ГБУ ДПО СО «РЦППМСП
«Центр специального
образования»

# Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями в Самарском регионе

## Электронный журнал

05-2026

**Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями в Самарском регионе** № 05–2026

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: cso@63edu.ru
сайт: www.csoso.ru

Редакционная коллегия:
**Архангельская И. В.,** ответственный редактор
**Платонова Е. П.,** редактор
**Морозова Е. В., Пиманова Л. А., Аркадьева Л. В.,** члены редколлегии

# Оглавление

От редакции ....3

Абрамова А. А. Игровые технологии в формировании коммуникативных навыков младших школьников с задержкой психического развития ....6

Баранова Е. Б., Садчикова М. В. Применение генеративных нейросетей в развитии картины мира у дошкольников 5–7 лет с тяжелыми нарушениями речи ....12

Вартанян Н. С. Здоровьесберегающие технологии, применяемые дефектологом в образовательном процессе с детьми с РАС ....16

Дорошева Е. А. Взаимодействие образовательной организации с психолого-медико-педагогической комиссией как основа построения эффективного образовательного маршрута ....21

Золотухина Н. Н. Взаимодействие учителя-логопеда с семьями дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: эффективные практики (из опыта работы)....31

Иванова Е. Н., Петрова К. А., Ануфриева К. И. Роль сенсорной комнаты в коррекции и обучении детей с РАС....37

Казимова Е. Н., Потапова Л. В. Плоскостное конструирование как мотивирующий фактор в коррекционной работе с детьми с ООП....41

Лукашевич О. Ю., Тимофеева С. А. Организация экскурсионной деятельности в компенсирующей группе как средство подготовки дошкольников с ТНР к публичным выступлениям ....46

Миронова Т. Ю., Сахтерова Н. Н, Нырова Ю. А. Использование авторского дидактического пособия «Времена года» в познавательно-речевом развитии детей старшего дошкольного возраста ....53

Федотова О. Ю. Формирование образа буквы у дошкольников с ТНР посредством авторских пособий ....60

Юдина С. Д., Моисеенко С. А. Дидактическая игра с цветными помпонами как элемент сенсорно-моторной коррекции у детей с РАС и ЗПР: практический опыт дефектолога....66

# От редакции

Уважаемые коллеги! Дорогие читатели!

Вы держите в руках очередной выпуск нашего журнала. Сегодня, в эпоху тотальной цифровизации и открытого доступа к информации, педагогическое сообщество столкнулось с парадоксальной проблемой. Пространство переполнено публикациями, методическими рекомендациями и статьями, которые, к сожалению, часто носят гипотетический характер. Мы видим множество описаний «идеальных» методик, планов на будущие исследования, теоретических выкладок и сценариев, которые красиво выглядят на бумаге, но совершенно не учитывают главную реальность специальной педагогики — *живого ребенка с его специфическими дефицитами, сопротивлением, сенсорными особенностями и нелинейной динамикой развития*.

Красивая теория часто разбивается о практику, когда перед тобой ребенок, который панически боится прикосновений или замыкается при одном виде аудитории. Именно поэтому в выпусках журнала мы делаем главный акцент на **ценности авторской позиции и реального профессионального опыта**.

Многие авторы специально перерабатывали свои тексты перед публикацией. Они убирали сухую теорию и «воду», чтобы показать вам, читателям, не просто набор инструментов, а *путь* этого инструмента к конкретному нарушению. Каждая статья в этом номере — доказательство того, что коррекционная педагогика не терпит шаблонов.

В качестве подтверждения этой мысли мы предлагаем вам обратить внимание на то, как в статьях выпуска раскрывается суть настоящей практики.

- **Честность перед лицом нелинейной динамики.** Настоящий опыт не бывает «успешным успехом». В материале, посвященном игровым технологиям для младших школьников с задержкой психического развития, авторы честно фиксируют: после цикла занятий агрессивность снизилась, но выросло зависимое поведение. И это не провал, а блестящий профессиональный вывод автора: это нормальный переходный этап, и теперь программу нужно срочно дополнять упражнениями на отстаивание личных границ.
- **Гибкость и обход дефицитов.** Методика мертва без адаптации. Мы видим, как работа по сенсорно-моторной коррекции трансформируется на ходу: когда ребенок с РАС отвергает мягкую текстуру помпонов, педагог не бросает задание, а заменяет их на гладкие деревянные шарики, постепенно возвращая тактильность. Мы видим, как для мальчика с тяжелыми речевыми нарушениями и тревожностью публичное выступление строится не через «преодоление», а через метод крокирования (схем-набросков) и «секретные знаки» поддержки от педагога.
- **Тонкая работа с семейным сопротивлением.** Как вовлечь в коррекцию семью, где родители игнорируют проблемы, а дети-двойняшки с моторной алалией общаются на собственном автономном языке? Авторы показывают, что стандартные беседы не работают. Точкой входа становится фестиваль народных сказок и обращение к родовым корням, что в итоге ломает барьеры и меняет всю семейную систему.
- **Педагогический суверенитет над технологиями.** В статье о применении генеративных нейросетей для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи четко обозначена авторская позиция: искусственный интеллект — лишь ассистент. Без педагогической верификации, без учета уровня ОНР и создания «защищенных» промптов, нейросеть бесполезна. Ведущая роль и ответственность всегда остаются за специалистом.

- **Системное видение маршрута ребенка.** Практика не существует в вакууме. В выпуске подробно, на основе региональных регламентов, показан реальный, «бесшовный» алгоритм взаимодействия школьного консилиума, ППМС-центра и ПМПК. Это не теория о правах детей с ОВЗ, а пошаговая инструкция выстраивания индивидуального маршрута в современных управленческих и нормативных реалиях.
- **Создание зрительно-двигательных мостов.** Авторы делятся тем, как через плоскостное конструирование или авторские пособия удается «обмануть» низкую мотивацию и страх ошибки. Ребенок с ООП не замечает, как через игру у него формируется устойчивый образ буквы, преодолеваются оптические дисграфии и выстраиваются причинно-следственные связи времен года.

Уважаемые коллеги! Этот номер журнала — не сборник инструкций. Это дневник профессионального поиска, полный находок, адаптаций и искренней любви к своему делу. Мы благодарны авторам за смелость делиться не только триумфами, но и сложными кейсами, за их неравнодушие и готовность сопровождать читателя сквозь тернии реального коррекционного процесса.

Мы уверены, что материалы выпуска станут для вас источником вдохновения, а главное — практикой, которую вы сможете применить уже завтра в своем кабинете, классе или группе.

Желаем вам профессиональных открытий!

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

Октябрь 2026 г.

# Игровые технологии в формировании коммуникативных навыков младших школьников с задержкой психического развития

**Абрамова А. А.,** учитель начальных классов,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Самарской области «Школа-интернат «Преодоление» для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья г. о. Самара»

**Аннотация.** В статье описан практический опыт формирования коммуникативных навыков у младших школьников с ЗПР средствами игровых технологий. Представлена программа из 34 занятий с описанием конкретных игр и упражнений. Приведены результаты диагностики до и после занятий: доля детей с высоким уровнем общения выросла с 33,3 % до 50 %, доля с низким уровнем снизилась с 16,7 % до 8,4 %. Улучшились речь, вежливое общение, умение понимать других и выражать эмоции без слов, снизилась агрессивность. Материалы будут полезны педагогам-психологам, учителям начальных классов и дефектологам.

***Ключевые слова:*** игровые занятия, задержка психического развития, младшие школьники, общение, коммуникативные навыки, коррекционная работа.

Почему эта тема важна. Детей с задержкой психического развития (ЗПР) среди школьников с ограниченными возможностями здоровья становится все больше. По статистике, от 30 % до 50 % таких детей без своевременной помощи с трудом осваивают программу начальной школы. И дело здесь чаще не в том, что ребенок «не может учиться», а в том, что он не умеет общаться: не может попросить о помощи, договориться, выразить эмоцию, понять другого. В школе-интернате, где проводилось исследование

и апробировалась коррекционно-развивающая программа, во всех классах обучаются дети с ЗПР, что создает специфические трудности преподавания.

Особенно сложно в коррекционной школе, где весь класс состоит из детей с ЗПР. У каждого ребенка в таком классе похожие трудности в общении. Дети не могут учиться друг у друга, как это бывает в обычном классе, где рядом есть ребята, которые общаются хорошо. В коррекционном классе такой опоры нет, поэтому проблемы с общением как бы «закрепляются» внутри группы. Значит, нужна специальная, целенаправленная работа.

У детей с ЗПР часто снижена потребность в общении, есть проблемы с речью, они плохо понимают жесты и мимику, бывают эмоционально нестабильны. При этом игры обладают большим потенциалом для развития общения, но на практике используются для этого недостаточно.

Цель работы — показать, что игровые занятия действительно помогают младшим школьникам с ЗПР лучше общаться.

Гипотеза: если проводить с детьми специальные игровые занятия, их коммуникативные навыки улучшатся.

Немного теории — коротко. Игра — это не просто развлечение. В игре ребенок осваивает правила поведения, учится договариваться, пробует разные роли. Для детей с ЗПР игра особенно полезна: она дает понятные правила, безопасную обстановку и возможность много раз повторить нужное действие. Ребенок не боится ошибиться, потому что это игра. Постепенно хаотичное, импульсивное поведение сменяется более спокойным и последовательным общением.

Как проводилась работа.

Занятия велись в школе-интернате «Преодоление» г.о. Самара. В работе участвовали 12 учеников младших классов с ЗПР (10–11 лет, 8 мальчиков и 4 девочки). Сначала провели диагностику, затем цикл игровых занятий, далее снова диагностику.

Для диагностики использовали:

— Карту наблюдений «Оценка сформированности коммуникативных навыков у детей с ЗПР» (по методике О. С. Степиной) — педагог оценивает шесть групп навыков по двухбалльной шкале;

— Тест коммуникативных умений Л. Михельсона (в адаптации Ю. З. Гильбуха).

Программа занятий. Всего 34 занятия, каждое по 25 минут. Занятия шли по четырем этапам:

Знакомство и настрой (занятия 1–2). Задача — создать доброжелательную атмосферу, чтобы дети чувствовали себя безопасно.

Разбираем трудности (занятия 3–5). Учимся доверять друг другу, развиваем связную речь.

Основной этап (занятия 6–30). Развиваем умение общаться словами и без слов, учимся понимать чувства других, находить мирные способы решения споров.

Закрепление (занятия 31–34). Совершенствуем навыки общения, учимся дружить.

Какие игры использовались:

— игры-приветствия и разминки: «Доброе животное», «Узнай по голосу», «Ласковое имя»;

— подвижные командные игры: «Толкалки без слов», «Разожми кулак», «Дружный поезд»;

— дидактические игры: «Азбука настроений», «Магазин вежливых слов»;

— театрализованные игры: «Мудрая сова и упрямые козлики», «Если случилась беда»;

— упражнения на выразительность речи (интонацию);

— просмотр мультфильмов с обсуждением, чтение рассказов и сказок, беседы в кругу;

— психогимнастика, графические диктанты, творческие задания (коллажи, аппликации).

В конце каждого занятия проводились игры-оптимизаторы («Комплименты», «Цветик-семицветик», «Горячий стул») — они помогали закрепить доброжелательное отношение друг к другу.

Что получилось.

До занятий. Высокий уровень общения показали 33,3 % детей, средний — 50 %, низкий — 16,7 %. Больше всего трудностей было в умении понимать других и в общении без слов (жесты, мимика). По тесту Михельсона у 45 % детей преобладало агрессивное поведение (ссоры, споры), у 30 % — зависимое (не могли настоять на своем), у 25 % — уверенное.

После занятий. Высокий уровень показали уже 50 % детей (+16,7 %), средний — 41,6 %, низкий — 8,4 % (−8,3 %). Средний балл вырос с 16,58 до 20,42. Лучше всего улучшились:

— речь — с 5,83 до 7,17 балла;

— умение понимать других и взаимодействовать — с 1,58 до 2,42 балла;

— общение без слов — с 1,25 до 2,08 балла.

По тесту Михельсона детей с низким уровнем не осталось совсем (было 8,3 %), средний уровень вырос с 75 % до 83,3 %. Агрессивное поведение снизилось с 45 % до 33 %, зависимое выросло с 30 % до 42 %, уверенное осталось на уровне 25 %.

Дети стали терпимее друг к другу, научились решать споры мирно, чаще договариваться, а не ссориться.

Что это значит. Игры действительно работают. Лучше всего улучшились те навыки, которые мы отрабатывали чаще всего: умение понимать других и вежливая речь. Это логично: в играх дети много раз «проживали» разные ситуации общения — здоровались, просили,

благодарили, мирились. Театрализованные игры и ролевые упражнения позволили примерить разные роли и отработать нужные фразы в безопасной обстановке.

Речь и общение без слов улучшились чуть меньше. Это тоже объяснимо: такие навыки требуют больше времени, чтобы стать привычными, и при ЗПР они часто страдают «во вторую очередь». Значит, в программу стоит добавить больше упражнений на жесты и мимику (например, «Угадай эмоцию по жесту», «Зеркало», просмотр видео без звука) и на активную речь (диалоги по образцу, работа с картинками).

Интересный момент: агрессивных реакций стало меньше, но выросло зависимое поведение. Это нормальный переходный этап: дети перестали «защищаться» агрессией, но еще не научились уверенно отстаивать себя. Поэтому в занятия нужно добавить упражнения на умение сказать «нет» и защитить свои границы (например, игра «Нет»).

Выводы. Игровые занятия помогают младшим школьникам с ЗПР лучше общаться. Это не просто развлечение, а серьезный инструмент коррекционной работы. Программа из 34 занятий помогла улучшить речь, вежливое общение, умение понимать других и выражать эмоции без слов, а также снизить агрессивность.

Программу можно использовать в работе педагогам-психологам, учителям начальных классов и дефектологам. В дальнейшем важно проверить, переносят ли дети полученные навыки в обычную жизнь, и адаптировать программу для других категорий детей с особенностями развития.

Список литературы

1. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О. А. Карабанова. — Москва : Российское педагогическое агентство, 1997.

2. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — Санкт-Петербург : Речь, 2003.

3. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР / В. Б. Никишина. — Москва : Владос, 2003.

4. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры / М. А. Панфилова. — Москва : ГНОМ и Д, 2000.
5. Степина, О. С. Коммуникативные умения младших школьников с ЗПР / О. С. Степина // Специальное образование. — Екатеринбург, 2007. — № 8. — С. 52–59.
6. Степина, О. С. Диагностика и коррекция коммуникативной компетентности у младших школьников с ЗПР / О. С. Степина // Образование и наука. — 2009. — № 4 (61). — С. 129–138.
7. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. — Москва : Академия, 2006.

Ссылка на грант или источник финансирования исследования: исследование выполнено без привлечения дополнительного финансирования.

# Применение генеративных нейросетей в развитии картины мира у дошкольников 5–7 лет с тяжелыми нарушениями речи

**Баранова Е. Б.,** старший воспитатель,
**Садчикова М. В.,** руководитель структурного подразделения,
Структурное подразделение «Детский сад «Василек»
ГБОУ ООШ № 20 г. Новокуйбышевска

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт применения генеративных нейросетей в коррекционно-образовательной работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи. Раскрывается роль генеративных нейросетей в формировании целостной картины мира, обосновывается взаимосвязь познавательного и речевого развития. Описаны приемы использования текстовых, графических, анимационных нейросетей в работе с детьми 5–7 лет с ТНР.

***Ключевые слова:*** тяжелые нарушения речи (ТНР), картина мира, генеративные нейросети, искусственный интеллект, познавательное развитие, речевое развитие, дошкольное образование.

Современный этап развития специального образования характеризуется активным поиском новых средств и методов, способных повысить эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи (далее — ТНР). Одним из перспективных направлений является использование генеративных нейросетей — технологий искусственного интеллекта, способных создавать новый контент: тексты, изображения, аудио и видео [3].

Особую актуальность генеративные нейросети приобретают при формировании у детей с ТНР целостной картины мира. Становление картины мира у детей с ТНР имеет качественное своеобразие: замедленный темп накопления представлений, их фрагментарность, недостаточная

системность, трудности понятийного обобщения и вербализации знаний [1]. Системное недоразвитие всех компонентов языковой системы у детей с ТНР влияет на познавательную сферу: ребенок не может задать вопрос, сформулировать умозаключение, передать в речи свой опыт.

Преодолеть это возможно, опираясь на сохранные анализаторы, прежде всего зрительный. Визуализация компенсирует речевой дефицит и обеспечивает доступность познавательного материала [2]. Генеративные нейросети предоставляют педагогу возможности для создания таких визуальных опор.

В своей работе мы используем несколько групп генеративных нейросетей.

Текстовые нейросети (GigaChat, YandexGPT, DeepSeek) позволяют создавать адаптированные познавательные тексты по лексическим темам. Педагог формулирует «защищенный» промпт, в котором указывает возраст, речевые возможности детей, необходимый словарный запас, ограничения по длине и сложности предложений. Например, для рассказа об осени для дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) запрос может выглядеть так: «Напиши короткий рассказ (5–6 предложений) об осени для ребенка 6 лет с ОНР (III уровень речевого развития). Используй слова: осень, листья, желтые, красные, ветер, дождь. Предложения не более 5–6 слов. Исключи сложные конструкции». Полученный текст педагог обязательно проверяет и корректирует.

Графические генераторы («Шедеврум», Kandinsky) позволяют создавать иллюстрации, сюжетные картины, серии картинок практически по любой теме. Педагог может получить персонализированное изображение, учитывающее уровень восприятия конкретного ребенка. Например, для формирования навыка словообразования притяжательных прилагательных мы генерируем серию картинок с изображением частей

тела животных (лисий хвост, заячьи уши, медвежья лапа) и используем их в игровых упражнениях.

Платформы для создания анимированных персонажей (D-ID, Fliki), позволяют создавать анимированный персонаж, который может приветствовать детей, объявлять тему занятия, задавать вопросы, комментировать выполнение заданий. Это создает эффект живого общения и значительно повышает мотивацию детей. Например, игровой персонаж может рассказать детям о том, как птицы готовятся к зиме, и попросить их о помощи.

Применение генеративных нейросетей в нашей работе строится на нескольких ключевых принципах.

Принцип приоритета педагогического руководства. Нейросеть — ассистирующий инструмент, а не замена педагогу. Педагог формулирует задачу, создает промпт, верифицирует и адаптирует материал под конкретного ребенка. Без педагогической проверки сгенерированный контент может содержать фактические ошибки, логические несоответствия или не соответствовать возрастным и речевым возможностям детей.

Принцип компенсаторной направленности. Генеративные нейросети создают визуальные опоры, компенсирующие речевые трудности детей: познавательный материал подкрепляется наглядным образом, речевой навык отрабатывается с опорой на схему или модель.

Принцип интеграции познавательного и речевого развития. Каждая лексическая тема становится одновременно материалом для формирования представлений об окружающем мире и основой для речевой практики. Например, при изучении темы «Дикие животные» дети не только узнают об их жизни, но и упражняются в образовании притяжательных прилагательных («медвежий хвост», «заячьи уши»), составлении описательных рассказов, употреблении предлогов.

Принцип безопасности и этичности. Весь сгенерированный материал проходит обязательную верификацию.

Опыт нашей работы показывает, что применение генеративных нейросетей в коррекционно-образовательной работе с детьми с ТНР является эффективным инструментом развития картины мира и способствует повышению познавательной активности детей, формированию представлений, развитию лексико-грамматического строя и связной речи. Нейросети позволяют создавать персонализированный, наглядный и мотивирующий материал, компенсируя речевые трудности и открывая новые возможности для познания. Разнообразие форматов — анимированные персонажи, генерация текстов, изображений и видео — позволяет педагогу гибко выстраивать коррекционный процесс, интегрируя познавательное и речевое развитие.

При этом важно помнить, что искусственный интеллект остается лишь ассистирующим инструментом, а ведущая роль в образовательном процессе принадлежит педагогу.

Список литературы

1. Игнатьева, С. А. Использование цифровых технологий в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками / С. А. Игнатьева, Е. В. Шамарина // Специальное образование. — 2023. — № 1 (69). — С. 34–45.

2. Кузьмина, Н. И. Применение генеративных нейросетей в коррекционно-педагогической практике: методические рекомендации для педагогов / Н. И. Кузьмина, Л. А. Чистякова // Логопед. — 2024. — № 3. — С. 18–27.

3. Макарова, Н. Ш. Технологии искусственного интеллекта в специальном образовании: теоретический обзор / Н. Ш. Макарова, И. А. Шумилова // Дефектология. — 2023. — № 5. — С. 14–23.

# Здоровьесберегающие технологии, применяемые дефектологом в образовательном процессе с детьми с РАС

**Вартанян Н. С.,**
учитель-дефектолог,
ГБУ ЦППМСП «Доверие»
м. р-на Красноярский Самарской области

В центре внимания — ребенок с расстройствами аутистического спектра, который имеет определенные трудности в обучении, вызванные некоторыми причинами. Преодолеть трудности в обучении ребенок способен с помощью учителя. При обучении детей с РАС одним из самых важных условий для меня, педагога, является понимание того, что эти дети не являются «ущербными» по сравнению с другими, но, тем не менее, эти дети нуждаются в особенном индивидуальном подходе, в реализации своих потенциальных возможностей и создании условий для развития.

Более двадцати пяти лет я работаю учителем-дефектологом с детьми с ограниченными возможностями здоровья. По данным статистики, за последние четыре года услуги по коррекции РАС получили более двадцати детей.

Для ребенка с РАС (Ваня, 7 лет) навыки заботы о своем здоровье являются особенно важными. Формирование у него когнитивных и поведенческих представлений о здоровом образе жизни (ЗОЖ) способствовало адаптации к условиям окружающей среды, поддержанию и укреплению здоровья.

Одна из трудностей, которая появилась у меня при работе с ребенком с РАС по имени Данил, — постараться перестроить свое сознание и научиться строить свои отношения с ребенком по правилам: все ученики равны в детском сообществе, и они имеют равный доступ к процессу обучения.

Здоровьесберегающие технологии — комплекс инструментов и методов по охране и стимулированию здоровья детей с расстройствами аутистического спектра. С этой целю я их применяю в коррекционно-образовательной работе с детьми с РАС для оптимизации процесса коррекции.

Для поддержки эмоционального благополучия детей с РАС (Лиза, 5 лет) применяю социально-психологические здоровьесберегающие технологии, а для создания здоровья, через различные формы двигательной активности, физкультурно-оздоровительные здоровьесберегающие технологии.

Вот некоторые из них, которые я применяю в своей работе с детьми с РАС.

Для развития мелкой моторики (Катя, 4 года) мы делаем массаж с помощью мячика Суджок; массаж ладонных поверхностей каменными, металлическими или стеклянными разноцветными шариками «марблс»; грецкими орехами и шестигранными карандашами.

У нас, на базе ГБУ ЦППМСП «Доверие» создана сенсорная комната — специализированное пространство, оборудованное для стимуляции разных сенсорных систем (зрение, слух, осязание и т. д.). Занятия в сенсорной комнате с ребенком с РАС (Саша, 6 лет) помогают управлять сенсорной нагрузкой и развивать сенсорные навыки.

Улыбкотерапия — здоровье детей станет крепче и от улыбки взрослого, потому что в улыбающемся человеке дети видят друга, а процесс обучения проходит плодотворней. А еще у детей появляется ответная улыбка, которая поднимает настроение.

Многие действия очень сложны для ребенка с РАС, поэтому лучше всего перевести обучение этих действий в игровой момент. Применяю на занятиях игрушки и материалы, которые способствуют тактильной

стимуляции, такие как песок, вода, глина и другие текстуры. Игровая терапия помогает детям легче выражать свои чувства и улучшает общение.





Прослушивание музыкальных произведений, голосов природы, птиц, животных, бытовых шумов и выполнение ритмических движений под музыку (ритмотерапия) способствуют развитию музыкального слуха и творческих способностей (есть опыт работы учителя музыки и ритмики в коррекционной школе).

Занятия танцами помогают ребенку с РАС развивать координацию, улучшить тело и выразить эмоции через движение.

Здоровьесберегающие технологии, применяемые мною для детей с РАС, являются комплексными, учитывающими уникальные потребности каждого ребенка. Подходы гибкие и адаптированные, способствующие укреплению физического и эмоционального здоровья. Поддержка со стороны родителей, педагогов и специалистов играет ключевую роль в успешной реализации этих технологий.

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) — метод, который помог мальчику с РАС по имени Саша идентифицировать и изменять негативные модели мышления и поведения, улучшил его эмоциональное состояние и помог справляться с тревожностью.

Включаю в повседневную практику методы релаксации, такие как медитация, глубокое дыхание и визуализация. Эти методы помогают снизить тревожность и напряжение у детей с РАС.

Сотрудничество с родителями, вовлечение родителей в образовательный процесс, обучение их техникам поддержки и управления

поведением оказывают положительное влияние на здоровье детей. Родители всегда присутствуют у меня на занятиях, они активно участвуют и повторяют все необходимые коррекционные приемы обучения с детьми дома, что благотворно отражается на эмоциональном благополучии детей с РАС и их общем развитии.



И наконец, не стоит пытаться научить ребенка всему сразу, лучше сосредоточиться сначала на одном пункте, который наиболее прост для ребенка, затем к этому действию потихоньку подключать новые действия. Процесс формирования привычки здорового образа жизни является длительной и трудоемкой работой, которая требует терпения от участников этого процесса.

Организовала групповые консультации для родителей, где они смогли узнать о методах работы с детьми с РАС, развивать навыки общения и взаимодействия. В кабинете дефектолога центра «Доверие» создана дружественная и поддерживающая атмосфера, где семьи ощущают себя комфортно и могут открыто обсуждать свои переживания и трудности.

Ниже проведены рекомендации, которые могут помочь в организации процесса обучения и взаимодействия с детьми с РАС:

— соблюдайте четкий режим дня: регулярное время для подъема, еды, игр, занятий и сна помогает ребенку чувствовать себя увереннее;

— используйте визуальные подсказки**.** Карточки с изображениями или фотографии этапов дня помогают ребенку заранее понять, что будет дальше, и подготовиться к смене деятельности;

— учитывайте сенсорные особенности**.** Если ребенок чувствителен к звукам, свету или текстурам, создайте комфортную обстановку (используйте наушники, подберите удобную одежду).

Подводя итоги, могу сказать, что использование вышеперечисленных здоровьесберегающих технологий при проведении коррекционно-развивающей работы с РАС способствует не только сохранению здоровья, но и личностному, интеллектуальному и творческому развитию ребенка. В результате, правильное внедрение здоровьесберегающих технологий в деятельность детей, помогает раскрыть заветную дверь во внутренний мир ребенка, сохраняя при этом его здоровье, физическую выносливость и активность.

Список литературы

1. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми с РАС: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов / М. В. Киселева. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 160 с.

2. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. — Москва : АПК и ПРО, 2002. — 121 с.

# Взаимодействие образовательной организации с психолого-медико-педагогической комиссией как основа построения эффективного образовательного маршрута

**Дорошева Е. А.,** учитель-дефектолог,
ГБУ ДПО СО РЦППМСП «Центр специального образования»

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретико-практические аспекты взаимодействия образовательных организаций с психолого-медико-педагогическими комиссиями (ПМПК) как базового условия проектирования эффективных индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) обучающихся с особыми образовательными потребностями. Анализируется трехуровневая вертикаль сопровождения: психолого-педагогический консилиум (ППк) образовательной организации — центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центр) — психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК). В контексте актуальных изменений нормативно-правового поля — вступления в силу Приказа Минпросвещения России № 763 от 01.11.2024 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии», региональных Приказов Министерства образования Самарской области № 150-од «О создании центральной психолого-медико-педагогической комиссии Самарской области» (Приказ МО СО № 150-од) и № 151-од «О совершенствовании работы психолого-медико-педагогических комиссий Самарской области» (Приказ МО СО № 151-од) от 28.02.2025, реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года и Стратегии развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года — описаны новые стандарты

деятельности ПМПК, механизмы межведомственной преемственности и структурные компоненты взаимодействия ППк и ПМПК. Сформулированы направления поддержки детей с особыми образовательными потребностями в Российской Федерации и пошаговый алгоритм психолого-педагогического сопровождения.

***Ключевые слова*:** образовательная организация, ПМПК, ППк, ППМС-центр, Самарская область, индивидуальный образовательный маршрут, адаптированная образовательная программа, инклюзивное образование, дети с ОВЗ, особые образовательные потребности, Концепция развития психологической службы до 2030 года.

Модернизация современной системы образования ставит в фокус внимания задачу обеспечения равного доступа к качественному обучению для всех категорий детей, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Согласно данным Стратегии развития образования детей с ОВЗ и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года, в стране насчитывается более 1,15 млн детей с ОВЗ и более 670 тыс. детей с инвалидностью. Проектирование индивидуального развивающего пространства для таких обучающихся невозможно в рамках одной изолированной школы или детского сада — оно требует выстраивания четкой вертикали межведомственного взаимодействия, центральным элементом которой выступает ПМПК.

Система психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в Российской Федерации строится по принципу трехуровневой вертикали взаимодействия различных служб и комиссий.

Первый уровень — ППк, организуемый непосредственно в образовательной организации. ППк проводит первичную диагностику, выявляет детей с трудностями в обучении и организует их сопровождение

внутри учреждения. Решения ППк носят рекомендательный характер для родителей и обязательный характер для педагогов данной образовательной организации.

Второй уровень — ППМС-центры, функционирующие на региональном или муниципальном уровне. В соответствии со статьей 42 ФЗ № 273 эти центры оказывают психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. ППМС-центры обеспечивают углубленную специализированную помощь, а также оказывают методическую поддержку образовательным организациям и их ППк.

Третий уровень — ПМПК, ключевой экспертный орган системы. Согласно статье 79 ФЗ № 273, именно ПМПК уполномочена определять условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ и выдавать заключение, которое после предъявления родителем (законным представителем) становится основанием для создания образовательной организацией специальных условий получения образования. Заключение ПМПК носит для родителей рекомендательный характер, однако для образовательных организаций и органов управления образованием оно является обязательным основанием для создания специальных условий.

Слаженное взаимодействие ППК, ППМС-центра и ПМПК — это основа для создания бесшовного и эффективного ИОМ ребенка. Эффективность этой цепочки строится на принципе «от первичного сигнала к экспертному решению и регулярному сопровождению».

**Алгоритм построения эффективного индивидуального образовательного маршрута**

Этап 1. Выявление и первичный анализ (уровень образовательной организации — ППк). Воспитатель или учитель замечает, что ребенок не справляется с программой или имеет проблемы с поведением. Консилиум

образовательной организации проводит первичную диагностику. Если проблема решается на уровне образовательной организации (например, нужны занятия с логопедом или психологом), ППк запускает внутренний план помощи. Если же у ребенка подозреваются глубокие нарушения развития, ППк готовит пакет документов — направление, представление ППк, копию коллегиального заключения ППк с обоснованием необходимости изменения условий обучения, результаты освоения текущей программы, образцы самостоятельных работ ребенка — и рекомендует родителям обратиться в ПМПК.

Этап 2. Экспертное определение маршрута (уровень района/города — ПМПК). Родители с ребенком и документами от ППк приходят на комиссию. ПМПК проводит комплексное психолого-медико-педагогическое обследование и выдает заключение. В нем официально закрепляется статус ОВЗ (при наличии) и прописывается «фундамент» маршрута: конкретный вариант адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП), необходимость тьютора, ассистента и специальных учебников, а также объем необходимой помощи учителя-дефектолога, учителя-логопеда и педагога-психолога. Согласно Приказу № 763, обследование проводится комиссией в срок не позднее двух месяцев со дня подачи заявления. Заключение оформляется в двух экземплярах, один из которых выдается родителю под личную подпись. Заключение комиссии является основанием для создания образовательной организацией специальных условий для получения образования, а также условий проведения государственной итоговой аттестации (ГИА).

Этап 3. Реализация и детализация маршрута (уровень образовательной организации — ППк). Образовательная организация получает заключение ПМПК (через родителей/законных представителей), которое становится обязательным для исполнения. Консилиум организации «расшифровывает» общие рекомендации ПМПК под конкретное

расписание ребенка. ППк утверждает ИОМ, распределяет часы занятий с учителем-дефектологом, педагогом-психологом и учителем-логопедом, адаптирует контрольные материалы и разрабатывает адаптированную образовательную программу (АОП) на основании заданных комиссией параметров.

Этап 4. Подключение внешних ресурсов (уровень сетевого взаимодействия — ППМС-центр). Часто в штате обычной школы нет редких специалистов (сурдопедагога, тифлопедагога) или ребенку требуется глубокая реабилитация, которую школа не может обеспечить. В этом случае школа (ППк) или родители заключают договор с ППМС-центром. Специалисты центра берут на себя часть коррекционных занятий, проводят семейную психотерапию или оказывают кризисную помощь. Кроме того, ППМС-центр выступает супервизором для школьного ППк — консультирует учителей, как правильно работать с данным ребенком, оказывает методическую поддержку.

Этап 5. Мониторинг и корректировка (динамическое взаимодействие всех структур). Маршрут не статичен. В конце полугодия или года ППк оценивает динамику развития ребенка. Если динамика положительная и ребенок догнал сверстников (или, наоборот, программа оказалась слишком сложной), ППк снова готовит документы для ПМПК, чтобы комиссия официально изменила образовательную программу. В комиссию передаются документы, отражающие динамику развития ребенка, и цикл взаимодействия запускается заново на новом качественном уровне.

Эффективность данной системы обеспечивается тремя ключевыми условиями. Первое — единое информационное пространство: документы должны быть понятны всем трем структурам без бюрократического искажения данных. Второе — своевременность: чем быстрее ППк заметит проблему, ПМПК определит программу, а ППМС-центр и школа начнут помогать, тем выше шансы на успешную интеграцию ребенка. Третье —

активное участие родителей, которые являются связующим звеном (заявителями) между всеми тремя инстанциями.

**Региональная специфика: новые стандарты Самарской области**

На уровне Самарской области ключевые изменения закреплены в пакете документов Министерства образования Самарской области от 28 февраля 2025 года.

Приказ МО СО № 150-од вступил в силу 1 марта 2025 года и перезапустил работу центральной ПМПК (ЦПМПК). Документ утвердил обновленные состав и порядок функционирования главной комиссии региона. ЦПМПК Самарской области координирует единое методическое пространство, осуществляет мониторинг деятельности территориальных ПМПК (ТПМПК) и выступает высшей экспертной инстанцией при разрешении спорных вопросов. На территории Самарской области действует 1 центральная ПМПК и 16 территориальных ПМПК, функционирующих строго на базе ППМС-центров.

Приказ МО СО № 151-од детализирует регламенты и механизмы взаимодействия ПМПК с ППк образовательных организаций области. Документ направлен на создание «бесшовного» транзита данных, минимизацию бюрократической нагрузки на педагогов и внедрение цифровых алгоритмов обмена документацией. Благодаря этим приказам в Самарской области выстроена четкая схема: «ППк образовательной организации → Территориальная ПМПК → Центральная ПМПК Самарской области».

Перенос ПМПК на базу ППМС-центров позволил замкнуть цикл «диагностика — помощь». В деятельность комиссий включены новые и расширенные экспертные направления:

Определение условий для прохождения ГИА в новых форматах: расширены критерии подбора специальных условий при сдаче экзаменов

(ОГЭ/ЕГЭ), учитывающие современные технические средства и различные категории ментальных и физических нарушений.

Рекомендации по созданию специальных условий для профессионального обучения: ПМПК уполномочена детально прописывать рекомендации не только для школ и детских садов, но и для организаций среднего профессионального образования (колледжей, техникумов), помогая выстраивать инклюзивную траекторию для подростков.

Рекомендации по использованию конкретных ассистивных технологий и оборудования: в заключениях комиссий детализируются необходимые технические средства, включая требования к программному обеспечению для альтернативной коммуникации, шрифтам Брайля, специальным рабочим местам и индивидуальным техническим средствам реабилитации.

Сквозная интеграция с деятельностью ППМС-центров позволила включить в работу ПМПК: услуги ранней помощи (выявление рисков развития и обследование детей от 0 до 3 лет); проведение обязательного социально-психологического тестирования (СПТ) для раннего выявления групп риска; адресное профориентационное консультирование старшеклассников с ОВЗ; прямую методическую поддержку школьных ППк (специалисты ПМПК, являясь сотрудниками ППМС-центров, не просто выдают заключение, но и осуществляют аудит и консультирование педагогов по реализации АООП); постепенно внедряется цифровизация и ведение единого учета (формирование сквозной базы данных для отслеживания динамики ребенка).

**Концепция развития психологической службы и стратегические ориентиры**

Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года (утверждена Минпросвещения России

18.06.2024 № СК-13/07вн) определяет цель, задачи, принципы и приоритетные направления государственной политики в области оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

Цель Концепции — развитие целостной комплексной системы психолого-педагогической помощи, в особенности обучающимся целевых групп, позволяющей обеспечить ее качество и доступность. К числу основных задач относятся: разработка единых подходов и стандартов оказания психолого-педагогической помощи; реализация приоритетности задач психолого-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ и инвалидностью как важной составляющей их комплексной реабилитации; совершенствование системы внутриведомственного, межведомственного и межуровневого взаимодействия; обеспечение качества профессиональной подготовки педагогов-психологов.

Концепция основывается на следующих принципах: приоритет равной доступности качественной психолого-педагогической помощи во всех субъектах РФ; адресность и своевременность; преемственность на всех уровнях образования; межведомственный и межуровневый подход; активная роль педагогов-психологов как участников педагогической команды для обеспечения психологически благоприятной и безопасной образовательной среды.

В контексте взаимодействия с ПМПК Концепция-2030 задает вектор на проактивность. Служба сопровождения школы не должна занимать пассивную позицию ожидания. Ее задача — ранняя диагностика, своевременное проведение школьного консилиума и качественная подготовка представлений на ПМПК. После получения заключения ПМПК именно специалисты психологической службы трансформируют медицинские и дефектологические рекомендации в пошаговые технологии инклюзивного обучения в классе.

Концепция предусматривает поэтапную реализацию. I этап (до 2025 года): разработка и апробация критериев оценки эффективности психолого-педагогической помощи; разработка типовой модели деятельности ППМС-центров; апробация цифровой платформы не менее чем в 5 субъектах РФ. II этап (до 2027 года): формирование региональных систем психолого-педагогической помощи не менее чем в 65 субъектах РФ; обеспечение деятельности сети ППМС-центров во всех 89 субъектах РФ; разработка модели организации помощи на разных уровнях образования. III этап (до 2030 года): формирование организационно-управленческой, нормативно-правовой, научно-методической и информационной системы; создание условий для развития кадрового потенциала; создание цифровой платформы.

Среди ожидаемых результатов — разработка типовой модели деятельности ППМС-центров, предусматривающей создание новых механизмов психолого-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ и инвалидностью, а также обеспечение качества и доступности психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. от 04.08.2026).
2. Приказ Минпросвещения России от 01.11.2024 № 763 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» (зарегистрирован в Минюсте России 20.11.2024, рег. № 80240).
3. Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года (утв. Минпросвещения России 18.06.2024, № СК-13/07вн).
4. Стратегия развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью в Российской Федерации на период до 2030 года.
5. Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года (утв. Минпросвещения России 30.12.2022).
6. Приказ Министерства образования Самарской области от 28.02.2025 № 150-од «О создании центральной психолого-медико-педагогической комиссии Самарской области».

7. Приказ Министерства образования Самарской области от 28.02.2025 № 151-од «О совершенствовании работы психолого-медико-педагогических комиссий Самарской области».

8. План мероприятий на 2024–2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года (№ СК-13/07вн).

9. Распоряжение Юго-Западного управления министерства образования Самарской области от 28.02.2025 № 98-од «О создании территориальных психолого-медико-педагогических комиссий, подведомственных Юго-Западному управлению министерства образования Самарской области».

# Взаимодействие учителя-логопеда с семьями дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: эффективные практики (из опыта работы)

**Золотухина Н. Н.**, учитель-логопед,
МБДОУ «Детский сад № 340» г. о. Самара

**Аннотация.** В статье представлены эффективные формы взаимодействия учителя-логопеда с семьями дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. На основе практического опыта представлены нетрадиционные по структуре и тематике форматы работы. Особое внимание уделено принципам построения партнерских отношений с родителями, а также способам вовлечения семьи в речевое развитие ребенка.

***Ключевые слова:*** семья дошкольника с ОВЗ, семейно-образовательное взаимодействие, вовлечение родителей в коррекцию, формы работы с дошкольниками с ОВЗ

Взаимодействие учителя-логопеда с семьями дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляет собой важный аспект коррекционной работы.

С целью определения наиболее эффективных форм работы учителя-логопеда с семьями дошкольников с ОВЗ, направленных на активное вовлечение родителей в коррекционный процесс и развитие речевых навыков детей, нами было проведено исследование, предметом изучения которого явились конкретные формы взаимодействия семьи и образовательного учреждения в ходе коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ОВЗ, включая организацию совместной деятельности и ее

влияния на результаты развития ребенка. Работа проводилась на базе логопедического кабинета МБДОУ «Детский сад № 340» г. о. Самара. В нее были включены 12 семей дошкольников с ОВЗ, среди которых 11 воспитанников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и 1 воспитанник с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА). Апробация проводилась в течение 2025-2026 учебного года с семьями и воспитанниками старшей и подготовительной к школе групп.

В современной литературе отмечается важность формирования традиционных семейных ценностей и активной роли родителей в коррекции и воспитании ребенка с ОВЗ [1, 3]; В качестве практических иллюстраций приводится описание форм работы, которые успешно реализовывались в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ), и их влияние на развитие детей и вовлеченность семей в процесс воспитания [2].

На основе опыта работы автора в дошкольном учреждении были реализованы различные формы взаимодействия с последующей оценкой их эффективности через наблюдения, анкетирование родителей и анализ изменений в речевом развитии детей и активности родителей. Данная работа проводилась в несколько этапов:

1. Диагностический этап: мониторинг уровня речевого и социально-коммуникативного развития воспитанников с ОВЗ, а также степени вовлеченности родителей в процесс коррекции;
2. Выбор форм эффективного взаимодействия специалиста с семьями воспитанников с ОВЗ;
3. Реализация мероприятий с участием семей дошкольников с ОВЗ;
4. Мониторинг динамики;
5. Подведение итогов и коррекция планов дальнейшей деятельности.

В ходе работы нами использовались все традиционные формы сотрудничества с семьей воспитанников с ОВЗ: словесные, наглядные,

практические, среди которых были определены на наш взгляд наиболее эффективные формы взаимодействия.

Фестивали народных сказок: в ходе данных мероприятий дети разных национальностей вместе с родителями изучали традиции и костюмы своего народа, готовили национальные блюда, инсценировали народные сказки. Положительную динамику можно рассмотреть, в частности, в изменении степени вовлеченности в коррекционный процесс семьи, участвовавшей в работе.

Кейс 1. Семья с детьми-двойняшками 5 лет, сестрой и братом, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР) II уровня с моторной алалией вследствие тяжелой родовой травмы. Посещаемость была крайне нерегулярной, что сводило на нет результаты коррекционной работы. Задания по домашнему закреплению не выполнялись, отец не был включен в процесс коррекции. Двойняшки выработали собственный автономный язык. т.е. наблюдалось явление «криптофазии» [4]. Речевое развитие сестры обгоняло брата, она часто опекала его и отвечала за обоих. В результате наблюдалась ситуация «речевого доминирования» сестры и «речевого торможения» брата. Положительная речевая мотивация у детей отсутствовала, они избегали общения со сверстниками и взрослыми в детском саду, плакали по утрам. Фестиваль народных сказок предполагал совместное участие родителей и детей на всех этапах. Именно выявление своей принадлежности к определенной национальности и совместная деятельность по подготовке к мероприятиям фестиваля стало отправной точкой для проявления интереса родителей к деятельности ребенка в ДОУ в связи с обращением к их семейной истории и родовым корням. Семья двойняшек представляла две разные национальности, и соответственно, каждый из детей представлял одну из своих национальных сказок, костюм, традиции. В данном случае был сделан акцент именно на работу с каждым ребенком индивидуально, подготовку разных сказок и представление

разных национальностей. В результате, в деятельность активно включилась не только мама, но и папа: по отдельности родители читали детям разные сказки, отрабатывались разные театрализации. Семья действительно заинтересовалась и представила в итоге самый богатый материал. Родителями специально были привезены старинные чувашские костюмы бабушки из деревни, мамой был проведен мастер-класс для детей по приготовлению национальных лепешек. В результате, дети впервые стали взаимодействовать не только друг с другом, как автономная пара, но и с окружающими в активной речевой форме, где каждый имеет свою роль, свое содержание высказывания. А в связи с этим у детей и родителей возник интерес к домашнему закреплению материала. Сказки при помощи логопеда были упрощены, и речевой материал соответствовал непосредственным задачам коррекции.

Таким образом, домашние речевые упражнения, разыгрывание сказок и чтение детям стали проводиться родителями регулярно, у двойняшек появилось желание идти в сад, посещаемость повысилась с 20 % до 75 %, к концу учебного года уровень развития речи по результатам мониторинга значительно повысился. Дети стали общаться со сверстниками и взрослыми в саду по своей инициативе, задавать вопросы, перестало проявляться «доминирование» и «торможение» речи, дети стали использовать ее как средство общения со всеми, исчезла автономная речь, эмоциональный фон стабилизировался.

Развлекательное инновационное мероприятие на участке ДОУ «Туристический поход» также эффективно вовлекло семьи воспитанников с ОВЗ в сотрудничество со специалистами. Непосредственное участие родителей в данном развлечении позволило детям с ОВЗ безболезненно включиться в деятельность, активно участвовать в сборах рюкзаков, установке палаток, разбивке лагеря и шуточных соревнованиях у импровизированного костра в ходе похода.

Кейс 2. Мальчик 6 лет с НОДА: ДЦП, легкая степень, нижний парапарез, выраженный дизартрический компонент. Недостаточная сформированность средств языка. Передвигается самостоятельно, но с ограничениями. Мелкая моторика рук снижена. Интеллект сохранен. Эмоционально лабилен. Необычные яркие праздничные события, особенно с выходом из помещения, часто вызывали у него перевозбуждение, страх, отказ от участия. Цель коррекционной работы — не только физические и речевые навыки, но и социальная адаптация, уверенность в себе — не была осознана семьей как значимая.

Была проведена предварительная работа с родителями и ребенком: предложены некоторые практические психологические приемы для подготовки ребенка к участию в мероприятии. Для физической части подготовили упрощенный участок препятствий с дополнительной опорой. Папу пригласили в качестве «напарника» по походу. Объяснили замысел, подчеркнули, что цель — не соревнование, а совместное достижение. Ребенку было предложено стать соведущим логопеда в роли Мухомора. Для участия в развлечении с ребенком было разучено длинное стихотворение «Рыболов» Эдуарда Успенского с опорой на картинки и мнемотаблицу, а другим детям предлагалось игровое задание: определить вещи, не нужные в походе на рыбалку. Автоматизацией четкого произнесения и интонирования активно занималась мама с мальчиком дома. Папа по выходным стал заниматься с ребенком упражнениями ЛФК для развития общей моторики. Факторы, обеспечившие успех: ролевая адаптация вместо исключения и функциональное включение — ребенок чувствовал себя нужным; папа в игровом формате на улице оказался естественнее и включился быстрее; мама стремилась увидеть сына, выполняющего свою роль самостоятельно, и это сработало сильнее, чем любые разъяснения о важности коррекционной работы.

В результате проведенной работы можно сделать заключение о том, что совместная деятельность в формате интересных нестандартных мероприятий позволяет активизировать участие родителей в коррекционной работе с учителем-логопедом, укреплять семейные взаимоотношения, расширять речевые и коммуникативные компетенции детей с ОВЗ, формировать у родителей реальные навыки поддержки своего ребенка, мотивировать семьи дошкольников с ОВЗ к продолжению сотрудничества с ДОУ.

Список литературы

1. Кочетова, Н. А. Взаимодействие семьи и ДОУ. Программа развития детско-родительских отношений; совместная деятельность педагогов, родителей и детей / Н. А. Кочетова, И. А. Желтикова, М. А. Тверетина. — Волгоград : Издательство «Учитель», 2014. — 218с.

2. Лучшие практики Московской области по взаимодействию ДОО с родителями 2021 : Сборник материалов конференции / сост. Г.Н. Гришина, Е.А. Туревич, В.Ю. Ферцер. — Орехово-Зуево : ГГТУ, 2021. — 128 с.

3. Семья особого ребенка. Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции «Семья особого ребенка» (28 ноября 2022 г., г. Москва) / Сост. Г. Ю. Одинокова, И. А. Мещерякова. — Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. — 583 с.

4. Чернов, Д. Н. Социокультурная обусловленность языковой компетенции ребенка : проблемы и перспективы решения / Д. Н. Чернов. — Москва : Тезаурус, 2013. — 155 с.

# Роль сенсорной комнаты в коррекции и обучении детей с РАС

**Иванова Е. Н.,** учитель-дефектолог,
**Петрова К. А.,** педагог-психолог,
**Ануфриева К. И.,** учитель-логопед,
ГБОУ СОШ № 1 «ОЦ» пгт. Смышляевка
м. р-на Волжский Самарской области

**Аннотация**. В статье анализируется роль сенсорной комнаты в процессе коррекции и обучения детей с РАС. Рассматриваются особенности организации сенсорной среды, ее влияние на снижение тревожности, развитии сенсорной интеграции, коммуникативных и познавательных навыков у таких детей. Выделены основные методы и приемы работы сенсорной комнаты, а также их эффективность в формировании адаптивного поведения и повышения мотивации. ***Ключевые слова***: сенсорная комната, сенсорная интеграция, смешанный тип сенсорного восприятия, коррекция нежелательного поведения.

В последние годы мы можем отметить устойчивый рост числа детей с РАС, зачисленных к нам в образовательную организацию. Особенно заметна тенденция к увеличению числа учеников с более сложными вариантами, имеющими тяжелую степень интеллектуальных нарушений. На 2025-2026 учебный год на сопровождении у коррекционных специалистов в начальном звене находится 16 детей с РАС, из них имеют вариант 8.2 4 ученика, 8.3 — 6 учеников, 8.4 — 6 учеников.

Если ранее среди детей с расстройствами аутистического спектра преобладали формы с минимальной потребностью в специализированной поддержке, то в современной практике все чаще встречаются дети со значительными нарушениями коммуникации и поведения, а также выраженными особенностями сенсорного восприятия. Работая с ними, мы

можем отметить следующие особенности: **гиперчувствительность** — ребенок остро реагирует на громкие звуки, яркий свет, прикосновения; **гипочувствительность** — ребенок не реагирует на прикосновения, не чувствует холода, не реагируют на боль.

Многие начинают раскачиваться, кружиться, стучать предметами, тем самым ища сенсорные ощущения. У одного и того же ребенка могут сочетаться разные типы нарушений. Из 16 детей, находящихся на сопровождении, 11 имеют смешанное сенсорное восприятие.

Одним из наиболее эффективных инструментов в нашей практике становится сенсорная комната. Это специальное пространство, стены которого обшиты мягким материалом, а на полу лежат маты. Помещение оснащено оборудованием и материалами, которые воздействуют на различные органы чувств: зрение, слух, осязание, вестибулярный аппарат. В комнате ребенок может безопасно исследовать окружающий мир, получать новые впечатления и учиться регулировать свое эмоциональное состояние.

Стимульный и предметный материал

| **Направления материала** | **Используемый материал** |
|---|---|
| Световые и визуальные материалы | Светодиодные панели (нити) |
| | Проектор «звездное небо», зеркальный шар |
| | Световой фонарик с дисками |
| | Световой стол для рисования песком |
| Тактильные материалы | Сухой бассейн с шариками |
| | Сенсорные панели, массажные мячи, текстурированные коврики |
| | Сухой душ (бумажный) |
| | Коробки с разным сенсорным материалом (горох, конфетти, манка) |
| Звуковые и музыкальные материалы | Колонка с записями природы, релаксационной музыки |
| | Колокольчики, ксилофон, бубны, маракасы |
| Материал для развития речи и коммуникации | Карточки с эмоциями, сюжетные картинки |
| | Игровые наборы для ролевых и коммуникативных игр |

Кейс: работа с учеником

В первый класс в 2025 году был зачислен Андрей С. (РАС, вариант 8.4), со смешанным типом сенсорного нарушения. Это проявлялось в том, что он закрывал уши при звоне звонка или на шумной перемене, имел низкую реакцию на холод (мог открыть кран с холодной водой и держать там руки, открывать окно). Часто начинал раскачиваться за партой. Наблюдалось полевое поведение: он не реагировал на обращения, не использовал речь и невербальные средства для коммуникации. Коррекционные специалисты не могли проводить полноценные занятия за партой: Андрей не сидел на стуле более одной минуты, вскакивал и выбегал за дверь.

В первом полугодии с обучающимся были проведены регулярные занятия в сенсорной комнате:

**Свето- и цветотерапия:** наблюдение за плавными переливами, фиксация взгляда, следование инструкциям («Покажи красный», «Найди синий»).

**Тактильные игры:** «Волшебный мешочек», игры с песком и крупами, игры с прищепками.

**Развитие моторики и координации:** «Шнуровка», «Кубики», «Строим домик» (имитация движений).

**Эмоционально-коммуникативные упражнения и релаксация:** игры с тишью, пребывание под спокойную музыку, дыхательные упражнения («надуваем шарик», «сдуваем перышко»), ритуалы очередности («Дай пять», «Стучи, потом заходи»).

Мы получили следующие положительные изменения: Андрей стал дольше смотреть на световые стимулы, различает основные цвета. Активно трогает материалы. Уверенно пользуется прищепками, шнурует, строит башни. Снизился уровень тревожности, уменьшилось количество

стереотипий. Он выполняет простые просьбы, участвует в ритуалах, спокойно заходит в кабинет и может работать за партой.

Эффективность сенсорной комнаты зависит от индивидуального подхода. Это не просто набор оборудования, а мощный ресурс для коррекции и обучения. Она помогает создать атмосферу доверия и безопасности, где каждый ребенок может раскрыть свой потенциал и научиться лучше понимать себя и окружающий мир.

Список литературы

1. Сенсорная комната — волшебный мир здоровья: учебно-методическое пособие / под ред. Л. Б. Баряевой. — Санкт-Петербург : НОУ «Союз», 2006.

2. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие / Н. Г. Манелис, Ю. В. Никитина, Л. М. Феррои, О. П. Комарова / под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. — Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. — 70 с.

# Плоскостное конструирование как мотивирующий фактор в коррекционной работе с детьми с ООП

**Казимова Е. Н.,** учитель-логопед,
**Потапова Л. В.,** педагог-психолог,
СП ДС «Буратино» ГБОУ СОШ № 2 пгт. Усть-Кинельский
г. о. Кинель Самарской области

**Аннотация.** Одной из самых распространенных проблем является формирование мотивации к коррекционным занятиям. Как заинтересовать и поддержать интерес ребенка с ООП к совместной деятельности? В своей наработке специалисты СП ДС «Буратино» поделятся опытом проделанной работы в течении 2025-2026 учебного года с использованием плоскостного конструктора, для поддержания интереса детей 6-7 лет с ТНР (12 человек), ЗПР (3 человек) к занятиям.

***Ключевые слова:*** создание мотивации, дети с особыми образовательными потребностями, плоскостное конструирование, поддержание интереса.

Группа детей, для которых были рекомендованы коррекционно-развивающие занятия, неоднородна. У воспитанников на начало учебного года отмечались особенности психологического, интеллектуального, а порой и физического развития. Они нуждались в создании специально-организованных условиях образовательного процесса, требовали индивидуального подхода и стимулирования личного потенциала, у 7 ребят (из 15) наблюдалось отсутствие и снижение мотивации к занятиям, у 10 воспитанников — низкая концентрация внимания, у 12 — не достаточный объем зрительного и слухового восприятия, у 8 — не сформированность пространственных представлений и логического мышления, а также

недоразвитии всех компонентов речи у детей данной группы. В движениях общей и мелкой моторики у многих ребят также отмечались несогласованность, неловкость, неуклюжесть. Цель, которая стояла перед специалистами — развитие и коррекция этих процессов в ходе занятий.

Пример: Саша П., 6 лет 2 месяца на начало учебного года. У мальчика наблюдалось отсутствие мотивации к занятиям, низкая концентрация внимания, недостаточный объем зрительного внимания, низкая самооценка, недоразвитие мелкой моторики, грубые аграмматизмы, нарушение звукопроизношения, дифференциация звуков, сходных по звучанию.

Мы нашли решение — включили в коррекционные занятия задания и игры с использованием плоскостного конструирования предметов, так как они вызывали интерес у ребенка своей занимательностью, разнообразием. Было принято решение включить их в структуру занятия с мальчиком: для создания положительного настроя и мотивации в начале занятия; для смены деятельности ребенка в середине занятия; для подведения итогов в самом конце.

Учитель-логопед включал игры, упражнения с конструктором при автоматизации звуков. Саше предлагалось проговаривать лексический материал на автоматизацию конкретного звука (потешки, чистоговорки …) В конце занятия по образцу педагога выкладывает картинку. Например, автоматизация звука [рь]: «Ря-ря-ря, видели снегиря! Ри-ри-ри, прилетели снегири». По просьбе педагога в конце занятия ребенок выкладывает картинку снегиря по образцу.

Вызвали интерес у мальчика задания с конструктором при дифференциации звуков, близких по звучанию. При отработке материала с учителем-логопедом на различение звуков выкладывались картинки-символы. Например, звук [л] — лосенок, [ль] — лисенок, [р] — ракета, [рь] — репа, [с] — совенок, [з] — зайка.

При формировании и развитии грамматического строя речи также активно использовались игры, задания на плоскостное конструирование, например, при дифференциации простых и сложных предлогов. Саша на игровом поле выкладывал изображение из элементов какого-либо предмета (гнездо), второй предмет (птичка), по инструкции педагога выкладывал: под, над, около, слева и т.д. Использовались такие задания при употреблении существительных в форме единственного и множественного числа (гнездо — гнезда, стул — стулья, дерево — деревья, ком — комья и т.д.) [3].

При закреплении согласования имен прилагательных с существительными, ребенку предлагалось выкладывать изображения, называя фигуру, четко проговаривая окончания имен прилагательных (синий овал, зеленый треугольник, белый квадрат и т.д.).

Воспитанник охотно включался в работу с использованием конструктора при составлении рассказа по сюжетной картинке. Педагог предлагал выложить сюжетную картинку (по образцу), затем составить небольшой рассказ по ней.

Активно включал в свои занятия игры и задания с использованием плоскостного конструирования и педагог-психолог, сопровождая такие упражнения положительным эмоциональным комментированием.

Например, хорошо всем известная игра «Четвертый лишний». Педагог-психолог включил в занятие с данным ребенком задания с элементами плоскостного конструктора. Картинный материал не вызывал интереса у мальчика, а плоскостной конструктор вызвал. Саша с удовольствием выполнял задания специалиста на обобщение и группировку предметов, делал свои выводы и выкладывал фигуры, исходя из задания. Таким образом, коррекционные задачи выполнялись.

Следующий пример — игра «Продолжи ряд!» Ребенку предлагалось продолжить ряд на игровом поле с использованием деталей плоскостного

конструктора. Мальчик с удовольствием выкладывал предложенный ряд, далее составлял ряды самостоятельно.

Также педагог-психолог включал в занятия такие игры и упражнения, как «Что изменилось?», «Чего не хватает?», «Назови одним словом», «Правильно — неправильно» и т.п. для развития высших психических функций [1].

К концу учебного года были получены следующие результаты: мальчик с удовольствием посещал занятия специалистов, отмечался интерес к деятельности на протяжении всего занятия, объем зрительного внимания увеличился, самооценка повысилась, ребенок поверил в свои силы, движения мелкой моторики стали более координированными, четкими; звукопроизношение соответствовало возрасту, Саша правильно стал употреблять и использовать грамматические категории, самостоятельно составлял рассказы по сюжетной картинке.

Кроме этого, мы пришли к выводу, что аналогичные игры, задания можно включать в структуру подгрупповых занятий, что мы успешно и сделали. Количество детей в подгруппах не более 5 ребят.

Вот какие результаты были получены нами к концу учебного года: уровень мотивации к занятиям повысился у всех ребят, у 4 детей из 15 наблюдалось увеличение концентрации внимания, а у 11 ребят внимание соответствовало возрастной норме, объем зрительного и слухового восприятия увеличился, пространственные представления и логическое мышление к концу года в пределах нормы, звукопроизношение и дифференциация у 11 воспитанников соответствовало норме, у 12 формирование грамматического строя также соответствовало возрастной норме, у 3 ребят отмечались в речи единичные аграмматизмы, большая часть детей (13) самостоятельно составляли рассказ по картинке, по серии сюжетных картинок. Движения мелкой моторики у ребят стали более согласованными.

Вывод: использование приемов конструирования на плоскости способствуют развитию речи, зрительного восприятия, мышления, внимания, воображения и эмоциональной сферы воспитанников. Включение в занятия упражнений, игр, заданий с использованием плоскостного конструирования поддерживает интерес, мотивацию к занятиям, положительный эмоциональный фон у детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Иванова, Т. В. Развитие логического мышления у старших дошкольников посредством плоскостного конструирования/ Т. В. Иванова // Вопросы дошкольной педагогики. — 2021. — № 5. — 42 с.
2. Игровые методики развития детей 3-7 лет / З. А. Михайлова, О. Ю. Одинцова, В. В. Хлопотнева. — Москва : Издательство «Детство-Пресс», 2023.– 96 с.
3. Коррекция звукопроизношения у детей: дидактические материалы/ авт.-сост. Л. Е. Кыласова. — 2-е изд. — Волгоград : Учитель, 2023. —367 с.
4. Лукина, М. В. Конструирование как средство развития креативности детей старшего дошкольного возраста / М. В, Лукина // ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» Институт педагогики и психологии детства : Электронный архив УрГПУ. — URL: https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/62794
5. Ткаченко, Т. А. Логопед у вас дома / Т. А. Ткаченко. — Издательство «Умка», 2023. — 198 с.

# Организация экскурсионной деятельности в компенсирующей группе как средство подготовки дошкольников с ТНР к публичным выступлениям

**Лукашевич О. Ю.,** учитель-логопед,
**Тимофеева С. А.,** учитель-логопед,
МБДОУ «Детский сад № 110» г.о. Самара

**Аннотация.** В статье представлен практический опыт организации экскурсионной деятельности в компенсирующей группе для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Описана поэтапная система подготовки к публичным выступлениям, включающая психологическую настройку, развитие техники речи, метод крокирования и практические экскурсии. Приведены конкретные примеры из практики, результаты диагностики и перечень сформированных у детей компетенций.

***Ключевые слова:*** экскурсионная деятельность, публичное выступление, дети с ТНР, монологическая речь, крокирование, коммуникативные компетенции.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) испытывают стойкие трудности в овладении речевой системой. Наряду с первичными речевыми дефектами у них наблюдаются вторичные психологические особенности: замкнутость, тревожность, страх публичного выступления, неуверенность в собственных речевых возможностях. Публичное выступление является эффективным коррекционным средством, позволяющим преодолевать коммуникативные барьеры и повышать самооценку ребенка.

Экскурсионная деятельность создает естественные условия для тренировки навыков публичного высказывания.

Цель работы – представить практический опыт организации экскурсионной деятельности как средства подготовки старших дошкольников с ТНР к публичным выступлениям.

**Организация работы**

Практическая работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 110» г. о. Самара в группе компенсирующей направленности для детей с ТНР старшего дошкольного возраста (6–7 лет). Работа строилась как последовательный процесс, включающий четыре этапа, и была рассчитана на учебный год.

Этапы работы

Этап 1. Психологическая подготовка

Цель – снижение тревожности, формирование эмоционально-положительного отношения к выступлению. Ключевым приемом стала техника «Ладошка спокойствия» (алгоритм: «улыбнись, посмотри, послушай, подыши, стой ровно»), помогающая восстановить внутреннее равновесие. Для эмоциональной настройки использовались речевки-заклички, произносимые хором: «Мы — команда хоть куда! Говорим мы без труда!» Игровые упражнения с «зеркалом эмоций» и «кубиком интонаций» развивали выразительность речи.

Пример из практики. На начало учебного года Ксения (6 лет 8 мес.) отказывалась отвечать даже перед подгруппой из 4 детей: закрывала лицо руками, молчала, на глазах появлялись слезы. На индивидуальных занятиях девочка освоила технику «Ладошка спокойствия» и стала использовать ее перед каждым ответом. Через два месяца Ксения впервые выступила перед подгруппой, а к концу года самостоятельно провела экскурсию для родителей, рассказывая о натюрморте «Снегири» с опорой на кроки-схему в течение 2 минут.

Этап 2. Развитие техники речи

Отрабатывались просодические компоненты: сила голоса, дикция, темп. Ведущим упражнением стало «Громко, точно в цель и четко, кидай слово» – дети произносили фразы с разной громкостью, «посылая» их в разные точки пространства. Использовались чистоговорки и скороговорки с разной силой голоса и темпом.

Пример из практики. У Артема (6 лет 5 мес.) отмечалась выраженная назализация и тихий, монотонный голос. На занятии «кидай слово» мальчик «отправлял» слова в дальний угол зала и вынужден был говорить громче и четче, чтобы «достать» до цели. Игровая мотивация помогла ему преодолеть речевой барьер: к концу этапа Артем стал говорить значительно громче и выразительнее, а на итоговой экскурсии его было слышно всей аудитории.

Этап 3. Метод крокирования

Крокирование (от франц. «croquis» – чертеж, схема) – прием мнемотехники, основанный на кодировании вербальной информации в зрительные образы-наброски. Метод позволяет компенсировать недостатки памяти и внимания, формировать внутренний план высказывания, обеспечивать самостоятельность при воспроизведении текста. Этапы работы: совместное «чтение» готовых схем, составление схем с педагогом, самостоятельное создание кроки-опор.

Пример из практики. При составлении рассказа о картине «Богатыри» дети совместно с педагогом создали кроки-схему (см. фото 1): «квадрат с буквой Б – картина называется «Богатыри»; изображение лиц трех богатырей, с первой буквой имени каждого. Длина бороды — это возраст. Богатыри — сильные. У Добрыни Никитича — меч, у Ильи Муромца — копье и булава, у Алеши Поповича — лук со стрелой. Вокруг — холмы, поля и елки. Богатыри на картине как живые». Опираясь на эту схему, даже дети с низким уровнем речевой активности (например, Эмилия, 6 лет 2 мес.)

смогли самостоятельно воспроизвести текст из 8 предложений без наводящих вопросов взрослого (фото 2).



Фото 1. Рисуем схему с помощью метода «крокирование»



Фото 2. Рассказ с опорой на схему

Этап 4. Организация экскурсионной деятельности

В группе была организована мини-картинная галерея, где дети знакомились с жанрами живописи: натюрморт, портрет, пейзаж. Алгоритм занятий: рассматривание и беседа по картине; составление описательного рассказа с опорой на план; работа с кроки-опорами; репетиция; проведение экскурсии для родителей. Кульминацией стали самостоятельные выступления детей в роли экскурсоводов перед родителями (фото 3).



Фото 3. Экскурсия для мамы

**Взаимодействие «ребенок—экскурсовод — слушатель»**

Особое внимание уделялось формированию коммуникативной позиции выступающего. Дети учились:

— устанавливать зрительный контакт с аудиторией (упражнение «Посмотри в глаза другу»);

— начинать выступление с приветствия и обращения к слушателям;

— реагировать на вопросы аудитории (родители могли задать уточняющий вопрос по картине);

— завершать выступление благодарностью слушателям.

Пример из практики. Во время первой экскурсии Алина (6 лет 9 мес.) так увлеклась рассказом, что говорила, не поднимая глаз от кроки-схемы. Педагог заранее подготовил «секретный знак» — легкое касание плеча, означавшее «посмотри на слушателей». На второй экскурсии девочка уже сама периодически поднимала глаза на родителей, а в конце выступления сказала: «Спасибо, что слушали!». Этот пример показывает, как внешний сигнал постепенно переходит во внутренний навык коммуникации с аудиторией.

**Результаты и доказательства эффективности**

1. Данные входной и итоговой диагностики

Диагностика проводилась по трем критериям: уровень тревожности перед выступлением, объем и связность монологического высказывания, самостоятельность высказывания. Использовались методы наблюдения и диагностические пробы.

| **Критерий** | **Входная диагностика (сентябрь)** | **Итоговая диагностика (май)** |
|---|---|---|
| Высокий уровень тревожности | 16 из 19 детей (84 %) | 5 из 19 детей (26 %) |
| Средняя длина высказывания | 3–5 предложений | 8–12 предложений |
| Самостоятельность (без наводящих вопросов) | 3 из 19 детей (16 %) | 14 из 19 детей (74 %) |
| Использование кроки-опор | не использовались | 19 из 19 детей (100 %) |

2. Качественные маркеры успеха

— Дети самостоятельно используют технику «Ладошка спокойствия» перед выступлением (отмечалось у 17 из 19 детей (89 %)).

— Родители отметили, что 16 из 19 детей (84 %) стали охотнее выступать на семейных мероприятиях.

— 13 из 19 (68 %) детей к концу года могли составить рассказ о картине без предварительной репетиции.

В результате реализации системы работы у воспитанников сформированы следующие компетенции:

Коммуникативные:

— умение устанавливать и поддерживать зрительный контакт с аудиторией;

— умение начинать и завершать публичное выступление в соответствии с этикетом;

— умение отвечать на вопросы слушателей.

Речевые:

— умение строить связное монологическое высказывание (описательного и повествовательного типа);

— владение интонационной выразительностью;

— умение использовать наглядные опоры (кроки-схемы) для построения высказывания.

Личностные:

— снижение тревожности в ситуации публичного выступления;

— повышение самооценки и уверенности в собственных речевых возможностях;

— формирование мотивации к публичным выступлениям.

Организация экскурсионной деятельности в компенсирующей группе является эффективным средством подготовки детей с ТНР к публичным выступлениям. Эффективность подтверждена данными диагностики: снижение тревожности у 58 % детей (с 84 % до 26 %), увеличение длины высказывания в 2–2,5 раза, повышение самостоятельности у 58 % детей (с 16 % до 74 %). Успешность работы обеспечивается системностью и поэтапностью, использованием наглядных опор (крокирование), игровыми

методами, практической значимостью (выступления для родителей) и интеграцией коррекционных задач в естественную деятельность.

Список литературы

1. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учебное пособие для вузов / В. П. Глухов. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 231 с.

2. Кручинина, Г. И. Формирование звукопроизношения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Этап работы со звуками среднего онтогенеза : практическое пособие / Г. И. Кручинина. — Москва : ВЛАДОС, 2020. — 12 с.

3. Лубенцова А.В., Степанкова М.В. Развитие связной речи у детей подготовительной группы с тяжелыми нарушениями речи методом крокирования: методическая разработка / А. В. Лубенцова, М. В. Степанкова. – Геленджик : Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад компенсирующего вида № 30 «Лукоморье», 2023. — Текст: электронный. — режим доступа: ГБОУ ИРО Краснодарского края URL: https://iro23.ru/

4. Мурашова, И. Ю. Логопедия. Развитие лексико-грамматической стороны речи: учебное пособие для вузов / И. Ю. Мурашова. — Санкт-Петербург : Лань, 2025. — 332 с.

5. Нищева, Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в группе компенсирующей направленности для детей 5–6 лет с ТНР. Старшая группа / Н. В. Нищева. — Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2025. — 544 с.

P.S. Авторы статьи представили согласие мамы на размещение в журнале ее фотографии и фотографии ее ребенка.

# Использование авторского дидактического пособия «Времена года» в познавательно-речевом развитии детей старшегодошкольного возраста

**Миронова Т. Ю.,** учитель-логопед,
**Сахтерова Н. Н.,** учитель-логопед,
**Нырова Ю. А. ,** учитель-дефектолог,
СП ГБОУ СОШ № 4 г. о. Чапаевск — ДС № 20

**Аннотация.** Игровые практики, представленные в авторском дидактическом пособии «Времена года», направлены на расширение кругозора, формирование временных представлений, развитие языковых подсистем, способствуют повышению уровня познавательной и речевой активности дошкольников с ОВЗ.

***Ключевые слова:*** дошкольники с ОВЗ, многофункциональность, игровые технологии, познавательное и речевое развитие.

Проблема развития представлений детей о времени находит отражение в документе «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» [1]. Образовательная область «Познавательное развитие» предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование первичных представлений о себе и других людях, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, пространстве и времени, причинах и следствиях.

Особую сложность эта задача представляет для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) II – III уровня и задержкой психического развития (ЗПР) смешанного генеза. У данной категории детей отмечаются выраженные трудности в усвоении временных понятий, несформированность связной речи, бедность словарного запаса,

трудности в установлении логических связей и планировании развернутых высказываний.



Для преодоления данных трудностей нами было разработано авторское универсальное многофункциональное дидактическое пособие **«Круглый год»**, созданное по мотивам произведений В. Г. Сутеева [3]. Оно представляет собой самодельный деревянный чемодан с игровыми заданиями разного уровня сложности: кубик-трансформер, магнитная игра «Признаки времен года», «Кубики Блума», пазл «Времена года», книжки-малышки, серии сюжетных картин, сюжетные картины для составления описательных рассказов с опорой на кольца Луллия, карточки с народными праздниками, пословицами и поговорками. Путеводителем по пособию выступают герои — Маша и Ваня Кнопочкины, знакомящие детей с временами года. В основу работы положен поэтапный принцип усложнения материала (от восприятия и наглядного моделирования к самостоятельному связному высказыванию).

**Описание контингента детей**

Апробация пособия проводилась в течение 2025 – 2026 учебного года на базе структурного подразделения ГБОУ СОШ № 4 г. о. Чапаевск — ДС № 20. В эксперименте приняли участие 18 детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) с заключениями: ОНР II – III уровня (в структуре речевого диагноза у части детей отмечались моторная алалия (6 человек) и стертая дизартрия (6 человек); ЗПР (6 человек).

На этапе входной диагностики у детей наблюдались следующие особенности:

- *в сфере познавательного развития:* фрагментарные, неустойчивые представления о временах и месяцах года, трудности в установлении сезонных

причинно-следственных связей, низкий уровень сформированности операций анализа и синтеза, быстрая утомляемость на занятии.

- *В сфере речевого развития:* аграмматизмы в речи, нарушения слоговой структуры слов, трудности актуализации номинативного, предикативного и атрибутивного словаря, трудности пересказа, невозможность самостоятельного составления описательного или сюжетного рассказа без помощи взрослого, нарушение фразовой речи.

**Продолжительность и формы применения**

Пособие применялось на протяжении 8 месяцев (одного учебного года). Использовались следующие формы работы:

1. Индивидуальные занятия проводились 2 раза в неделю по 20–25 минут (для коррекции звукопроизношения на материале лексических тем, отработки грамматических конструкций и индивидуального темпа усвоения материала).

2. Подгрупповые занятия проводились 2 раза в неделю по 25–30 минут (подгруппы по 4–6 человек, что позволяло развивать коммуникативные навыки, диалогическую и монологическую речь в процессе совместной деятельности).

Для наглядного представления опыта взаимодействия детей с пособием приведем примеры некоторых упражнений.

1. Упражнение с магнитной игрой «Признаки времен года» (на примере блока «Одежда и погода»).

Ребенок выбирает куклу-персонажа (Машу или Ваню) и из выдвижного ящика подбирает элементы одежды, соответствующие заданной педагогом ситуации (например, «морозная зима»). Ребенок прикрепляет на магнитное поле куртку, шапку, варежки и т.п., после чего аргументирует свой выбор: *«Надела Маша теплую куртку и вязаную шапку, потому что на улице зимой холодно, идет снег, мороз»*. Это упражнение эффективно развивает мелкую моторику, мыслительные процессы,

активизирует словарь и совершенствует навыки составления сложноподчиненных предложений.

2. Упражнение с универсальным алгоритмом и мнемотаблицами (Кубик-трансформер)

Используя развертки кубика-трансформера и графические схемы Т. А. Ткаченко [5], дети поочередно отвечают на вопросы алгоритма: *«Как светит солнышко?», «Какие выпадают осадки?», «Что происходит в жизни птиц?» и т.п.* Опираясь на зрительные символы в ячейках таблицы, ребенок преодолевает страх речевого высказывания и строит последовательный, логически связанный описательный рассказ о выбранном времени года.

3. Упражнение с игровым модулем «Кубики Блума»

Кубики Блума [4] (или «кубики вопросов») интегрированы в пособие для стимуляции познавательной активности, развития диалогической и монологической речи, а также обучения детей умению формулировать развернутые высказывания, а не ограничиваться односложными ответами. Грани кубика содержат маркеры-подсказки (картинки или символы), задающие направление мысли: *«Назови...», «Почему...», «Объясни...», «Предложи...», «Придумай...», «Поделись...»*

Алгоритм и процесс игры. Ребенок (или подгруппа детей по очереди) бросает кубик Блума, стилизованный под тематику времен года. Выпавшая грань определяет тип вопроса, на который ребенок должен ответить, глядя на магнитное поле или карточки пособия «Круглый год». Например:

- *Выпала грань «Назови...» (на кубике изображен знак вопроса).* Педагог просит назвать летние месяцы или признаки лета. Ребенок отвечает: *«Летние месяцы — это июнь, июль и август. Летом ярко светит солнце, трава зеленая, цветут цветы»*.

- *Выпала грань «Почему...» (изображены стрелочки-причины).* Вопрос касается сезонных изменений, например: *«Почему осенью птицы*

*улетают на юг?»* Ребенок, опираясь на иллюстративный материал пособия, рассуждает: *«Птицы улетают, потому что становится холодно, исчезают насекомые, и им нечего есть»*.

- *Выпала грань «Придумай...» (изображена лампочка)*. Ребенок должен составить короткую творческую историю: *«Придумай сказку о том, как ежик готовился к зиме»*. Ребенок использует фигурки героев или элементы пособия и строит связный сюжет: *«Ежик побежал по лесу, собрал сухие листья и утеплил ими свою норку, потому что скоро наступят холода»*.

Использование кубиков Блума в работе с детьми с ОНР помогает преодолевать речевую зажатость, учит переходить от простых констатаций («Это зима») к причинно-следственным рассуждениям, обогащает словарь глаголами и сложными союзами (*потому что, если, чтобы*).

4. Упражнение с игровым модулем «Народный календарь»

Модуль «Народный календарь» знакомит дошкольников с традициями, народными приметами, пословицами, поговорками и сезонными праздниками, связанными с изменением в природе (на основе славянского календаря и сказочных мотивов В. Г. Сутеева [3]). Этот блок оформлен в виде интерактивного круга с вращающейся стрелкой и миниатюрными кармашками для карточек-символов.

Алгоритм и процесс игры. Дети вращают стрелку народного календаря, которая останавливается на определенном месяце или маркере народного праздника (например, «Масленица», «Встреча птиц / Сороки», «Первый снег / Покров», «Иван Купала»). Ребенок определяет, какому времени года соответствует выпавший праздник, и находит на панели пособия нужные атрибуты. Например:

- Стрелка указала на весенний сектор «Прилет птиц» (март). Ребенок берет фигурки птиц (грачей, скворцов) и располагает их на магнитной макет-

основе весеннего дерева. Педагог предлагает вспомнить народную примету или поговорку, заложенную в пособии: *«Грач на горе — весна на дворе»*.

Ребенок вместе с логопедом проговаривает фразу, объясняет ее смысл (*«Это значит, что прилетели грачи, значит, скоро наступит настоящая теплая весна, растает снег»*).

Работа с «Народным календарем» расширяет кругозор детей, обогащает словарь, развивает образную речь (знакомит с метафорами, пословицами и поговорками), а также способствует социализации и эмоциональному развитию детей в подгрупповой работе.

Результаты апробации и динамика развития детей

Для оценки эффективности применения пособия «Круглый год» была проведена итоговая диагностика речевого и познавательного развития детей экспериментальной группы по стандартизированным методикам. Полученные показатели демонстрируют положительную динамику.

*Познавательное развитие и представления о времени:*

— Высокий уровень вырос с 12 % до 58 % детей.

— Средний уровень составил 37 % (дети уверенно называют времена года, но иногда нуждаются в наводящих вопросах при объяснении сложных причинно-следственных связей).

— Низкий уровень снизился с 65 % до 5 % воспитанников. Дети научились безошибочно соотносить сезонные явления с календарными периодами, владеть навыками классификации предметов по сезонам.

*Речевое развитие (лексико-грамматический строй и связная речь):*

— Объем активного словаря (номинативного, предикативного и атрибутивного, отражающих сезонные изменения в природе) увеличился в среднем в 1,5–2 раза.

— Навыки самостоятельного составления описательных и сюжетных рассказов (с опорой на кольца Луллия [2], мнемотаблицы и серии картинок) сформировались у 75 % детей (на начальном этапе самостоятельный рассказ

был недоступен ни одному ребенку). Уменьшилось количество аграмматизмов, улучшилась слоговая структура слов.

Апробация универсального дидактического пособия «Круглый год» в коррекционной работе с детьми 5–7 лет с ОНР II – III уровня и ЗПР подтвердила его эффективность. Основываясь на полученных количественных и качественных результатах динамики речевого и познавательного развития (значительное сокращение числа детей с низким уровнем представлений о времени, улучшение показателей связной монологической речи и формирование устойчивых причинно-следственных связей), можно сделать вывод о том, что интеграция наглядного моделирования, элементов ТРИЗ (кольца Луллия, кубики Блума), сюжетных элементов по сказкам В. Г. Сутеева и системной работы с народным календарем обеспечивает комплексное преодоление речевых и познавательных дефицитов. Пособие является эффективным инструментом коррекционно-образовательного процесса, обеспечивая высокую мотивацию дошкольников, познавательную активность и успешную подготовку к школьному обучению.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155.

2. Сидорчук, Т. А. Познаем мир и фантазируем с кругами Луллия / Т. А. Сидорчук, С. В. Лелюх. — Москва : АРКТИ, 2019.

3. Сутеев, В. Г. Времена года / В. Г. Сутеев. — Москва : АСТ, 2025.

4. Таксономия Блума в ДОУ : методические рекомендации. —Казань : Информационно методический отдел Управления образования ИКМО г. Казани, 2019.

5. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4-6 лет / Т. А. Ткаченко. — Москва, 2007.

# Формирование образа буквы у дошкольников с ТНР посредством авторских пособий

**Федотова О. Ю.,** учитель-логопед,
МБОУ «Школа № 94» г. о. Самара

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы по формированию зрительно-двигательного образа буквы у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Раскрыта специфика адаптации дидактического материала и инструкций с учетом структуры речевого дефекта. Показаны авторские дидактические пособия «АБВГДейка» и «Буква шаг за шагом», описаны ключевые игры с методическим обоснованием.

**Ключевые слова:** образ буквы, графические элементы, шаблон, авторское пособие.

В настоящее время обучение грамоте детей дошкольного возраста приобретает статус социального заказа. Родители хотят научить читать и писать своих подрастающих детей. Важным этапом в подготовке к грамоте является знакомство с буквами. Для того чтобы дошкольники запоминали буквы и различали схожие между собой, правильно располагали их элементы в пространстве, необходимо закрепить не только зрительный, но и двигательный образ буквы. Формирование зрительно-двигательного образа буквы рассматривается как представление о целостном, относительно законченном движении руки при воспроизведении буквы на бумаге, которое осуществляется на основе зрительного представления о ее форме, знания последовательности начертания ее двигательных элементов и за счет корректирующего контроля глаза [2].

Особенно актуальной остается проблема подготовки детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) к обучению грамоте. У таких детей

часто наблюдаются несформированность фонематического восприятия, недостаточность зрительных процессов, нарушение пространственных ориентировок, слабая зрительно-моторная координация, недостаточное развитие мелкой моторики и графо-моторных навыков. Все это напрямую влияет на процесс овладения чтением и письмом. Как показывает практика, если эти базовые функции у детей не сформированы к началу школьного обучения, образ буквы будет неустойчивым. Это проявляется в смешении букв, зеркальном написании, нарушении структуры букв и в появлении стойких ошибок письма, что приводит к дисграфии и снижению учебной мотивации.

В связи с этим особое значение приобретает формирование зрительно-двигательного образа буквы у таких детей. Рука ребенка должна «запомнить» этот образ, поэтому необходимо букву многократно прописать в правильном направлении. Дошкольникам с ТНР зачастую совсем не просто запоминать образ букв и их название, а если делать это в игре, то процесс обучения становится увлекательным.

На практике в ДОУ с детьми с нарушениями речи я активно использую авторские дидактические пособия «Буква шаг за шагом» и «АБВГДейка». Они позволяют выстроить системную работу по формированию зрительно-двигательного образа буквы через конструирование, трансформирование и моделирование букв из графических элементов.

Оба пособия имеют 33 шаблона букв со стрелками направления движения и цифрами последовательности написания элементов. В пособие «АБВГДейка» также входят цветные крышки от пюре и игровое поле с 36 креплениями. В пособии «Буква шаг за шагом» — синельные проволоки.

При использовании обоих пособий необходима предварительная работа с шаблоном (образцом) буквы: восприятие общей конфигурации

буквы, сравнение с предметами; анализ графических элементов, их расположения, последовательности и направления движения.

Этапы работы с «АБВГДейкой»:

1) наложение элементов на шаблон;

2) конструирование по образцу на столе или игровом поле;

3) конструирование по представлению после короткой демонстрации шаблона;

4) конструирование и трансформирование без опоры, с использованием целостного образа.

Конструирование и переконструирование букв из элементов — весьма эффективный прием формирования образа изучаемой буквы [1].

Рассмотрим ключевые игры с пособием «АБВГДейка».

- Игра «Собирай букву»

Цель: формирование зрительного образа буквы через наложение и соотнесение элементов.

Ход: ребенок выкладывает крышки на шаблон, затем по образцу, затем без образца.

Обоснование: на этапе наложения ребенок получает максимальную зрительную опору. Это важно при ТНР, так как нарушены зрительное восприятие и пространственный анализ. Постепенное снятие опоры обеспечивает устойчивость образа.

Затруднения: неточное соотнесение, пропуск элементов, нарушение последовательности. Коррекция: стрелки, цифры, проговаривание, совместное выполнение «рука в руке».

- Игра «Неправильные буквы»

Цель: формирование устойчивого образа буквы через распознавание и исправление ошибок в расположении элементов.

Ход: предлагается буква с зеркальным изображением элементов. Ребенок находит ошибки и исправляет их по образцу, затем без образца.

Обоснование: игра направлена на преодоление зеркального написания, в основе которого лежат нарушения пространственных представлений. Ребенок должен увидеть ошибку, осознать ее и мысленно перевернуть элемент.

Затруднения: дети не замечают ошибку, путают «влево — вправо». Коррекция: работа с понятиями «левый — правый», цветовые маркеры, сравнение правильной и неправильной буквы.

- Игра «Превращай букву»

Цель: формирование дифференцированного образа буквы через трансформирование.

Ход: предлагаются буквы, отличающиеся количеством элементов (Ь—Ы, З—В, Р—В, Ш—Щ, Ц—Щ, Р—Ф) или их расположением (П—Н—И, В—Ф, Р—Ь). Ребенок определяет, что добавить, убрать или переставить.

Обоснование: игра формирует аналитическое восприятие буквы и профилактику оптической дисграфии.

Затруднения: дети «теряют» исходную букву. Коррекция: опорная буква рядом, проговаривание различий, переход к работе по представлению.

В пособии «Буква шаг за шагом» реализуется принцип: каждый элемент буквы — отдельное действие. Если буква состоит из 3 элементов, ребенок использует 3 проволоки. Применяется цветовая дифференциация: гласные — красным, согласные — зеленым или синим. Работа с проволокой позволяет моделировать букву в пространстве, задействуя тактильный и кинестетический анализаторы.

Последовательность работы: 1. анализ буквы; 2. подбор проволок нужного цвета и количества; 3. моделирование каждого элемента; 4. соединение элементов в целостную букву; 5. сравнение с образцом; 6. моделирование по памяти.

Такая последовательность обеспечивает постепенное формирование образа: от аналитического восприятия через практическое действие к целостному представлению.

Работа с детьми с ТНР отличается от работы с нормотипичными дошкольниками и требует адаптации всех компонентов обучения.

— Инструкции предъявляются короткими фразами с обязательным показом. Например: «Возьми крышку. Найди палочку. Поставь на шаблон». Каждый шаг сопровождается жестом и зрительной опорой.

— Темп снижается: время на задание увеличивается в 1,5–2 раза.

— Количество повторений возрастает до 15–20 и более. Важна вариативность: одна буква конструируется из крышек, проволоки, палочек, на разных поверхностях и в разных условиях.

— Зрительная опора должна быть развернутой: шаблон с четким контуром, стрелками, цифрами, цветовой дифференциацией. Постепенно опора сокращается: от полного шаблона к контуру, затем к частичному изображению и работе по представлению.

— Пространственные ориентировки требуют пропедевтики: «Покажи верх и низ», «Положи крышку в правый верхний угол», «Проведи линию слева направо».

— Связь со звуком обязательна: «Эта буква обозначает звук [а]. Какой это звук? Гласный. Почему? Его можно пропеть». Связь «звук — буква — образ» обеспечивает прочное запоминание.

В 2024–2025 учебном году работа с пособиями проводилась в МБОУ «Школа № 94» г.о. Самара (ДО) с 10 детьми 6–7 лет с заключением: ОНР, III уровень речевого развития. Диагностика в сентябре и мае по критериям: узнавание буквы, называние, конструирование по образцу, конструирование по представлению, правильное пространственное расположение элементов, отсутствие зеркального написания. Качественный анализ показал, что у детей снизилось количество зеркальных ошибок (с

92 % до 25 % случаев), уменьшилось смешение оптически сходных букв (с 85 % до 20 %), повысилась устойчивость образа при работе по представлению. Дети активнее использовали речевое сопровождение.

Таким образом, формирование зрительно-двигательного образа буквы — основа успешного обучения письму, особенно у детей с ТНР. Пособия «АБВГДейка» и «Буква шаг за шагом» позволяют учить через действие, задействовать разные анализаторы, обеспечить прочность усвоения образа и преемственность между дошкольным и начальным образованием. Специфика работы с детьми с ТНР требует адаптации инструкций, темпа, количества повторений и объема зрительной опоры, что обеспечивает эффективность коррекционно-развивающего обучения и профилактику дисграфии.

Список литературы

1. Агаркова, Н. Г. Конструирование буквы — ведущий прием в обучении шестилетних детей письму / Н. Г. Агаркова // Начальная школа. — 1989. — № 12. — 75 с.
2. Агаркова, Н. Г. Поэлементная подготовка учащихся к безотрывному письму букв / Н. Г. Агаркова// Начальная школа. — 1983. — № 4. — 77 с.
3. Нищева, Н. В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2015. — 256 с.

# Дидактическая игра с цветными помпонами как элемент сенсорно-моторной коррекции у детей с РАС и ЗПР: практический опыт дефектолога

**Юдина С. Д.,** учитель-дефектолог,
**Моисеенко С. А.,** учитель-дефектолог,
ГКУ СО РЦДиПОВ «Журавушка», г. Самара

В современной дефектологической практике особую значимость приобретают мультисенсорные технологии, позволяющие одновременно решать задачи когнитивного, моторного и эмоционально-регулятивного развития. В данной статье представлен опыт адаптации классического задания «соотнесение по образцу» с использованием цветных помпонов и карточек-шаблонов, апробированный в условиях реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

В основе применяемого подхода лежат принципы сенсорной интеграции и деятельностного подхода.

Для детей с РАС характерна фрагментарность восприятия: они склонны фиксировать внимание на отдельных деталях, испытывая трудности в синтезе целостного образа. Визуальный образец на карточке выполняет функцию структурирующей опоры, снижая когнитивную нагрузку.

У детей с ЗПР часто наблюдается несформированность зрительно-пространственных представлений и слабость произвольного внимания; пошаговое копирование цветового паттерна способствует развитию этих функций за счет многократного повторения и четкой внешней организации деятельности. Интеграция тактильного компонента (мягкие помпоны) и моторного (захват пальцами или пинцетом) обеспечивает одновременную стимуляцию нескольких анализаторов, что критически важно для компенсации дефицитов развития.

**База и условия апробации**

Апробация методики проводилась на базе ГКУ СО РЦДиПОВ «Журавушка» (г. Самара) в период с сентября 2025 по май 2026 года, в течение двух курсов реабилитации. В апробации приняли участие 8 детей в возрасте от 4 до 7 лет, получающих индивидуальные занятия у учителя-дефектолога. Из них 3 ребенка с диагнозом РАС (F84.0 по МКБ-10), 5 детей с задержкой психического развития (F83).

Занятия проводились индивидуально, 2 раза в неделю по 20 минут, в рамках общей программы коррекционно-развивающей работы. Игра с помпонами включалась как один из элементов занятия наряду с другими видами деятельности.

Материалы для игры включали: карточки с образцами цветовых паттернов (от линейных рядов до матриц 3×3 и 4×4), набор мягких помпонов основных цветов и их оттенков, прозрачный контейнер для хранения и перекладывания, пластиковый пинцет для тренировки щипкового захвата.

**Организация работы и этапы внедрения**

Внедрение игры проходило поэтапно. На подготовительном этапе (сентябрь–октябрь) ребенку предлагалось свободно манипулировать помпонами: перебирать, сжимать, сортировать по цвету без цели. Это снижало тревожность, знакомило с текстурой и формировало положительную мотивацию. Далее педагог предъявлял карточку-образец и совместно с ребенком анализировал последовательность: «Смотри, здесь сначала синий, потом красный, потом желтый. Давай найдем такие же». Первые 1–2 ряда заполнялись совместно — педагог показывал захват пинцетом, называл цвет и помещал помпон в ячейку. Постепенно доля самостоятельности ребенка увеличивалась: от выполнения с контролем со стороны педагога до полностью самостоятельной работы со сверкой по образцу.

Ключевым профессиональным наблюдением стало то, что темп перехода от этапа к этапу резко различался у детей с разной нозологией. Если дети с ЗПР в большинстве случаев уже к третьему занятию переходили к частичной самостоятельности, то дети с РАС требовали значительно более длительной фазы совместного выполнения — до 5–6 занятий, прежде чем проявляли готовность работать без физической поддержки. Это согласуется с известными данными о необходимости более длительного этапа формирования совместного внимания у детей с аутистическим спектром.

**Конкретные примеры из практики**

**Кейс 1. М. (6 лет, РАС, F84.0)**

На первых занятиях М. отказывался прикасаться к помпонам — текстура вызывала сенсорный дискомфорт. Ребенок брал помпоны только через салфетку и раскладывал их хаотично, не ориентируясь на образец. В качестве адаптации были сделаны две модификации: во-первых, часть помпонов заменена на гладкие деревянные шарики того же диаметра, к которым М. не испытывал отторжения; во-вторых, на карточке первая ячейка была выделена ярким контуром, а направление заполнения обозначено стрелкой. Через четыре занятия (октябрь) М. стал самостоятельно брать деревянные шарики и соотносить их с образцом по линейному ряду из 3 элементов. К январю удалось частично вернуть мягкие помпоны — М. принимал их, если перед началом задания ему давали 30 секунд свободно перебрать их в руках. К маю М. самостоятельно заполнял матрицу 3×3, используя пинцет, и проговаривал цвета шепотом. Время удержания задания выросло с 2 минут в сентябре до 12 минут в мае.

**Кейс 2. К. (5 лет, ЗПР, F83)**

К. на первых занятиях проявлял интерес к материалу, но заполнял ячейки хаотично, не сверяясь с образцом, часто путал близкие оттенки (голубой и синий). После 2 минут работы терял интерес и уходил от стола. Педагог сократил задание до одного ряда из 3 ячеек с контрастными цветами

(красный, желтый, зеленый) и ввел визуальное расписание «Сначала — помпоны, потом — лего». Для отработки щипкового захвата использовался пинцет с мягкими ручками и помпоны крупного размера (3 см). Через три недели К. стал самостоятельно заполнять ряд из 4 ячеек, сверяясь с образцом, и просить пинцет сам. К февралю был освоен переход на матрицу 3×3 и введены близкие оттенки — после тренировки на сортировке голубой/синий отдельным упражнением. К маю К. удерживал инструкцию на протяжении 15 минут, работал с матрицей 3×3 самостоятельно и использовал в речи пространственные понятия «рядом», «над», «под».

**Дифференциация заданий в практической работе**

В ходе апробации дифференциация осуществлялась не по заранее заданной схеме, а по реальным возможностям каждого ребенка на текущем этапе. Так, ребенку с выраженными моторными трудностями (К., ЗПР, 5 лет) на первом этапе предлагались только крупные помпоны (диаметр 3 см) для захвата всей кистью, карточки с линейным рядом из 3 ячеек и контрастными цветами. Ребенок с РАС (М., 6 лет) с сенсорной защитой начинал работу с гладкими деревянными шариками и стрелочной подсказкой на карточке, но при этом с самого начала использовался пинцет, поскольку захват пинцетом снижал необходимость тактильного контакта с неприятной текстурой. В то же время ребенок с ЗПР без выраженных моторных нарушений (А., 5 лет) уже на третьем занятии работал с пинцетом по матрице 3×3 и переходил на близкие оттенки.

Параметры усложнения (количество элементов, степень сходства цветов, способ захвата, структура образца) варьировались независимо друг от друга, что позволяло подбирать для каждого ребенка индивидуальную «зону ближайшего развития». Например, для ребенка с хорошей моторикой, но слабой зрительно-пространственной ориентировкой (Д., 6 лет, ЗПР), матрица вводилась раньше пинцета: ребенок работал пальцами по матрице 3×3, и только после устойчивого пространственного копирования

переходил к захвату пинцетом. Для ребенка с РАС с моторной неловкостью, но выраженным интересом к цвету (Л., 4 года) — наоборот, пинцет и захват отрабатывались на простом линейном ряде с контрастными цветами, а усложнение структуры матрицы откладывалось до формирования устойчивого захвата.

**Типичные трудности и способы их преодоления**

В ходе практической работы мы столкнулись с рядом повторяющихся трудностей, для каждой из которых был найден рабочий прием. Сенсорная защита (отказ от текстуры помпонов) встречалась у двух из трех детей с РАС; решением стала замена материала на гладкие элементы с постепенным возвращением мягкой текстуры. Хаотичное заполнение ячеек без опоры на образец наблюдалось у большинства детей на начальном этапе — выделение первой ячейки ярким контуром и проговаривание последовательности помогли в 6 из 8 случаев. Быстрое переутомление (потеря интереса через 2–5 минут) решалось сокращением объема задания до 1–2 рядов, введением песочных часов и ритуала завершения — перекладывания использованных помпонов в контейнер, что давало ребенку ощущение законченности действия. Трудности с щипковым захватом (ребенок ронял помпоны) преодолевались переходом на помпоны крупного размера и пинцет с мягкими ручками с последующим постепенным уменьшением размера.

**Результаты апробации**

По итогам двух курсов реабилитации (сентябрь 2025 — май 2026) проведено итоговое педагогическое наблюдение в отслеживании динамики у 8 детей на начало и конец периода.

Результаты представлены ниже в таблице в виде сводных данных наблюдения.

| **Параметр наблюдения** | **Начало года (сентябрь)** | **Конец года (май)** |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| Удержание инструкции по образцу | 0–2 мин, требуется постоянная стимуляция | 8–15 мин, самостоятельное удержание у 6 из 8 детей |
| Копирование паттерна | Хаотичное заполнение, без опоры на образец | Самостоятельное копирование матрицы 3×3 у 6 детей, 4×4 у 2 детей |
| Щипковый захват | Только пальцами, помпоны роняет | Уверенный пинцетный захват у 5 детей, пальцами с контролем у 3 детей |
| Соотнесение близких оттенков | Не доступно ни одному ребенку | Доступно 4 детям (с ЗПР — 3, с РАС — 1) |
| Называние цветов и пространственных понятий | Спонтанное называние 1–2 цветов | Активный словарь: 4–6 цветов, понятия «рядом», «над», «под» у 5 детей |

Динамика подтверждает эффективность систематического использования игры как элемента коррекционной работы. Наиболее значительный прогресс отмечен в сфере зрительно-пространственной ориентировки и удержания инструкции — у 6 из 8 детей. Наименее выраженный прогресс — в дифференциации близких оттенков, что может быть связано с возрастными особенностями цветового восприятия и требует дальнейшей работы.

**Выводы**

Опыт апробации показал, что дидактическая игра с цветными помпонами представляет собой доступный, гибкий и эффективный инструмент в работе учителя-дефектолога. Ее ценность — в сочетании коррекционного воздействия с игровой мотивацией, что особенно важно для детей с РАС и ЗПР. Ключевым выводом из практического опыта стало то, что эффективность игры зависит не столько от самих материалов, сколько от гибкости педагога в адаптации задания под индивидуальный профиль ребенка: замена текстуры для ребенка с сенсорной защитой, изменение размера элементов и структуры карточки, темп введения пинцета. Универсальная схема этапов работы задает общую программу, но каждого ребенка выстраивается индивидуально.

Методика может быть интегрирована в индивидуальные и подгрупповые занятия, а также рекомендована родителям для закрепления навыков в домашних условиях. В перспективе возможно усложнение заданий за счет введения элементов счета, классификации по размеру или создания собственных узоров по словесной инструкции. Наш опыт учителей-дефектологов ГКУ СО «РЦДиПОВ «Журавушка» может быть полезен всем специалистам, работающим с детьми с аналогичными нарушениями развития в рамках сенсорно-моторной коррекции.