он учился считывать ответ, а не повторять вопрос.

3. Отсутствие переноса навыка. Ребенок здоровался с педагогом в кабинете, но игнорировал его в коридоре. Чтобы закрепить полученный навык, мы начали проводить микро-сессии в столовой, раздевалке и на улице, привлекая других сотрудников школы.

Методический инструментарий

1. Визуальное структурирование смыслов.

Для детей с РАС устная речь — это «исчезающий» стимул. Картинка же статична. Мы использовали визуальные расписания занятий, где каждый этап (приветствие — игра — задание — отдых) обозначался пиктограммой. Ребенок понимал, когда наступит конец занятия, и это позволяло ему сосредоточиться на упражнении.

2. Адаптация блока «Эмоции и чувства»

Вместо абстрактных бесед мы использовали метод «Сенсорного эталона эмоции».

Прием: при изучении эмоции «Гнев» мы не только смотрели на фото, но и сминали бумагу, использовали красный цвет, слушали громкий звук. Это помогало связать мимику на карточке с внутренним состоянием.

Результат: дети начали узнавать эмоции не только на схематичных картинках, но и на лицах одноклассников (точность распознавания выросла с 45 % до 78 %).

3. Блок «Я и другие»: от «Я» к «Мы»

Самым эффективным инструментом стала «Интерактивная карта класса». Мы не просто развесили фото, а создали систему связей.

Задание: «Найди того, кто любит яблоки». Ребенок должен был подойти к сверстнику и свериться с его карточкой интересов. Цель: создание искусственного, но понятного повода для коммуникации.

Кейсы из практики

Пример 1: работа с коммуникативной инициативой.

Тимофей (8 лет) никогда не обращался к сверстникам. В игре «Передай мяч» он просто бросал его в пространство.

Действие педагога: введение правила «Взгляд = пас». Я физически приостанавливала мяч, пока Тимофей не посмотрит в глаза принимающему. Использовалась вербальная подсказка: «Тимофей, посмотри на Артёма». Мама дома внедрила правило «Взгляд = конфета/игрушка».

В результате через 4 месяца Тимофей начал задерживать взгляд на собеседнике перед началом любого действия, что привело к росту спонтанных обращений на 30 %.

Пример 2: отработка социально приемлемого отказа.

Ситуация: Вова (9 лет) при попытке другого ребенка взять его игрушку проявлял агрессию (кусался).

Действие педагога: отработка карточки «СТОП» и фразы «Это моё». Мы создали социальную историю в картинках, где Вова говорит «Нет», и его за это хвалят. Родители перестали забирать вещи Вовы без предупреждения, давая ему возможность использовать карточку отказа.

В результате агрессивные вспышки сократились на 40 %. Ребенок понял, что слова и знаки защищают его границы лучше, чем укусы.

Специалисту важно донести до семьи, что коммуникация — это ключ к безопасности и будущему ребенка:

1. Ребенок, который может с помощью карточки или слова сказать «болит», «хочу пить» или «мне страшно», избавляет семью от режима «постоянного гадания».

2. Большинство истерик при РАС — это результат невозможности высказаться. Улучшение связи «ребенок-родитель» напрямую снижает уровень стресса в семье.

3. Даже минимальные навыки (подождать очередь, ответить на приветствие) позволяют семье посещать магазины, парки и кафе, преодолевая социальную изоляцию.

Формирование устойчивых коммуникативных навыков у детей с РАС требует системного подхода.

1. Жесткий ритуал начала и конца занятия снижает тревожность и освобождает когнитивный ресурс для обучения.

2. Пока слово не подкреплено картинкой или предметом, оно остается для ребенка с РАС «белым шумом».

3. Если умение не используется вне кабинета, его не существует. Привлекайте всех — от повара до охранника — к закреплению простых реакций ребенка.

Успех в работе с РАС измеряется не скоростью освоения программы, а качеством жизни. Рост числа понятных окружающим запросов на 60 % — это свидетельство того, что ребенок перестает быть заложником своего состояния и обретает голос в обществе.

Список литературы

1. Баенская, Е. Р. Дети с аутизмом: путь к развитию / Е. Р. Баенская. — Москва : Альпина Паблишер, 2020.
2. Мануйлов, В.П. Социальная адаптация детей с аутизмом / В. П. Мануйлов, А. А. Мануйлова. — Москва : Юрайт, 2022.
3. Редько, Е. А. Развитие коммуникативных навыков у детей с РАС: методическое пособие / Е. А. Редько. — Москва : АРКТУС, 2019.
4. Шоплер, Е. Система ТЕАССН: Структурированное обучение детей с аутизмом / Э. Шоплер, С. Лэнгдон. — Москва : Теревинф, 2023.
5. Эйсмонт, Н. В. Коммуникативные навыки у детей дошкольного и младшего школьного возраста с РАС: учебное пособие / Н. В. Эйсмонт. — Москва : Юрайт, 2021.

Театрализация на логопедическом занятии как средство развития духовно-нравственных начал у обучающихся с ОВЗ

Слиткова Т. А., учитель-логопед,
Богданова О. М., учитель-логопед,
ГБУ «ППЦ» г.о. Тольятти Самарской области

Аннотация. В статье говорится о значении театра в процессе формирования личности ребенка с ОВЗ, в развитии его духовно-нравственного начала; о взаимосвязи театрально-игровой деятельности и коррекционно-развивающего компонента в логопедической работе, а также в решении такой важнейшей задачи, как гуманизация образования. Учителя-логопеды школьных образовательных учреждений систематически используют театральные средства при проведении комплекса упражнений артикуляционной гимнастики, коррекционно-развивающих занятий.

Ключевые слова: духовно-нравственные начала, патриотизм, методика, гуманизация образования, театральная деятельность, логопедический КВН, логопедический праздник, театральные образы.

Разработка новых технологий интегрированного подхода к содержанию логопедических занятий весьма актуальна. Интегрированные логопедические занятия способствуют не только развитию речевых способностей детей, но и всестороннему развитию личности.

В нашем обществе возникла проблема духовного и нравственного выгорания подрастающего поколения. Утрачиваются исконно народные традиции, стало проявляться небрежное отношение к памятникам исторической культуры, варварское отношение к природе, в результате наша многонациональная страна в последнее десятилетие находится практически на грани нравственной катастрофы.

Дети с ОВЗ в связи со слабостью усвоения ими общих закономерностей и понятий, со свойственной им неразвитостью мышления, сравнительно поздно начинают разбираться в понятиях нравственности и морали. Довольно поверхностный характер носят их представления о том, что хорошо и что плохо. Нравственный мир ребенка с ОВЗ сложен и изменчив,

находится в развитии. Задача педагога состоит в том, чтобы постоянно следить за духовно-нравственным ростом учеников, сформировать гражданина своей страны.

Ежедневно в работе с обучающимися с ОВЗ мы сталкиваемся с проблемой низкой учебной мотивации, и с нежеланием заниматься. Некоторые дети отличаются неумением сосредоточиться, агрессивностью, неуверенностью в себе, тревожностью. Решению данных проблем, на наш взгляд, способствует использование творческого подхода с привлечением театральных средств в логопедической работе с детьми с ОВЗ.

Театрализация логопедического процесса привлекательна тем, что вносит в учебные будни атмосферу праздника, хорошее настроение, позволяет ребятам проявить инициативу, способствует выработке у них чувства взаимопомощи, доброго отношения друг к другу, развивает коммуникативные навыки, уверенность в своих силах. В связи с этим мы, как учителя-логопеды психолого-педагогического центра, разработали данную методику работы с детьми с ОВЗ в форме логопедической театрализованно-тематической программы.

Театральная игра проводится на занятии по заранее подготовленному сценарию. Предварительная работа с детьми включает разучивание стихов, движений, беседы, рассматривание картин, проведение творческих игр и многое другое. Большой интерес вызывает у детей сюжет занятия. Тематика и содержание занятий с элементами театральной игры, сами логопедические мероприятия, как правило, имеют определенную тематическую направленность.

Наша авторская методика показала хорошие результаты. За период наблюдений (сентябрь 2025 г. — февраль 2026 г.) в группе принимало участие 10 человек в возрасте 8-9 лет (2 чел. — с РАС; 8 — ЗПР (из них — 1 с НОДА).

Одним из популярных примеров включения театрально-игровой деятельности в логопедическое занятие с обучающимся с ОВЗ является сопряженная гимнастика. Упражнения, объединенные простеньким сюжетом, способствуют решению важных воспитательных задач. Например, это упражнения из комплекса для артикуляционной гимнастики языка «Сказка о веселом язычке».

«В гостях»: «Жил веселый язычок. Решил позавтракать, попить чай с вареньем» (язычок – «чашечка», «вкусное варенье»). Обыгрываем чайную церемонию, приглашаем друзей, играя роли гостеприимного, дружелюбного хозяина и воспитанного гостя.

Дети благодаря выполнению этого упражнения стали добрее, внимательнее друг к другу. Ранее у трёх детей из данной группы наблюдались отказы от совместной деятельности. На момент итогового обследования было выявлено, что у двух из трёх (примерно у 70 %) детей снизилась частота отказов от совместной деятельности;

Упражнение «Вперед, Мухтар»: в лесу мы с овчаркой Мухтаром, (которая лает, рычит – rrrr), помогаем поймать браконьера (спасаем природу). Упражнение способствует формированию правильной гражданской позиции ребенка, чувства любви и уважения к природе, к братьям меньшим.

С логопедической точки зрения, если ранее проблемы наблюдались у семи обучающихся, то в результате регулярного применения этих упражнений на занятиях развились навыки звукопроизношения, закрепились артикуляционные навыки на момент обследования — у четырёх из семи (57 %) обучающихся данной группы. Результат удовлетворительный, т.к. сонорные звуки всегда являются проблемными.

Также нами был разработан и проведен логопедический праздник-акция «Буквы против мусора», имеющая экологическо-образовательную направленность.

Была проведена огромная подготовительная работа, а именно: обучающиеся вместе с родителями создавали буквы из разнообразных отходов материалов (пластиковых крышек, батареек, полиэтилена, использованных фломастеров и др.) Про каждую букву мы сочинили стихи, которые дети учили и читали выразительно. Потом каждый рассказывал о своей букве – историю ее создания, какие существуют интересные слова с этой буквой. В итоге все дети-буквы соединились и образовали алфавит.

В ходе подготовки, проведения и в результате этого логопедического праздника-акции у обучающихся данной группы развились навыки звукобуквенного анализа и синтеза — у 5 из 10 человек (у 50 %), увеличился словарный запас — у 4 из 10 человек (у 40 %), несколько улучшился навык

выразительного чтения и стремление к выразительному, качественному процессу чтения — у 6 из 10 обучающихся (у 60 %) Повысился интерес к самой книге, к истории русской письменности, к азбуке, к играм в буквы и слова — у 5 из 10 человек (у 50 %). Дети стали сплоченнее, дружелюбнее, увереннее в своих силах. Ранее у 4 человек довольно высоким был уровень тревожности и агрессивности. На момент подведения итогов у 2 из 4 обучающихся (у 50 %) уровень тревожности и агрессивности снизился и в группе в целом. Обучающиеся с РАС (два человека) стали более контактными, ролевая игра стала вызывать больший интерес, чем стереотипные «игровые ряды». Ребёнок М. (8 лет, РАС) начал инициировать контакт в 3 из 6 наблюдений (ранее – в 2 из 8). Все эти факты подтверждают родители школьников и специалисты, взаимодействующие с этими детьми — психологи, учителя-предметники, школьный библиотекарь. Обучающиеся данной группы с большим желанием стали посещать логопедические занятия и мероприятия, продуктивнее работать и участвовать в них.

Кейс: мальчик В., 8 лет, обучающийся с РАС, первый коррекционный класс второй год обучения. Звукопроизношение не нарушено.

Иницирует контакт в 3 наблюдениях из 8. Высокий уровень отказов от совместной деятельности – в 6 наблюдениях из 8. Характерен высокий уровень тревожности – в 7 случаях из 8. Ролевая игра вызывает интерес – в 1-2 из 8. Построение предложений, связных высказываний в процессе диалогической речи возможно – в 2 наблюдениях из 8.

В результате проведенной работы с использованием нашей методики (логопедические театрализованные программы, упражнения) результаты таковы:

В. стал инициировать контакт в 3 наблюдениях из 6 (улучшился показатель). Отказы от совместной деятельности — в 3 наблюдениях из 6 (улучшился результат). Уровень тревожности несколько снизился — в 4 наблюдениях из 6 (незначительное улучшение) В. испытывал тревогу, беспокойство. Ролевая игра вызвала интерес в 2-3 наблюдениях из 6 (незначительное улучшение). Построение предложений, связных высказываний в процессе диалогической речи стало возможно – в 2 наблюдениях из 6 (незначительное улучшение).

В итоге мы однозначно наблюдаем общую положительную динамику в развитии, в поведении ребенка, в общении с окружающими.

Таким образом, на основании вышеизложенного мы считаем, что вполне обоснованно можно говорить об эффективности данного педагогического подхода. Разумеется, не все успехи можно измерить и представить в цифрах. Главное, что мы видим, как дети становятся активнее, добрее, грамотнее, лучше! Положительное значение театрализации в логопедической работе как средства духовно-нравственного развития учащихся с ОВЗ переоценить невозможно.

Список литературы

1. Яковлева, Н. Н. Фольклорный материал для дифференциации и автоматизации звуков / Н. Н. Яковлева. — Санкт-Петербург : Детство Пресс, 2013. — 208 с.
2. Щеткин, А. В. Театральная деятельность в детском саду / А. В. Щеткин. — Москва : Издательство «Мозаика-синтез», 2010.
4. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В. В. Воронковой. — Москва : Школа-Пресс, 1994.
5. Аверина, Н. Г. О духовно-нравственном воспитании младших школьников / Н. Г. Аверина // Начальная школа. — 2005. — № 11. — С. 68-71.

Развитие фонематических процессов в старшем дошкольном возрасте как профилактика возникновения нарушений письменной речи

Трофимец В. Д., учитель-логопед,
Семенова Е. Г., учитель-логопед,
ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования»
г.о. Сызрань Самарская область (Россия)

Аннотация. Увеличение количества детей, имеющих проблемы в развитии фонематических процессов, свидетельствует о необходимости раннего начала профилактической работы с целью полноценного овладения навыками письменной речи. Проведен анализ последовательности возникновения операций фонематического анализа и синтеза с последующим применением специальных упражнений в обучении.

Ключевые слова: фонематические процессы; слоговая структура; овладение грамотой; профилактика нарушений письменной речи.

Фонематические процессы речи предполагают сформированный фонематический слух — способность различать фонемы родного языка посредством выделения и обобщения дифференциальных качеств фонем, а также операции фонематического анализа и синтеза. Чтобы верно воспроизводить слова разной слоговой структуры, необходимо дифференцировать звуки на слух, правильно определять их последовательность.

В овладении речью ведущая роль принадлежит слуху. Новорожденный ребенок уже проявляет чувствительность к звукам. С развитием слуха у малыша формируются голосовые реакции, он поворачивается к источнику звука. С шести месяцев ребенок понимает интонацию, темп, ритм, мелодику речи. На втором году жизни различает слова, которые отличаются всего одной фонемой. На данном этапе происходит формирование фонематического слуха. К трем годам дети хорошо различают слова, близкие по звучанию, стараются сохранить слоговую структуру слова. К четырем годам развивается слуховой контроль над своим произношением посредством дифференцирования всех звуков. К пяти годам фонематические процессы совершенствуются. Дети узнают в потоке речи звук, могут

подобрать слово на заданный звук, различают темп речи. В шесть лет легко воспроизводятся слова различной слоговой структуры. Благодаря хорошо развитому фонематическому слуху, ребенок выделяет слоги или слова с заданным звуком из группы других слов, различает акустически близкие фонемы. К семи годам ребенок имеет полностью сформированное фонематическое восприятие, овладевает навыками звукового анализа, что является базовой предпосылкой к овладению грамотой. В данном случае изложен идеальный сценарий закономерности развития. Однако зачастую онтогенез нарушается, и недостаточно сформированные фонематические процессы не позволяют успешно овладевать основами письменной речи.

При «Центре диагностики и консультирования» функционируют коррекционно-развивающие группы, в которых специализированную помощь получают неорганизованные дошкольники, а также дети, посещающие образовательные организации сельской местности, в которых оказание логопедических услуг ограничено. Анализ речевого развития старших дошкольников набора прошлого года позволил выделить группу детей, у которых отмечались смещения звуков по акустическим признакам и незначительные нарушения слоговой структуры сложных слов. Специалисты Центра подобрали систему упражнений по коррекции и развитию фонематической базы речи с целью недопущения вероятности попадания дошкольников в «группу риска» при поступлении в школу. Систематизированный комплекс предполагал развитие умения слышать звук и выделять его на фоне других звуков, слогов и слов, сопоставления слов, различающихся одним звуком, деления слов на звуки и объединения отдельных звуков в слоги и слова. Представленные упражнения были доступны к выполнению в условиях занятий в группе и закреплению в домашних условиях при консультировании родителей.

Игра «Верно-неверно». Взрослый показывает ребенку картинку и называет предмет, заменяя первый звук (форота, корота, ворота, морота). Ребёнок хлопает в ладоши, услышав верное слово.

Игра «Отгадай слово». Ребенку предлагаются слова с пропущенным звуком — нужно отгадать слово. Например, из слов убежал звук [л] (сто..., ...ампа, скака...ка).

Игра «Добавь звук». Ребенку предлагается образовать новые слова с помощью «наращивания» звуков. (Добавь к слову «рот» звук, чтобы получилось новое слово? Рот-крот; пар-парк).

Игра «Замени звук». Ребенку предлагается образовать новые слова путём замены первого звука на какой-либо другой звук. (Дом-сом-лом-ком).

Игра «Сколько звуков». Определение количества звуков в слове и их последовательности. (Сколько звуков в слове «кран»? Какой 1, 2, 3, 4 по счету?)

Игра «Расшифруй». Ребенку предъявляют последовательность звуков, которые надо собрать (Какое слово получится из этих звуков: к-о-т?)

Игра «Хлопки». Взрослый объясняет ребенку, что есть короткие и длинные слова. Проговаривает их, интонационно разделяя на слоги. Совместно с ребенком произносит слова (па-па, ло-па-та, ба-ле-ри-на), отхлопывая слоги. Более сложный вариант — ребенок самостоятельно отхлопывает количество слогов в слове.

После проведения коррекционно-развивающей работы осуществлялась диагностика состояния фонематической базы речи данной категории старших дошкольников. Обследование предполагало определение способности дифференцировать звуки по основным акустическим признакам, уровня сформированности фонематических представлений и операций звукового анализа и синтеза. Результативность была следующая. 100 % дошкольников различали на слух гласные и согласные звуки, выделяли их из ряда других звуков, слогов, слов. 92 % дифференцировали звуки на слух по основным акустическим характеристикам. Подбор слов со звуком в определённой позиции (начало, середина, конец) выполняли самостоятельно 100 %. Свободно определяли количество и последовательность звуков в словах, осуществляли анализ и синтез слов из трёх-пяти звуков 83 % детей.

Таким образом, полученные результаты показали эффективность проведённой работы, использования предложенных методов и упражнений с целью успешного овладения грамотой и ранней профилактики нарушений письменной речи.

Список литературы

1. Ефименкова, Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. Дидактический материал по коррекции письменной речи / Л. Н. Ефименкова. — Москва : Книголюб, 2008. — 144 с.
2. Козырева, Л. М. Загадки звуков, букв, слогов. Тетрадь № 1 для логопедических занятий / Л. М. Козырева. — Ярославль : Академия развития, 2006. — 47 с.
3. Ткаченко, Т. А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза. Альбом для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4-5 лет / Т. А. Ткаченко. — Москва : Издательство «ГНОМ и Д», 2005. — 48 с.

Творческие проектные задачи на уроках истории для обучающихся с ЗПР

Эккерт Т. В., учитель истории и обществознания,
ГБОУ СОШ им. Н.С. Доровского с. Подбельск Самарской области

Аннотация. В статье описывается применение творческих проектных задач на уроках истории как эффективный метод обучения обучающихся с ЗПР.

Ключевые слова: адаптированные творческие проектные задачи, критическое мышление, интерактивная карта, проектная деятельность.

Преподавание истории детям с задержкой психического развития (ЗПР) — задача непростая. На практике я столкнулась с тем, что стандартные методы обучения часто не работают: ребята быстро устают, теряют концентрацию, путают исторические события, не могут выстроить логические связи между фактами.

Чтобы решить эти проблемы, я решила внедрить адаптированные проектные творческие задания. Моя цель была не просто донести до детей исторический материал, а помочь им развить ключевые навыки: внимание, память, логическое мышление, умение работать с информацией и выступать перед аудиторией.

Я адаптировала и модифицировала традиционные творческие проектные задачи на уроках истории с учётом особенностей моих учеников 5-го класса по теме «Древний Египет».

1. «Создание карты путешествий»

Изначально задание звучало так: нарисовать карту исторического путешествия с указанием ключевых точек, дат и событий. Но дети терялись — не понимали, с чего начать, путались в эпохах и географии.

Что я изменила:

— Разбила задание на чёткие шаги: выбрать эпоху → найти страну на карте → отметить 2–3 пункта маршрута → кратко описать событие в каждом пункте.

— Добавила визуальные подсказки: подготовила ленту времени с иллюстрациями эпох, карточки с контурами стран.

— Использовала цветные маркеры: например, всё, что связано с Древним Египтом, выделяла синим цветом — так детям было проще находить связи.

— Сократила объём: вместо 5-7 точек маршрута оставила 2-3, дала готовые подписи для них.

— Применила интерактивную карту с подсветкой стран — это вызвало у ребят живой интерес. Такой подход помог детям не теряться, действовать последовательно и видеть результат своих усилий.

2. «Создание исторической газеты»

Первоначальная идея — написать статьи, интервью, хроники о выбранной эпохе — оказалась слишком сложной. Ученики путались в фактах, боялись писать длинные тексты.

Моё решение заключалось в подготовке готовых макетов газеты с разделами: «Главные новости», «Интервью с историческим героем», «Фотофакт». В каждом разделе было место для картинки и 1-2 коротких предложений. Предложила альтернативу: вместо статьи сделать коллаж из иллюстраций с коротким аудиокомментарием (до 30 секунд).

Провела мини-тренинг: учила детей выбирать ключевое слово из предложения — это помогло им выделять главное.

Дала карточки с готовыми фразами: «В этой эпохе люди ели...», «Для защиты строили...» Благодаря этим изменениям дети перестали бояться задания и стали работать с удовольствием.

3. «Руководство по выживанию в исторической эпохе»

Задача требовала установить причинно-следственные связи (например, как климат влияет на одежду), что давалось ученикам тяжело. Как я упростила задание:

Создала чек-лист с пунктами: «Питание», «Жильё», «Одежда», «Безопасность».

К каждому пункту подобрала картинки-подсказки: например, для «Жильё» в Средневековье — замок, изба, шатёр. Упростила формат результата: вместо объёмной брошюры дети делали мини-книжку из 3–4 страниц или презентацию из 5 слайдов с минимумом текста.

Это позволило ученикам сосредоточиться на главном и не пропустить детали.

4. «Музей истории»

Дети боялись публичных выступлений и не знали, как структурировать информацию.

Для этого я включила тактильные элементы: дала потрогать реплики монет, ткани эпохи, макеты орудий труда. Тактильные ощущения помогли снять напряжение.

Составила визуальное расписание: карточки «Подготовить артефакт», «Сделать стенд», «Рассказать о нём» с таймером на каждый этап.

Распределила роли в группе: один ученик отбирал предметы, другой оформлял стенд, третий готовил 2–3 фразы для презентации. Это снизило тревожность и научило работать в команде.

Чтобы оценить эффективность подхода, я использовала несколько методов:

- вела чек-лист наблюдений — фиксировала, как дети выполняют задания на каждом этапе;

- сравнивала продукты до и после адаптации (например, карту или газету);

- проводила опрос родителей: спрашивала, изменилось ли отношение ребёнка к урокам истории (по шкале от 1 до 5).

Динамика за 4 месяца:

- познавательная активность выросла с 30 % до 65 % — дети стали сами выбирать эпохи для проектов;

- самостоятельность улучшилась: число обращений за помощью снизилось на 40 %;

- последовательность действий: 70 % детей выполняли шаги по порядку без напоминаний;

- участие в презентациях увеличилось с 20 % до 80 %.

Кроме того, я заметила качественные изменения: дети стали чаще помогать друг другу, атмосфера в классе стала более дружелюбной, а уроки — интереснее.

Примеры из практики:

Мальчик 10 лет с ЗПР испытывал сложности с пространственным мышлением: не мог соотнести эпоху и географию, терялся при работе с картой.

Я создала для него «путеводитель» с липучками: на ленте времени отметила эпохи, рядом прикрепила карточки с контурами стран. Маршрут сократила до 2 пунктов.

Результат: ребёнок самостоятельно собрал маршрут «Древний Египет → Финикия» и объяснил связь через торговлю — показал корабли на карте. Его уровень тревожности снизился.

Девочка 11 лет с ЗПР затруднялась формулировать текст: застрекала на длинных предложениях, путала факты при подготовке газеты.

Я заменила раздел «Статья» на «Фотофакт» с шаблоном подписи: «На фото — [предмет]. В [эпоха] его использовали для [цель]». Провела тренинг на выбор ключевого слова и разрешила озвучить подписи аудиозаписью.

Результат: ученица подготовила раздел с 3 фото и аудиокомментариями (по 10 секунд на каждое). Родители отметили: «Стала увереннее отвечать у доски».

Наиболее эффективными оказались следующие подходы:

— пошаговые инструкции с визуальной поддержкой — они структурировали работу и снижали тревожность;

— тактильные элементы в заданиях — способствовали сенсорной стимуляции и лучшему усвоению материала;

— сокращение объёма заданий до 2–3 пунктов — позволяло детям сосредоточиться на главном и доводить работу до конца;

— альтернативные форматы представления результатов (аудиозаписи, коллажи) — давали возможность проявить себя ученикам с разными трудностями в устной речи или письме.

Планирую внедрить цифровые инструменты в образовательный процесс — например, приложения для создания интерактивных карт с автоподсказками. Это поможет ученикам с ЗПР легче ориентироваться в историческом пространстве и выстраивать связи между эпохами и географическими объектами. Также сформирую банк дидактических шаблонов по разным историческим эпохам: макеты газет, чек-листы, схемы экспозиций и другие визуальные опоры. Такие адаптированные материалы сделают обучение истории доступнее и интереснее, а также сократят время на подготовку заданий.

Инклюзия в действии

Специальный проект журнала
«Воспитание и обучение детей с особыми образовательными
потребностями в Самарском регионе»

Социализация ребенка с задержкой психического развития

Орлова Н. С., педагог-психолог,
ГБОУ «Школа-интернат № 1» г.о. Самара

Стандартизированная часть

1. Характеристика обучающегося: Иванова Дарья, 13 лет, обучается по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с задержкой психического развития, индивидуальное обучение.

Дарья проявляет признаки замкнутости и пассивности в общении с детьми. Активно избегает контакта с детьми, предпочитает одиночество или игру отдельно от коллектива. Необходимы дополнительные меры педагогического сопровождения и поддержка психолога для коррекции ситуации и повышения уровня социальной активности.

2. Конкретная образовательная ситуация: индивидуальное коррекционно-развивающее занятие с педагогом-психологом на развитие социализации ребенка, установление контакта с детьми.

3. Цель включения: занятие направлено на улучшение коммуникативных навыков, эмоционального восприятия и социального взаимодействия с другими детьми.

4. Подробное описание участников: педагог-психолог, помощник-социализатор (ученица школы-интерната, 14 лет). Педагог-психолог проводит занятие в игровой форме, организует серию простых и приятных заданий, которые предполагают участие обеих девочек. Сначала создаются условия для наблюдения и принятия ребёнком чужой активности, затем вводится лёгкое взаимодействие с опорой на интересные и знакомые ребёнку

объекты. Постепенно сложность взаимодействия увеличивается, создавая предпосылки для возникновения устойчивого интереса к сотрудничеству и уменьшая страх перед общением.

5. Описание ресурсов ребенка. Социально-коммуникативная сфера является зоной ближайшего развития: при дозированной педагогической поддержке и организации структурированного взаимодействия ребёнок демонстрирует потенциал к постепенному установлению контактов со сверстниками.

6. Описание используемых стратегий:

1) Индивидуализация педагогического процесса. Создание индивидуальных образовательных маршрутов, учитывающих личностные особенности и уровень развития ребенка. Разработка специального расписания занятий, постепенное включение ребенка в коллективные мероприятия.

2) Сенсорные упражнения помогают снять напряжение, улучшают концентрацию внимания и уменьшают страхи перед общением.

3) Игротерапия. Использование игр, направленных на развитие социальных навыков, таких как настольные игры, сюжетно-ролевые игры, творческие мастерские. Игры предоставляют возможность проигрывать реальные жизненные ситуации, укрепляя уверенность ребенка в себе.

4) Моделирующая терапия. Методика основана на воспроизведении реальных жизненных ситуаций с целью формирования навыков эффективного поведения. Ребенок разыгрывает сценки, учится управлять своим поведением и преодолевать барьеры в общении.

5) Метод поощрения и положительного подкрепления. За успешное выполнение заданий ребенок получает похвалу, награды или символические призы. Такая практика укрепляет положительное представление о себе и стимулирует дальнейшую активность.

6) Психологическая помощь родителям

— Консультации психолога и педагога направлены на оказание помощи семье в создании комфортных условий дома.

— Родители получают рекомендации по эффективному взаимодействию с ребенком, узнают о современных методах коррекции и поддерживают своего ребенка в процессе социализации.

7) Социальные истории

— Рассказывание историй, иллюстрирующих повседневные события и нормированное поведение в различных ситуациях.

— Такого рода рассказы помогают ребенку увидеть последствия своих поступков и лучше ориентироваться в общественных местах.

7. Описание наблюдаемых результатов:

1) Повышение уровня доверия к окружающим. Появляется стремление к установлению контакта со сверстниками.

2) Расширение круга общения. Начинает устанавливать контакты сначала с близкими взрослыми, затем постепенно переносит опыт на общение со сверстниками. Формируется интерес к совместным играм и занятиям.

3) Рост инициативности и самостоятельности. Повышается уровень самостоятельной активности, увеличивается инициатива в принятии решений. Улучшаются навыки самовыражения и проявления инициативы в игровой форме.

4) Формирование элементарных навыков общения. Осваиваются базовые приемы невербального общения (жесты, мимика, взгляды). Совершенствуется речь, растет словарь и улучшается качество высказываний.

5) Освоение социальных ролей:

— Ребенок начинает воспроизводить знакомые ему роли (родителей, учителей, героев сказок), играя в ролевые игры. Усиливается осознание собственной роли.

6) Отмечается снижение проявлений тревожности и беспокойства.

7) Улучшение общего самочувствия и настроения. Растёт общее настроение и удовлетворенность жизнью. Исчезновение нежелательных симптомов стресса и агрессии.

8. Рефлексия автора. Успехи и достижения:

• Преодоление страхов и тревоги:

— Впервые ребенок начал самостоятельно заходить в здание школы (ранее приводила мама, бабушка), перестал бояться новых пространств и незнакомых предметов.

— Произошло значительное уменьшение тревожности и сопротивления новым впечатлениям.

- Установились прочные взаимоотношения с одной из учениц школы, сформировалось доверие к ней. Ребенок стал открыто демонстрировать радость при встрече.

- Развитие коммуникативных навыков:

- Началось активное проявление интереса к игровому процессу, появился первый элемент совместного игрового взаимодействия.

- Проявляет инициативу, ищет поддержки и одобрения у близких взрослых.

- Прогресс в социально-эмоциональном развитии:

- Демонстрация первых признаков радости и удовлетворения от совместных занятий.

- Значительно улучшилось самочувствие и настроение, исчезли симптомы физического дискомфорта и напряжения.

Продолжение работы позволит закрепить достигнутый прогресс и способствовать дальнейшему развитию способностей ребенка.

Вариативная часть

В работе применяется концептуальный подход Т. В. Черниговской, известный в её научных трудах и публичных лекциях как «игра в пространство». Важно уточнить, что данный термин не обозначает формализованную педагогическую методику с регламентированными этапами и учебными пособиями, а представляет собой когнитивную идею, развиваемую учёной в контексте нейронаук и психолингвистики.

В настоящем исследовании эта концепция адаптирована в виде практического игрового формата. Его цель — помочь ребёнку развить способность ориентироваться в пространстве, осознать связь с окружающей средой и облегчить процесс установления межличностных контактов. Суть реализации заключается в специально организованной игровой деятельности, где каждая последующая задача строится на перемещении предметов и активном пространственном восприятии. Для этого создаётся моделируемая среда (например, условная комната или улица), в которой ребёнок учится перемещаться, анализировать изменяющуюся ситуацию и выстраивать взаимодействие с партнёрами по игре.

В коррекционно-развивающей работе применяется программа Екатерины Егоровой «Путешествие в страну Дружбы».

Цель программы: развитие у ребенка осознанного восприятия важности дружбы, обучение основным принципам конструктивного общения и разрешения конфликтов.

Характеристика программы: этапы программы включают работу с различными видами материала: от чтения сказок и рассказов до организации творческих проектов и совместных игр.

Этапы программы:

1. Введение в тему дружбы: знакомство с понятиями дружба, доверие, уважение.

2. Отработка навыков общения: выполнение практических заданий, направленных на тренировку навыков выслушивания, согласия и взаимопонимания.

3. Закрепление полученных знаний: проведение тематических праздников, театральных постановок, викторин, конкурсов рисунков и поделок.

Педагог-психолог на занятии применял практические кейсы

Кейс № 1. Игра «Представь себе»

Цель занятия: Развитие воображения, формирование навыков совместной игры и умение выражать эмоции словами.

Ход занятия:

1. Ведущий предлагает ребёнку представить себя животным (например, кошкой). Ребёнок выбирает животное и описывает, каким оно должно быть внешне и какими качествами отличается.

2. Затем ведущий рассказывает историю о ситуации, в которой оказался персонаж («Однажды кошка пошла гулять...»). Далее ребёнок продолжает рассказ, представляя своё поведение в разных ситуациях.

3. Обсудите вместе чувства персонажа и реакции других животных. Например, спросите: «Что бы сделала кошка, если бы встретила собаку?» или «Почему кошка испугалась шума?»

4. Закрепляем полученные знания, предложив нарисовать картинку с изображением животного и подписывая её своими эмоциями.

Результат:

Ребенок учится распознавать собственные эмоции и сопереживать другим людям, развивая способность выражать мысли и чувства словами.

Кейс № 2. Игра «Клуб друзей»

Цель занятия: формирование навыков сотрудничества, понимания чувств другого человека и налаживания дружеских связей.

Ход занятия:

1. Один ребенок становится ведущим, второй — участником.
2. Ведущий даёт задания участнику, например: пройти лабиринт, построить башню из кубиков или собрать пазл. Участнику важно учитывать пожелания ведущего и сотрудничать с ним.
3. Затем роли меняются.
4. Проводится обсуждение: Как было легко или сложно работать совместно? Что понравилось больше всего?

Результат:

Детям легче воспринимать ситуацию глазами партнёра, учиться договариваться и проявлять внимание друг к другу.

Кейс № 3. «Путешествие по карте эмоций»

Цель занятия: учимся различать и называть разные эмоции, улучшаем понимание чувств других людей.

Ход занятия:

1. Подготовьте карточки с изображениями разных эмоций (радость, грусть, страх, злость).
2. Каждый участник получает карточку и пытается объяснить, какую эмоцию испытывает герой картинки, сопровождая это мимикой и движениями тела.
3. Остальные участники пытаются угадать название эмоции.
4. Предложите детям обсудить, почему именно эта эмоция была выбрана героем, какое событие могло вызвать такую реакцию. Это способствует установлению дружественных отношений с другими участниками игры.