



ЛАГЕРЬ ШКОЛЕ И ОБЩЕСТВУ:

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ,
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ
И РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ,
ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА

Учебное пособие



Московский государственный психолого-педагогический университет
МДЦ «Артек»
Академия управления при Президенте Республики Беларусь
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
НКО «Международный фонд «Дорогами открытий»

Серия «Отдых и учёба с радостью»

ЛАГЕРЬ ШКОЛЕ И ОБЩЕСТВУ: ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ, ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА

Учебное пособие

Под общей редакцией д-ра биол. наук,
канд. пед. наук, профессора А. Н. Камнева
и д-ра психол. наук, профессора, чл.-корр. РАО В. И. Панова

Москва
2023

УДК 379.8.091.2
ББК 74.200.585.8

Л 14

СЕРИЯ «ОТДЫХ И УЧЁБА С РАДОСТЬЮ» ОСНОВАНА В 2021 ГОДУ

Рецензенты:

Невская С. С., доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории научной экспертизы, проектов и программ ФГНУ «Институт стратегии развития образования»;

Орлова О. С., доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБУ «Федеральный центр мозга и нейротехнологий», профессор кафедры логопедии МПГУ, главный научный сотрудник ФГБУ НМИЦО ФМБА России, вице-президент Ассоциации фоониаторов и фонопедагогов;

Сайкина Е. Г., доктор педагогических наук, профессор Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена

Авторы:

А. Н. Камнев, С. А. Макарова, О. А. Кононова, В. Э. Гаманович, О. В. Дружиловская, Т. В. Жук, С. А. Карпов, Н. Г. Колодицкая, Г. М. Королёва, Н. В. Крюковская, А. Д. Кузьмина, С. В. Кузьмина, Е. А. Лемех, Т. В. Лисовская, И. И. Лосева, В. И. Панов, О. С. Пикалова, В. В. Рубцов, О. Ю. Светлакова, К. А. Федоренко, В. П. Хохорина, И. Б. Шилина, Е. А. Якубовская

Л 14 Лагерь школе и обществу: здоровый образ жизни, здоровьесберегающие и развивающие технологии, инклюзивная культура / Под общ. ред. д.б.н., к.пед.н, профессора МГППУ А. Н. Камнева и д.псих.н., чл.-корр. РАО В. И. Панова. — М. Народное образование, 2022.

ISBN 978-5-87953-682-9

Научная монография, которая одновременно является учебным пособием, освещает вопросы, связанные с формированием на базе детских оздоровительных лагерей правильного понимания и основ здорового образа жизни у подрастающего поколения. В книге приведены данные о состоянии здоровья современных детей и подростков, а также обозначены факторы, отрицательно влияющие на здоровье. Представлены технологии, стимулирующие двигательную активность детей и молодёжи

Предлагаются программы коррекционной работы по преодолению дисграфии, а также усовершенствованный комплекс нейрокоррекционной гимнастики «Вертикальный лифт». В книге рассказано об инклюзивном потенциале детских лагерей.

Издание может быть использовано как учебное пособие, предназначенное для педагогов, организаторов различных программ детского отдыха и развития, исследователей и специалистов сферы экологического образования и устойчивого развития.

ISBN 978-5-87953-682-9

ББК 74.200.585.8

© Коллектив авторов, 2023.

Посвящается

98-летию МДЦ «Артек»

и

*25-летию московского
государственного
психолого-педагогического
университета*

*20-летию фонда
«Дорогами открытий»*

ОГЛАВЛЕНИЕ

Вместо предисловия	11
Взгляд на современный лагерь глазами педагога-психолога (В. В. Рубцов, доктор психологических наук, академик РАО, президент МГППУ)	11
Артек как модель лагеря будущего и его значение для России (К. А. Федоренко, директор МДЦ «Артек»)	12
Отдых и учёба с радостью: миф или реальность (А. Н. Камнев, профессор МГППУ)	15
ЧАСТЬ I. Здоровый образ жизни и физическая культура в детском лагере	21
Глава 1. Детский оздоровительный лагерь как среда здорового образа жизни (А. Н. Камнев, С. В. Кузьмина, А. Д. Кузьмина, Н. Г. Колодицкая, И. И. Лосева, С. А. Макарова)	21
1.1. Факторы, влияющие на ухудшение здоровья детей, и поиски путей выхода из сложившейся ситуации	21
1.2. Формирование правильного понимания и отношения к здоровому образу жизни	27
1.2.1. Понятия «здоровье» и «здоровый образ жизни»	27
1.2.2. «Здоровый образ жизни» и его составляющие	29
1.2.3. Особенности формирования здорового образа жизни у детей на базе детского оздоровительного лагеря	33
Список использованных источников	36
Глава 2. Детский лагерь как площадка для стимулирования двигательной активности детей (С. В. Кузьмина, А. Д. Кузьмина, С. А. Макарова, И. И. Лосева, А. Н. Камнев)	40
2.1. Двигательная активность и её значение в жизни ребёнка	40
2.2. Формы стимулирования двигательной активности в детском лагере	45
2.2.1. Утренняя гигиеническая гимнастика (зарядка)	46
2.2.2. Спортивный час	61
2.2.3. Плавание (купание)	62
2.2.4. Походы, прогулки, экскурсии	67
2.2.5. Учебно-тренировочные занятия (секции)	68
2.2.6. Физкультурные праздники и спортивные соревнования	69
2.2.7. Пример водно-спортивных соревнований	72
Список использованных источников	74

Глава 3. Здоровьесберегающие и здоровьесформирующие виды спортивной деятельности в детском лагере.	77
3.1. Плавание как важный элемент здоровьесформирующих спортивных технологий (И. И. Лосева)	77
3.1.1. Оздоровительное воздействие занятий плаванием на организм человека	79
3.1.2. Организационно-методические основы занятий плаванием	83
3.1.3. Правила безопасного поведения при занятиях в бассейне.	86
3.2. Плавание как важнейший элемент воспитания детей и взрослых (Л. Ю. Девянина)	92
3.2.1. Программа «Вода и движение — наше спасение».	92
3.2.2. Обучение плаванию детей в возрасте от семи лет	94
3.2.3. Обучение плаванию вожатых и инструкторов	97
3.2.3.1. Вожатые и инструкторы (имеющие проблемы с освоением воды)	97
3.2.3.2. Вожатые и инструкторы (плавающие)	99
Рекомендуемая литература и материалы	101
3.3. Стрельба из лука как наиболее экологичный вид спорта для детей и молодёжи (С. А. Карпов)	101
3.3.1. Всё о луке и стрельбе из него	101
3.3.2. Что может дать ребёнку или взрослому стрельба из лука?	104
3.3.3. 10 причин для того, чтобы вы и ваш ребёнок начали стрелять из лука.	105
3.4. Лук и его принадлежности.	107
3.4.1. Лук	107
3.4.2. Стрелы	110
3.4.3. Колчаны	114
3.4.4. Краги, напальчники	115
3.4.5. Виды стрельбы из лука.	117
3.5. Техника безопасности при стрельбе из лука.	136
Рекомендуемая литература и материалы.	138
3.6. Стрельба из лука как средство адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках детского оздоровительного лагеря (Г. М. Королёва).	139

ЧАСТЬ. II. Здоровьесберегающие, здоровьесформирующие и развивающие технологии в лагере. **141**

Глава 4. Здоровьесберегающие и развивающие технологии в сфере психофизического развития подрастающего поколения, используемые в детском лагере.	141
--	------------

4.1. Нейропедагогика в системе дополнительного образования и детских лагерях (А. Н. Камнев, О. В. Дружилловская, С. А. Макарова)	141
4.1.1. Основные принципы нейропедагогики	141
4.1.2. Несколько слов об исторических корнях нейропедагогики в России	145
4.1.3. Примеры задач курса «Нейронауки в системе педагогического образования», которые можно использовать при подготовке педагогических кадров для работы в системе дополнительного образования . . .	148
Список использованных источников	152
4.2. Теоретические основы использования здоровьесформирующих и развивающих методик при работе с детьми в рамках проведения летних оздоровительных программ (С. А. Макарова, А. Н. Камнев) . . .	156
4.2.1. Нейронаучный подход к профилактике и коррекции школьной неуспеваемости	156
4.2.2. Применение методов нейропедагогики в работе с детьми	160
4.2.2.1. Нейропсихологическая коррекция	163
4.2.3. Использование элементов мозжечковой стимуляции в коррекционно-развивающей работе с детьми на базе летнего оздоровительного лагеря	165
4.2.3.1. Мозжечковая стимуляция	165
4.2.4. Использование методов терапии сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми на базе летнего оздоровительного лагеря	167
4.2.4.1. Сенсорная интеграция	167
Список использованных источников	170
Глава 5. Нейрокоррекционный комплекс «Вертикальный лифт» (С. А. Макарова)	172
Список использованных источников	262
Глава 6. Реализация нейропсихологического подхода к преодолению специфических нарушений письма, обусловленных регуляторной недостаточностью, в условиях детского лагеря (С. А. Макарова, О. А. Кононова)	263
6.1. Нарушения письменной речи и основные подходы к их изучению .	263
6.1.1. Современные подходы к изучению патогенеза дисграфии.	263
6.1.2. Симптоматика дисграфии	264
6.1.3. Мозговая организация письма.	267
6.1.4. Нейропсихологический подход к изучению патогенеза дисграфии.	268
6.2. Экспериментальное изучение состояния функциональных компонентов письма III блока мозга у учащихся младших классов общеобразовательной школы.	272
6.2.1. Цель, задачи, этапы и методы исследования	272

6.2.2. Анализ письменных работ испытуемых	273
6.2.3. Исследование состояния регуляторных компонентов функциональной системы письма	276
6.2.4. Оценка результатов проведения констатирующего эксперимента	290
6.3. Коррекционная работа по преодолению специфических нарушений письма, обусловленных регуляторной недостаточностью, и её результаты	293
6.3.1. Цель, задачи и условия проведения формирующего эксперимента	293
6.3.2. Специфика коррекционной работы по преодолению регуляторной дисграфии	294
6.3.3. Повторное исследование состояния регуляторных компонентов функциональной системы письма после проведения коррекционной работы. Оценка результатов контрольного эксперимента	298
6.3.4. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента	305
Выводы	308
Список использованных источников	309
Глава 7. Дополнительная образовательная программа коррекционно-развивающей направленности по преодолению нарушений письма и чтения «Буквоведы в лагере» (С. А. Макарова)	315
7.1. Пояснительная записка	315
7.2. Рекомендуемый календарный план занятий	324
Приложение 1	332
I. Игры и упражнения, направленные на коррекцию программирования, регуляции и контроля деятельности (ПРКД). ...	332
II. Игры и упражнения, направленные на коррекцию серийной и кинестетической организации движений	337
III. Коррекционные упражнения, направленные на развитие межполушарных взаимодействий, а также функций программирования, регуляции и контроля деятельности	344
Приложение 2	361
I. Игры и упражнения, направленные на развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза, слухоречевой памяти	361
II. Игры и упражнения, направленные на развитие пространственного восприятия, мышления и памяти	371
Глава 8. Нейропсихологический подход к преодолению специфических нарушений счёта, обусловленных несформированностью пространственных представлений (Н. В. Крюковская, Т. В. Лисовская)	383
Список использованных источников	404

Часть 3. Инклюзивная культура в детском лагере 407**Глава 9. Детский лагерь как площадка для детей с ограниченными возможностями социализации и здоровья (А. Н. Камнев, С. А. Макарова, В. П. Хохорина) 407**

- 9.1. Инклюзивный подход в образовании 407
- 9.2. Цели и задачи инклюзивного образования 409
- 9.3. Проблемы реализации инклюзивной практики в России 410
- 9.4. Детский оздоровительный лагерь как форма дополнительного образования и его инклюзивные и возможности для детей с ОВС 411
- 9.5. Специальные условия, необходимые для реализации инклюзивной практики в детском лагере 413
- 9.6. Развитие субъектности подростка с ограниченными возможностями социализации на базе летнего оздоровительного лагеря 415
- 9.7. Детский оздоровительный лагерь как площадка для социализации детей-инвалидов 421
- Список использованных источников 423

Глава 10. Специфика инклюзивного лагеря и педагогической деятельности в нём 426

- 10.1. Инклюзивная культура педагога: от теории к практике (Т. В. Жук) 426
- 10.1.1. Инклюзивная культура в контексте создания инклюзивной образовательной среды и формирования инклюзивной компетентности педагога 426
- 10.1.2. Толерантность и принципы педагогической деонтологии — основа инклюзивной культуры педагога 429
- 10.1.3. Воспитание толерантности 434
- 10.1.4. Инклюзивная культура педагога: от понимания к принятию 437
- 10.1.5. Ценности инклюзивного образования — фундамент инклюзивной культуры 440
- 10.2. Инклюзивный потенциал оздоровительного лагеря для детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития (Из опыта работы центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Брестской области) (Т. В. Жук, О. С. Пикалова) 444
- Список использованных источников 452

Глава 11. Теоретические и методологические основы формирования инклюзивной культуры в детском лагере 455

- 11.1. Теоретико-методологические основы формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении образования (Е. А. Лемех) 456

11.2. Изучение представлений субъектов воспитательно-оздоровительного учреждения образования о возможности организации инклюзивной смены в условиях оздоровительного лагеря (О. Ю. Светлакова)	468
11.3. Организационно-содержательная модель формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении образования (Е. А. Лемех, О. Ю. Светлакова)	486
Глава 12. Взаимодействие педагога с детьми с ОПФР в условиях инклюзивной смены	503
12.1. Специфика взаимодействия педагога с детьми с нарушением слуха в условиях инклюзивной смены (И. К. Русакович)	503
12.2. Специфика взаимодействия педагога с детьми с нарушениями зрения в условиях инклюзивной смены (В. Э. Гаманович)	514
12.3. Специфика взаимодействия педагога с детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в условиях инклюзивной смены (Е. А. Якубовская)	525
Приложения (О. Ю. Светлакова)	533
Приложение 1. Программы семинаров-тренингов по формированию инклюзивной культуры в воспитательно-оздоровительных учреждениях	533
Приложение 2. Опросник для педагогов воспитательно-оздоровительных учреждений образования	536
Приложение 3. Опросник для воспитанников, оздоравливающихся в лагере	537
Приложение 4. Анкета для педагогов и родителей детей с ОПФР, которые заполняются до начала инклюзивной смены.	538
Приложение 5. План инклюзивной смены «Открытый мир»	539
Приложение 6. Рекомендации по внесению изменений в планирующую документацию.	574
Приложение 7. Беседа о проблеме инвалидности с подростками	575
Приложение 8. Тренинг для учащихся «Мы разные, но мы вместе»	576
Приложение 9. Анкеты по итогам инклюзивной смены	584
Приложение 10. Основные правила этикета с людьми, имеющими особенности психофизического развития	585
Послесловие. Лагерь как уникальная площадка экологического воспитания, оздоровления и социализации подростка (И. Б. Шилина).	593

*Навстречу лету! Солнечный девиз!
Полёт стрижей и ласточек круженье,
И росных трав к ступням прикосновение!
Навстречу лету! Ты не постарел!
Ты также верен детству и вожатству!
Круговорот забот, эмоций, дел
И преданность неугомонных братству!
Навстречу лету! Вечное стремленье!*

О. Миронец

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

Взгляд на современный лагерь глазами педагога-психолога

Что может сплотить российскую молодёжь, прошедшую через кризис ценностей? Какая идея способна увлечь наших детей? Если задуматься, такая идея давно существует — это реальный, востребованный и плодотворный труд и настоящая учёба, раскрывающая тайны знаний, чтобы вернуть им утраченные смыслы. Множество молодых людей объединены стремлением учиться, получить хорошее образование и развивать себя. Они мечтают о созидательной деятельности, полезной стране и людям.

Какое же образование мы можем им предложить? Сейчас во всём мире образование переходит в новое качество, осваивая современные технологии и ставя перед собой цели устойчивого развития человечества, где ребёнок становится не только получателем знаний, но и творцом, продуцирующим идеи и оказывающим помощь педагогу. Уникальной площадкой для этих целей становится система дополнительного образования, включающая разнообразные детские лагеря.

Авторы книги, которую Вы держите в руках, а точнее серьёзного экологического образовательного проекта «Отдых и учёба с радостью — лагерь школе и обществу», опираются именно на эту модель — образование для устойчивого развития, но дополняют её особыми отечественными подходами практико-ориентированного, деятельного, развивающего, экологического, научно-приключенческого обучения и обязательно — воспитания, добиваясь большей эффективности в конкретных условиях нашего времени и состояния общества. В этой книге отражён опыт применения нового направления педагогики — деятельного экологического образования — в форме программ для системы дополнительного образования, в частности для детских и молодёжных лагерей и экспедиций. Общение с молодыми учёными и специалистами разных профессий, постижение азов научной работы и новых видов деятельности увлекает детей, ориентирует их на науку, выбор своей дороги в жизни, а главное, на получение серьёзного образования. А молодые учёные и специалисты, участвуя в этой работе в качестве вожатых и инструкторов, находят своё призвание в преподавательской работе. Особенно актуально то, что деятельное экологическое образование нацеливает детей на здоровый образ жизни, отказ от вредных привычек, расширение жизненного опыта и развитие системного мышления, прививает любовь к природе, учит любить и уважать родную землю.

Педагогика проекта «Отдых и учёба с радостью» основан на природосообразном подходе, внимании к потребностям ребёнка, стремлении к гармоничному развитию его субъектности, а в целом — на воспитании ответственной личности. Особыми инструментами обучения и воспитания становятся труд, учёба и приключение, а также погружение в мир природы. В основу проекта авторы заложили университетские традиции образования, принципы биоэтики и охраны природы, дополнив их методиками опытно- и практико-ориентированного обучения, которые используются при подготовке подводников, космонавтов, путешественников-исследователей и др. В процессе обучения дети приобретают академические знания, чередуя это с тренировкой таких практических навыков исследователя, как подводное плавание, управление малыми судами, скалолазание, туристическая практика.

Книга может послужить справочным пособием, в котором объединены сведения по развивающим технологиям, опытно- и практико-ориентированному обучению, деятельному экологическому образованию и развитию экологической культуры, истории и методологии жизни в лагере, нормативно-правовым основам организации развивающего детского отдыха в России. Авторы взяли на себя труд поделиться собственным опытом, дать конкретные рекомендации по организации различных занятий, чрезвычайно полезных для практикующих педагогов и организаторов детского отдыха и образования.

Виталий Владимирович Рубцов,
доктор психологических наук, академик РАО,
президент МГППУ

Артек как модель лагеря будущего и его значение для России

Международный детский центр «Артек» 16 июня 2020 г. отметил своё 95-летие. Сегодня это название обрело широчайшую известность, его знают во всём мире. Для детей «Артек» — это награда за достижения. Для педагогов «Артек» — это бренд уникальной системы детского отдыха, оздоровления и образования, с яркими традициями и историей. Для общества «Артек» — это символ лучшего детского центра, а для России — важная часть истории. В первый год своего существования лагерь-санаторий в урочище Артек представлял собой только четыре большие палатки, рассчитанные на 80 человек. А теперь Международный детский центр «Артек» задействует уже 305 зданий и сооружений общей площадью 240 472 кв. м. В 2020 г. даже в ограниченных условиях коронавирусной пандемии в центре

побывали почти 17 тыс. учащихся, а уже в 2021 — «Артеку» принял 32 тыс. посланцев из всех регионов России. А каким он станет в будущем, спустя годы и десятилетия? Может быть, здесь будет уже тысяча сооружений? Зелёные небоскрёбы, аэротакси, подводное метро? Или, наоборот, постапокалиптические руины, морское дно, лес? Но руководство не должно гадать, фантазировать и отрываться от реальности, а обязано представлять будущее «Артека» прагматично, в рамках конкретных программ развития, принципов управления территорией и менеджмента крупного образовательного учреждения.

Не следует забывать, насколько сложна эта организация. У неё и название сложное: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Международный детский центр «Артеку»». Оказывалось, было непросто учредить даже первый «Артеку», маленький палаточный лагерь в 1925 г. Чтобы он заработал, потребовалась масса усилий на всех уровнях: от посёлка до страны. Ещё труднее было развивать лагерь, сделать его стационарным, круглогодичным, выстраивать и отстаивать уникальную педагогическую систему, поддерживать репутацию «Артека».

Восстановление «Артека» осуществлялось решительно, но взвешенно, концептуально и последовательно. На федеральном уровне было создано юридическое лицо: распоряжением Правительства РФ от 16 июня 2014 г. № 1061-р учреждено ФГБУ МДЦ «Артеку». Затем последовала разработка концептуальных основ реконструкции и развития. Было принято основное решение: «Артеку» должен быть не санаторием, не кузницей политических кадров, не местом развлечений и отдыха, не спортивной базой, а ультрасовременным образовательным центром. После этого, согласно законодательству РФ в сфере детского отдыха, оздоровления и образования, МДЦ «Артеку» получил статус образовательного учреждения (ФГБОУ) — приказом Минобрнауки РФ от 27 апреля 2015 г. № 427. При этом статус нетиповой образовательной организации давал ему значительную творческую свободу.

В соответствии с поручением Правительства РФ от 3 июня 2014 г. была оперативно разработана Концепция развития МДЦ «Артеку» под названием «Артеку 2.0. Перегрузка». Проект Концепции был опубликован для открытого обсуждения, в ходе которого было получено 894 экспертных заключения, в том числе в рамках очных сессий, где приняли участие 213 специалистов: руководители образовательных проектов, центров, институтов, лагерей и объединений, руководители педагогических подразделений и сотрудники МДЦ «Артеку». Размещение интернет-версии Концепции в социальных сетях позволило получить отклик от 379 тыс. участников дискуссии из России и за её

пределами. Тем самым стал выполняться важный принцип — информационной открытости «Артека».

Каково будущее «Артека»? В чём заключаются его цели и задачи? Руководство МДЦ «Артек» подходит к решению этой важной перспективы обоснованно и объективно, без прожектерства и футурологии. Мечты и смелые идеи — это, конечно, интересно и важно. Однако нельзя забывать, что нас ограничивают определённые рамки: концептуальные и программные, нормативно-правовые, инфраструктурные, финансовые, пространственно-временные, морально-этические, технологические, экологические, санитарно-гигиенические и т. д. Они усложняют факторную картину, поэтому любое решение требует многомерных расчётов, коррекции менеджмента. Руководство МДЦ «Артек» должно заниматься как развитием инфраструктуры, так и обеспечением текущей работы, весьма напряжённой круглый год. Нужно чётко соблюдать планы и графики, не допускать задержек или скрашивать неизбежные ожидания, оперативно решать разнообразные проблемы и детей, и взрослых, порой совершенно непредвиденные.

Международный детский центр «Артек» — сложнейшее учреждение, работа которого должна быть тщательно просчитана и строго регламентирована. Администрация «Артека» не загадывает на будущее, а получает прогнозы из актуальных документов. Наша обязанность — знать нормативно-правовую базу, опираться на Конституцию Российской Федерации и Конституцию Республики Крым, соблюдать законодательство и концептуальные направления Министерства просвещения Российской Федерации, придерживаться устава, работать в соответствии с локальными нормативными актами, не нарушая предусмотренные нормы и технологии, не срывая программы и планы. На этом малозаметном фундаменте мы выстраиваем то, что гости «Артека» видят и ценят как интересные программы, яркие события, качественный сервис, красивые сооружения.

«Артек» — это не лагерь, а целая группа лагерей и других организаций. Его можно было бы сравнить с университетским кампусом, но там взрослые студенты и преподаватели живут годами, привыкая к распорядку и расположению. А в «Артек» приезжают на недолгую смену, приезжают граждане несовершеннолетние, но с амбициями, новички и бывалые. Поэтому его работа должна быть чёткой, динамичной, корректной, индивидуальной. По сложности управления (особенно в нынешних политических реалиях) МДЦ «Артек», вероятно, лучше сравнить с маленьким прибрежным государством, а по функциям — с наукоградом. Это как целая образовательная страна — место, где выражение «республика детства» является не символом, не фигурой речи, а реальной

системой. В структуре МДЦ «Артека» четыре службы и 15 управлений, 10 детских лагерей, школа, детский сад, хозяйственные подразделения, морской комплекс и флотилия, киностудия и медсанчасть. Здесь имеются функциональные подразделения, отделы, комплексы, студии, группы, секторы, базы. А внутри — ещё целый мир подструктур, программ, мероприятий, событий, помещений. Пресс-центр регулярно размещает на сайте пресс-релизы новых мероприятий. Статьи специалистов и научно-педагогические исследования публикуются в информационно-методическом журнале «АРТЕК — СО-БЫТИЕ».

МДЦ «Артека» является модельным лагерем будущего — но не как экспериментальный, сверхновый или футурологический объект, а как учреждение, которое имеет солидный возраст, но применяет современные образовательные технологии, апробирует и внедряет инновации, учитывает достижения цифровой цивилизации. «Артека» как модель интересен тем, что функционирует в условиях повышенной и многофакторной сложности. Как выстраивать лучший в мире лагерь — в курортной зоне, не имеющей больших производств и автострад? Как эксплуатировать тонкую аппаратуру — во влажном морском воздухе? Как сохранить у гостей ощущение свободы и простора, но обеспечивать их охрану и безопасность, находясь при этом у открытого берега моря? Как действовать при чрезвычайных ситуациях, природных стихийных бедствиях? Как обеспечить энергичную работу и позитивный настрой в условиях пандемии?

Подобные вызовы и вопросы можно перечислять бесконечно. Они не иссякают, потому что усложняется всё: информационное общество, структура государств, система противоэпидемических мероприятий, регламент работы образовательных учреждений, требования к безопасности и т. д.

Вдобавок «Артека» — это символическое учреждение, флагман, достоинство страны и всего русского мира. Значит, к нему приковано всеобщее внимание, и всякий инцидент будет затравкой для информационной атаки, развёрнутого «хайпа». Поэтому от его организаторов и сотрудников требуется особая ответственность, профессионализм, контроль. МДЦ «Артека» находится на переднем крае в отношении множества вызовов, преодоление которых позволяет наработать уникальный опыт. И в перспективе, учитывая нарастание требований, в таком опыте будет нуждаться практически каждое учреждение, осуществляющее отдых, оздоровление и дополнительное образование детей и молодёжи.

*Константин Альбертович Федоренко,
директор МДЦ «Артека»*

Отдых и учёба с радостью — миф или реальность

Всемирный информационный взрыв, глобализация, несक्रываемая циничная борьба за власть и ресурсы, демографический провал, ухудшение экологической обстановки порождают нездоровое настроение во всех слоях населения планеты. Средства массовой информации пропагандируют потребительский образ жизни, поддерживают, с одной стороны, стремление к обогащению, материальному благополучию и комфорту, независимо от того, какой ценой они достигнуты (в ущерб природе), а с другой — культивируют иждивенчество, инфантилизм, а соответственно, безответственность как перед обществом, так и перед природой. Всё это особенно негативно отражается на идеологии молодёжи.

Более того, в сложившейся в России обстановке в течение последних 30 лет у большинства молодых людей нет реального интересного и значимого дела, с элементами романтики, трудностей и даже риска, что очень важно с психолого-педагогической точки зрения для правильного физического и психического развития человека. Отсутствие этих важных элементов в жизни подрастающего поколения порождает новые дополнительные проблемы в обществе. Молодёжь начинает искать физическую и эмоциональную разрядку в драках, криминале, спиртных напитках и наркотиках.

Как можно решить эти проблемы? Один из возможных путей — разумная и правильная организация досуга детей и молодёжи в учебное время и, что не менее важно, более мудрое использование каникулярного времени. «Свободное время» не должно означать «пустое времяпрепровождение», ведь развивающий досуг и дополнительное образование оказывают не меньшее воздействие на развитие личности, чем школа и семья. Однако в силу обстоятельств работающие родители не могут уделять полноценное внимание детям в каникулярное время. Это становится задачей общества и соответствующих учреждений: организовать каникулярный досуг детей, насытить его интересными, развивающими занятиями, обеспечить отдых, оздоровление и воспитание подрастающего поколения, равно как и обезопасить его от дурного влияния. Особое место среди структур, способных эффективно выполнять такую задачу, занимают детские лагеря отдыха, оздоровления и развития. Именно в лагере, в условиях новизны информации, проживания различных ситуаций и деятельного обучения можно восполнить пробелы воспитания и образования, особенно в сфере экологического мышления, здорового образа жизни, профилактики вредных привычек. Однако воспитание в условиях лагеря должно осуществляться не стихийно, а системно и на научной основе.

В соответствии с пониманием этих проблем мы в течение многих лет работали над реализацией и усовершенствованием образовательного экологического проекта «Отдых и учёба с радостью». Этот проект включил в себя научно-приключенческие программы «Океания» и «Лес полон знаний — сделай их своими», «Вождь краснокожих», «Храброе сердце»; *Livocamp*; «Ямайка» и программу профессиональной подготовки молодёжи «Новый опыт», детские научно-исследовательские экспедиции на Японское, Красное, Белое, Чёрное моря и Мексиканский залив, другие программы. Постепенно у нас сформировался ряд принципов, целей и задач, которые были обобщены в виде концепции деятельного экологического образования, методик и программ, представленных в этой книге.

Основные цели нашей работы в программах соответствуют целям любого детского лагеря: развлечь и увлечь детей, укрепить их здоровье, дать новые ориентиры в жизни. Или, иными словами, вкусно накормить, обеспечить комфорт, гигиену и соблюдение режима, наполнить день движением, закаливающими процедурами, эмоциональными переживаниями. Вместе с тем научно-приключенческие программы проекта «Отдых и учёба с радостью» имеют и особые цели:

- воспитание у подрастающего поколения ответственности за свои поступки перед обществом и природой;
- непрерывное экологическое образование, воспитание экологической нравственности, развитие экологической культуры;
- ранняя профориентация детей;
- популяризация современной науки;
- неназидательная профилактика вредных привычек;
- последовательное духовно-нравственное воспитание.

С помощью программ, реализованных в профильных лагерях, мы стараемся предоставить нашей молодёжи участие в реальном и очень ответственном деле, то есть именно в том, чего им не хватает, а в итоге порождает проблемы в обществе.

В работе над программами мы опирались на принципы и методы деятельного образования и эмпирического (или практико-ориентированного) обучения, осуществляя их апробацию и развитие. Занятия и курсы наших программ, как и весь набор материального и методического обеспечения, составляют психолого-педагогический инструментальный разностороннего развития личности ребёнка и подростка. Программы деятельного образования оказывают позитивное воспитательное влияние не только на детей, но и на молодёжь, студентов, которые участвуют в них в качестве вожатых и инструкторов. Такое участие

способствует самоактуализации молодых людей, даёт им возможность проявить себя с разных сторон, в необычных условиях, в разнообразных сферах деятельности.

Важнейшей целью наших программ является развитие экологической культуры в самом широком смысле. В настоящее время экологическое воспитание уже не является чем-то особенным, оно вошло в самую плоть образовательного процесса. Наряду с воспитанием физическим, патриотическим, духовно-интеллектуальным в любом детском учреждении осуществляется и экологическое воспитание. Без обязательного экологического воспитания уже невозможно представить себе нормальное будущее человечества. И именно нацеленность в будущее определило необходимость изменить парадигму образования, шагнуть на новую ступень — образование в интересах устойчивого развития. Вместе с тем образование для устойчивого развития не может быть эффективным в условиях «кабинетной учёбы». Современным учащимся необходимы деятельность, приключения, позитивные эмоции, радость открытия, самостоятельность и многие другие элементы, которые мы постарались включить в концепцию деятельного экологического образования.

Наши программы предоставляют широкие возможности самореализации для детей и подростков. Это и элементы научных экологических исследований с использованием настоящего научного оборудования. Это и написание первых самостоятельных работ, и погружения с аквалангами (в том числе для сбора проб при мониторинге), управление катером, парусами, байдарками, каноэ, освоение азов туризма и альпинизма, конные походы, знакомство со звёздным небом и основами астрономии, работа в стекольной мастерской, на гончарном круге и на кузнечной наковальне, а также многое другое. В результате реального прикосновения к этим дисциплинам дети и подростки по-другому начинают смотреть на школьные предметы и их значение, и в целом на смысл жизни.

В программах ребят привлекают романтика, приключение, возможность попробовать то, что было недоступно раньше. Более того, природные факторы, такие как вода, песок, морское дно, прибрежные скалы, ночное небо, деревья и травы, а также физическая нагрузка, ежедневная усталость, эмоциональная разрядка, масса новых впечатлений, совершенно новых знаний, которыми можно будет поделиться, а иногда и блеснуть (что тоже важно) перед сверстниками, элементы часто недостающего детям риска и «экстрима» — меняют детей на глазах. Они взрослеют. Для кого-то новое увлечение становится профессией и смыс-

лом жизни. Ребята делятся своими впечатлениями и полученными знаниями с друзьями, которые затем приходят к нам, чтобы пройти такую же школу. На следующий год ребята уже могут попробовать себя в более серьёзном деле. Они могут поехать в реальную научную экспедицию, например в Египет, Болгарию, на Камчатку или в Крым. Это тоже элементы нашей программы.

Студенческой молодёжи через участие в данных программах мы попытались дать возможность участия в реальном и очень ответственном деле — воспитании подрастающего поколения. Студенты различных вузов, готовясь к летней работе с детьми, в течение всего учебного года занимаются плаванием, погружениями с аквалангом, изучают моторы, учатся управлять парусами, ходят в походы, где отрабатывают и туристические, и альпинистские элементы подготовки. Так у них появляется интересная мотивированная деятельность, которой они могут занять свой досуг. Более того, обучение в течение года построено таким образом, что практически каждый студент успевает как поучиться, так и поучить, приобретая навыки руководства. Работая инструкторами, студенты сами готовят дидактический материал, планируют преподавание, разрабатывают программы своих курсов. Таким образом, программы способствуют профессиональной ориентации, обеспечивают продуктивное трудоустройство учащейся молодёжи, организуют пространство для педагогической практики. Это тоже одна из целей программы — профессиональная ориентация и развитие молодёжи.

В целом наши программы учат работать в коллективе и отвечать за свои поступки, быть человеком-защитником, а не вандалом — и не только детей, подростков, но и студентов, которые также являются полноценными участниками данных программ.

С 1995 года научно-приключенческие программы проекта «Отдых и учёба с радостью» были реализованы в крупнейших детских центрах России, в них приняло участие более 50 тыс. детей, подростков и студентов. Дети из самых разных социальных слоёв и регионов имели возможность близко познакомиться с удивительным миром моря и живой природы, общаться с уникальными людьми: учёными, космонавтами, деятелями культуры, путешественниками, попробовать множество интересных и необычных видов деятельности. Многим из них программы дали возможность вести настоящую исследовательскую работу, участвовать в конференциях, готовиться к поступлению в ведущие вузы и вообще найти свой путь в жизни. Сотни детей и подростков приняли участие в зарубежных исследовательских экспедициях, погружениях и туристических походах повышенной сложности, получили сертификаты подводника и туристические разряды.

В данной серии книг «Лагерь школе и обществу», посвящённых жизни современного лагеря и выходящих в цикле «Отдых и учёба с радостью», мы постарались раскрыть обоснование и возможности реализации деятельного экологического образования как инновационного направления педагогики посредством эмпирического обучения и научно-приключенческих программ. В основу книг положен анализ обширной литературы и результаты собственной исследовательской, организационно-методической и педагогической работы авторов. Здесь рассматриваются концептуальные основы и практические возможности деятельного экологического образования, эмпирического (практико-ориентированного) обучения и развития экологической культуры детей и молодёжи, в том числе в условиях современных профильных лагерей. Также в книге представлены детальные методические рекомендации по организации программ, включая почасовые планы и регламенты.

Мы надеемся, что эта серия книг будет полезна педагогам, преподавателям, организаторам детского отдыха, методистам, организаторам различных образовательных и развивающих программ, исследователям и практикам педагогической науки, и всем, кто работает в сфере экологического образования и образования в интересах устойчивого развития.

*Александр Николаевич Камнев,
доктор биологических наук, кандидат педагогических наук,
профессор МГППУ, автор и научный руководитель проекта
«Отдых и учёба с радостью»*

ЧАСТЬ I. ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ И ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ДЕТСКОМ ЛАГЕРЕ

Глава 1. Детский оздоровительный лагерь как среда здорового образа жизни

А. Н. Камнев, С. В. Кузьмина, А. Д. Кузьмина,
Н. Г. Колодицкая, И. И. Лосева, С. А. Макарова

1.1. Факторы, приводящие к ухудшению здоровья детей, и экологическое воспитание, направленное на воспитание правильного отношения к своему здоровью

Ни для кого не секрет, что для деятельности современного человека, поставленного в условия всё усиливающихся процессов урбанизации, характерно снижение доли физического труда, увеличение умственных и психических нагрузок, увеличение давления множества негативных факторов. Психологически напряжённая атмосфера в семье, в быту, в производительной деятельности, неконтролируемый негативный информационный поток от средств массовой информации приводит к значительному ухудшению состояния здоровья населения, выражающемуся в росте числа неврозов, депрессий и психических отклонений. Существенными факторами риска для детей становится не только неудовлетворительная экологическая обстановка окружающей среды, но и недостаточная двигательная активность, неблагоприятные жилищные условия, неудовлетворительное здоровье родителей и социально-психологическая нагрузка, связанная с учебной деятельностью. Некоторые авторы придают значение также фактору материальной обеспеченности, фактору питания, фактору режима питания и фактору режима дня (Антонов и др., 2012; Барбараш, 1995; Возрастная физиология, 2002; Безруких, 1995; Баранов и др., 2013; Кучма, 2018, Казначеев, 2012; Зайцев, 1997; Никитин, 2003; Шилова, 2009, 2011).

Особо тяжёлые последствия эти явления имеют для детей и подростков, что подчёркивает актуальность проблематики обеспечения и сохранения их физического и психического здоровья, которое является основой формирования потенциала государства. Особую актуальность для педагогики представляет проблема здоровья старшеклассников. От состояния выпускников средней школы зависит благополучие семьи, производственный потенциал и обороноспособность страны.

Так, за последние десятилетия выявлены существенные негативные тенденции в показателях физического развития детей. Как ни печально, но доля детей и подростков с нормальным физическим развитием значительно снижается (Вайнер, 2015, Макарова и др., 2015; Лезжова и др., 2016; Кучма, 2018; Баранов и др., 2013, 2014; Виленский, 2013).

Как свидетельствует медицинская практика, одной из наиболее распространённых проблем у детей являются *минимальные мозговые дисфункции* (ММД), характеризующиеся возрастной незрелостью отдельных высших психических функций и их дисгармоничным развитием. У детей с ММД наблюдается задержка в темпах развития функциональных систем мозга, обеспечивающих высшие психические функции: речь — устную и письменную, внимание, память, восприятие, управляющие функции (программирование, регуляция и контроль) (Возрастная физиология, 2002; Заваденко, 2019; Баранов и др., 2013, 2014; Казначеев, 2012).

Результатом интенсификации учебного процесса в учреждениях нового типа (гимназиях, лицеях, авторских школах) является выраженное утомление к концу дня и недели у 40–55 % учащихся. В общеобразовательных школах доля таких детей несколько ниже и составляет 20–30 %. Важно отметить, что у 60–63 % школьников уже регистрируется изменение артериального давления по гипертоническому типу, а у 78–85 % школьников выявляются невротоподобные реакции. При этом нервно-психические расстройства чаще отмечаются (в 1,5 раза) у подростков, чем у детей до 14 лет. Более половины учащихся имеют различные хронические заболевания (Заваденко, 2019; Безруких, 1995, 2016; Никитин и др., 2003; Оценка физического развития детей и подростков, 2014; Рудкевич, 2005; Казначеев, 2012)

Отсутствие знаний о культуре здоровья, пренебрежение здоровьем являются причинами того, что 40 % старшеклассников не имеют представления о теории здорового образа жизни, около 50 % из них пробовали наркотики, 70 % вступали в половые отношения. Например, в начале двухтысячных заболеваемость сифилисом среди подростков, юношей и девушек возросла в 45 раз. Эти данные говорят о том, что сохранение и укрепление здоровья старших школьников — это, прежде всего, нравственная и педагогическая проблема (Вайнер, 2001; 2015, Носова, 2013; Никитин, 2003).

С одной стороны, анализ причин изменений здоровья у детей требует очень серьёзного и системного изучения факторов риска. Среди которых чётко выделяются *школьные, семейные, социальные и экологические факторы* (Румянцев, 2002; Кучма, 2009; Безруких, 1995, 2016; Возрастная физиология 2002). С другой — анализ современной литературы показывает, что в настоящее время во всём мире важной тенденцией в жизни

человека становится не лечение, а профилактика и укрепление здоровья, включая и психофизическое развитие.

Так как здоровье детей относится к числу важнейших показателей, характеризующих экономическое, социальное и нравственное благополучие любого общества, то во всех странах здравомыслящие люди начинают искать пути выхода из сложившейся ситуации. Для этих целей разрабатываются новые здоровьесберегающие технологии. Вот, например, некоторые из них (Аманова, Храмова, 2016).

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья: стретчинг, ритмопластика, динамические паузы, подвижные и спортивные игры, релаксация, технологии эстетической направленности, гимнастика пальчиковая, гимнастика для глаз, гимнастика дыхательная, гимнастика бодрящая, гимнастика корригирующая, гимнастика ортопедическая.

2. Технологии обучения здоровому образу жизни: физкультурное занятие, проблемно-игровые (игротренинги и игротерапия), коммуникативные игры, занятия из серии «Здоровье», самомассаж, точечный самомассаж, биологическая обратная связь (БОС).

3. Коррекционные технологии: арт-терапия, технологии музыкального воздействия, сказкотерапия, технологии воздействия цветом, технологии коррекции поведения, психогимнастика, фонетическая и логопедическая ритмика.

Тем не менее, несмотря на то что все перечисленные направления и виды здоровьесберегающих технологий важны, сегодня вследствие неуклонного роста процента детей школьного возраста, испытывающих трудности в обучении, на первое место выходят технологии коррекционного направления (Вайнер, 2001, 2015; Камнев, Макарова, 2019).

Одной из наиболее эффективных площадок для реализации всех вышеперечисленных здоровьесберегающих технологий может служить система дополнительного образования и, в частности, детские оздоровительные лагеря, особенно если они расположены на морском побережье, что усиливает эффект здоровьесберегающих технологий и, как следствие, приводит к повышению мотивации саморазвития у детей и подростков как компонента экологического сознания (Камнев, Макарова, 2019).

Потребность в формировании экологического сознания, здоровом образе жизни (ЗОЖ) и создании программ по ЗОЖ обосновывается закономерностями изменения состояния здоровья населения, характера заболеваемости и продолжительности жизни.

Анализируя причины ухудшения здоровья населения, можно выделить четыре основных фактора, определяющие состояние здоровья: **образ жизни человека, наследственность, экологическая обстановка, уровень медицинского обслуживания.**

Данные, приводимые Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), свидетельствуют о том, что вклад этих факторов по их воздействию на здоровье распределяется следующим образом: 50 % — образ жизни; 20 % — наследственность; 20 % — влияние внешней среды; 10 % — оказание медицинской помощи (Щедрин, 1996, 1989).

К сожалению, в настоящее время существует серьёзное противоречие между необходимостью осознания населением значимости ЗОЖ и недостаточной пропаганды здорового образа жизни в общественном сознании нации.

Это проявляется в отсутствии доступной материальной базы для занятий физкультурой и спортом, невысоким уровнем медицинского обслуживания, а также усилением устоявшихся стереотипов поведения, негативно влияющих на здоровье человека (Данилков, 2010). На психолого-педагогическом уровне существенным является противоречие между необходимостью организации эффективного и целенаправленного формирования здорового образа жизни подрастающего поколения и недостаточной разработанностью педагогических условий, обеспечивающих эффективность воспитательного процесса (Данилков, 2010). Исходя из написанного выше, можно сделать вывод, что на данном этапе одним из возможных путей воспитания у детей правильного отношения к своему собственному здоровью может быть экологическое воспитание и просвещение, которые, с одной стороны, не требуют больших финансовых вложений, а с другой стороны, формируют правильное понимание проблемы и необходимости справиться с ней.

Ухудшение экологической обстановки на планете многие десятилетия тревожат умы людей. Мягкий выход из этой ситуации, вероятно, только один — формирование экологического сознания у подрастающего поколения. Поэтому это и должно стать важнейшей задачей сегодняшнего педагогического процесса. Таким образом, одной из основных задач современной школы и системы дополнительного образования должно быть экологическое образование, воспитание и просвещение, связанное с пониманием значимости здорового образа жизни.

Достаточно глубоким в отношении к экологическому воспитанию и просвещению является подход М. Д. Андреева (Андреев, 2009). Под экологическим воспитанием и просвещением он понимает формирование у человека сознательного восприятия окружающей среды, убеждённости в необходимости бережного отношения к природе, к разумному использованию её богатств, пониманию важности приумножения естественных ресурсов.

Ряд исследователей считают, что экологическое воспитание обладает всем спектром решения образовательных и воспитательных задач в подготовке подрастающего поколения. При этом решается такая проблема обучения, как оторванность знаний от реальной действительности. Учащиеся видят связь своих собственных знаний и умений с окружающей действительностью, что способствует их желанию учиться, а также успешной социальной адаптации (Головнева и др., 2016; Камнев и др. 2016; Николаева, 2002, 2004; Зверев, 1985; Волуева, 2008; Гончарова, 2008; Виленский, 2013).

Так, Е. В. Головнева с коллегами (Головнева и др., 2016) выделяют следующие компоненты экологического воспитания, которые позитивно влияют на развитие субъектности ребёнка: чувственное познание окружающей среды как первая и исходная ступень познания мира природы, а также экологических проблем через непосредственный контакт ребёнка с окружающей средой; осознание экологических проблем; понимание необходимости участия в решении экологических проблем; знание путей и способов решения экологических проблем в окружающей среде; формирование положительного отношения к деятельности по охране окружающей среды; мотивирование к деятельности по улучшению и сохранению окружающей среды; развитие видения экологических проблем; отработка навыков решения экологических проблем; активное участие в мероприятиях, связанных с успешным решением экологических проблем.

Кроме того, экологическое воспитание даёт ребёнку, особенно это важно для младших школьников, возможность прикоснуться к мировой экологической культуре и приобретению на этой основе новых качеств, необходимых для развития субъектности, в частности экологической воспитанности, проявляющейся в появлении у ребёнка новых качеств: сознании, деятельности, поведении, эмоциях, чувствах (Каменова и др., 1998). У детей формируется правильное отношение к самой природе во всем её многообразии, к людям, охраняющим и созидающим её, а самое главное, к себе как части природы (Николаева, 2002, 2004; Гончарова, 2008; Камнев и др., 2016). *Не исключено, что последнее является очень важной характеристикой экологического воспитания, поскольку развитие невозможно без сохранения себя как части природы. Человек, являясь частью природы, не должен забывать и о необходимости сохранять своё здоровье.*

К сожалению, не только отсутствие мотивации к обучению, но и безразличное отношение к своему здоровью является выраженной тенденцией сегодняшнего времени. Стремительный рост современных технологий за последнее десятилетие привёл к тому, что подростки предпочитают жить и общаться в виртуальной реальности, проводя всё своё время

на просторах Интернета. Не удивительно, что при таком образе жизни говорить о высоком уровне экологического сознания подрастающего поколения, предполагающего тесную связь с окружающей средой, заботу о ней и о своём здоровье, к сожалению, не приходится. Но, на наш взгляд, не стоит поддаваться пессимизму. Педагогическое сообщество должно корректировать педагогический процесс и расширять возможности как школы, так и дополнительного образования.

Известно, что все элементы экологического образования и воспитания в рамках сегодняшней школьной программы в основном имеют формат дидактического подхода. Однако такой подход по большей степени либо не предполагает непосредственной связи преподаваемой детям теории с практикой, либо данный аспект сильно отдалён во времени. Большой результативности экологического образования и воспитания можно достичь в рамках эмпирического подхода, который наиболее удобно и корректно осуществлять в системе дополнительного образования, в частности в детских оздоровительных лагерях. Именно педагогика дополнительного образования, в частности лагеря, предлагает свободный выбор содержания и форм практической деятельности, стимулирует огромный воспитательный потенциал, обеспечивающий интериоризацию нравственных, духовных, культурных и социальных ориентиров у детей и подростков (Зверев, 1985; Валуева, 2008; Камнев и др., 2016).

Экологическое образование и воспитание в лагере во взаимодействии с природной средой согласуется с идеей «деятельного экологического образования» (Антапольская, Камнев, 2020; Камнев, 2014, 2019; Камнев и др., 2016). Такой вид экологического образования способствует сохранению у обучающихся внутренней мотивации, глубокому усвоению полученных знаний, позволяет почувствовать удивление от собственных открытий, обеспечивает максимальную включённость в моделируемую экологическую ситуацию. Более эффективно используется потенциал коллективного решения. Именно в лагере происходит активная социализация, а самое главное, ребёнок начинает более бережно относиться к своему здоровью (Камнев, 2016; Камнев, Макарова, 2019; Камнев, Макарова, 2020).

Пространство дополнительного образования, в частности лагеря, соответствующее интересам и способностям детей, формирует такую ресурсную среду, которая позволяет преодолеть возрастные, личностные и образовательные кризисы, а атмосфера сотрудничества и сотворчества педагога и подростка обеспечивает создание доверительного пространства взаимодействия по реализации самых смелых идей, в том числе связанных с реализацией здоровьесберегающих процедур (Antopolskaia, Kamnev, 2019; Антопольская, Камнев, 2020; Камнев, Макарова, 2019).

1.2. Формирование правильного понимания и отношения к здоровому образу жизни

1.2.1. Понятия «здоровье» и «здоровый образ жизни»

Одна из составляющих здоровья — здоровый образ жизни — это такой образ жизни человека, который направлен на укрепление здоровья и профилактику болезней. Соответственно, формирование здорового образа жизни с ранних лет является основой хорошего здоровья (Философия здоровья, 2009; Вайнер, 2001, 2015; Зайцев, 2001; Казначеев, 1993, 1999).

Здоровье — основной жизненный фактор благополучия человека. От уровня здоровья человека зависят образ и стиль его жизни (уровень экономической, социальной и трудовой активности, приобщение к культурным, научным и техническим достижениям человечества). В современном мире здоровье и здоровый образ жизни дискредитируются средствами массовой информации (социальные сети, телевидение, радио, пресса), которые, в свою очередь, содержат негативную информацию, пропагандирующую неправильное мышление, образ жизни и питание. Подрастающее поколение тесно связано со средствами массовой информации, из-за чего происходит усвоение аморального поведения, потеря ориентиров, ценностей, а также физического и психического здоровья. В связи с этим мы считаем, что одними из основных задач человечества по воспитанию подрастающего поколения являются: создание представления о здоровье, воспитание культуры здорового образа жизни, а также желание заботиться о себе. Для этого следует проанализировать и выделить основные определения понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни».

При всей важности понятия «здоровье» специалисты всё же затрудняются дать полное, исчерпывающее определение. Как мы видим, с каждым годом количество попыток описания данного термина увеличивается (в научной ответственной литературе указано более 200 определений), что указывает на многогранность «здоровья». Здоровье — полное благополучие, равновесие, удовлетворение социальных потребностей, гармония (Граевская, 1979).

Данный перечень определений понятия «здоровье» раньше использовался Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) как основной и звучал следующим образом: «Здоровье — состояние, характеризующее не только отсутствием болезней, но и полным физическим, психическим и социальным благополучием».

В конце 2019 года Всемирная организация здравоохранения начала реализацию такого проекта, как «Здоровье–2020», считающийся на дан-

ный момент основой новой европейской политики здравоохранения. В том же году ВОЗ представила миру новое понятие термина «здоровье» — ресурс, позволяющий каждому человеку реализовать свой потенциал и вносить вклад в общее развитие общества. Данное определение явно указывает на то, что здоровье объединяет в себе множество определений, которые человек не может перечислить на данный момент, но всё же является основой жизни человека, в особенности социальной. Таким образом, определение, данное ВОЗ, говорит нам о том, что без здоровья не может нормально функционировать каждый конкретный человек и общество в целом.

Как нами было отмечено выше, существует множество различных определений понятия «здоровье». Так, в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля оно описывается как «состояние животного тела (или растения), когда все жизненные отправления идут в полном порядке». Гигиенисты же считают, что здоровье — это состояние полного социального, психического благополучия, когда все функции организма уравновешены с окружающей средой — природной и социальной.

Автор термина «валеология» И. И. Брехман (1990) описывает понятие «здоровье» следующим образом: здоровье человека — его способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации (Брехман, 1990).

Многие авторы, например С. В. Попов, В. Б. Самсонов, А. М. Демин, В. Б. Устьянцев, указывают на то, что здоровье отражает качество приспособления организма к условиям внешней среды и представляет итог процесса взаимодействия человека и среды обитания, где само здоровье формируется в результате взаимодействия внешних (природных и социальных) и внутренних (наследственность, пол, возраст) факторов. Доктор медицинских наук Н. Д. Граевская (1979) в понятие «здоровье» включает оценку уровня функциональных возможностей организма, диапазона его компенсаторно-адаптационных реакций в экстремальных условиях, то есть возможность приспособиться к повышенным требованиям среды без патологических проявлений (Граевская, 1979).

Давая определение понятию «здоровье», многие авторы разделяют его на несколько видов: физическое, психическое, нравственное, соматическое, душевное и социальное. Такое деление отражает как взгляды на здоровье с различных точек зрения (указывая, что изучение феномена здоровья расширяется), так и актуализирует взаимосвязь здоровья и факторов, влияющих на него. Такое деление показывает, что проблемы здоровья человека и общества должны быть рассмотрены с позиции

ценностного подхода.

С точки зрения ценностного подхода понятие «здоровье» рассматривает А. Ю. Иванюшкин (1990), который выделил несколько уровней описания этой ценности: биологический, социальный, личностный, психологический (здоровье — не только состояние организма, но и «стратегия» жизни человека (Иванюшкин, 1990).

Другие авторы считают, что понятие здоровья должно определять возможности выполнения основных функций человека. Учитывая тот факт, что человек есть живая система, в основе которой лежат физическое и духовное, природное и социальное, наследственные и приобретённые начала (Казин и др., 1997; Казначеев, 1999; Сидакова, 2010).

При анализе существующих на данный момент определений можно зафиксировать одно явное сходство — связь состояния человека и его роли в природе и обществе.

Следует заметить, что люди чаще всего отмечают тот факт, что здоровье тесно связано с ощущением радости, активной жизнедеятельностью (в труде и быту). Именно поэтому некоторые люди стараются относиться к нему как к самой большой ценности, ведя определённый образ жизни.

1.2.2. «Здоровый образ жизни» и его составляющие

В настоящее время становится ясно, что болезни современного человека обусловлены его повседневным поведением и образом жизни в целом. Здоровый образ жизни является одной из важнейших биосоциальных категорий, интегрирующих представления об определённом виде жизнедеятельности индивида, и рассматривается как основа профилактики заболеваний. Следует выделить, что в нём реализуется самый ценный вид профилактики — первичная профилактика заболеваний, предотвращая их возникновение, расширяющая диапазон адаптационных возможностей человека (Лисицын, 1992).

Здоровье человека на 50–55 % зависит именно от образа жизни (по оценкам ВОЗ), именно поэтому формирование здорового образа жизни является главным аспектом профилактики в укреплении здоровья населения через изменение стиля и уклада жизни, его оздоровление с использованием гигиенических знаний в борьбе с вредными привычками, гиподинамией и преодолением неблагоприятных воздействий, связанных с жизненными ситуациями.

Здоровье является одним из интегративных показателей, включающих в себя социально-психологические, медико-биологические характеристики, и включает систему различных факторов воздействия, таких как окружающая среда, образ жизни, который, как и говорилось выше,

во многом определяет здоровье человека (Казин, 1997). Здоровый образ жизни выражает определённую ориентированность деятельности личности на укрепление и улучшение собственного здоровья и, что не менее важно, здоровья окружающих (Рахматов, 2016).

Под здоровым образом жизни чаще всего понимают формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, пополняющие и развивающие резервные возможности организма, которые, в свою очередь, обеспечивают успешное выполнение социальных и профессиональных функций.

Некоторые авторы часто под «здоровым образом жизни» понимают «особую социальную ценность»: «Здоровый образ жизни представляет собой особую общественную ценность, которая служит основанием активности личности как меры деятельности, сущностного социального качества, выявляющего высокую степень “включённости” индивида в общественные отношения» (Скворцова, 2015).

В работе Д. А. Изуткина и А. Д. Степанова понятие «здоровый образ жизни» раскрывается с помощью термина «жизнедеятельность» и звучит следующим образом: «здоровый образ жизни — это типичные и существенные для данной общественно-экономической формации формы жизнедеятельности людей, которые содействуют полноценному выполнению ими социальных функций и достижению активного долголетия» (Изуткина, Степанова, 1981). Аналогичное определение к данному понятию даёт С. И. Горчак: «Здоровый образ жизни — это целостный способ жизнедеятельности людей, направленный на гармоническое единство физиологических, психологических и трудовых функций, что обуславливает возможность их полноценного, неограниченного участия в различных видах социальной жизни» (Горчак, 1991).

Определение Г. И. Царегородцева (1986) звучит следующим образом: «Здоровый образ жизни — это способ жизнедеятельности, направленный на сохранение и улучшение здоровья людей как условия и предпосылки осуществления и развития других сторон образа жизни».

Здоровый образ жизни выражает ориентированность личности в направлении укрепления и развития не только личного, но и общественного здоровья. Следовательно, здоровый образ жизни тесно связан с личностно-мотивационным воплощением социальных, психологических, физических возможностей и способностей индивида. Здоровый образ жизни формируется не только с помощью пропаганды или отдельных видов медико-социальной деятельности, но и всеми проявлениями общества.

Так, Ю. П. Лисицын (1992) предложил две формулировки здорового образа жизни:

1) способ жизнедеятельности, направленный на сохранение и улучшение здоровья людей, как условия и предпосылки существования и развития других сторон образа жизни;

2) активная деятельность личности, группы людей, общества, использующих материальные и духовные условия и возможности в интересах здоровья, гармонического физического и духовного развития человека.

По мнению Э. Н. Вайнера (2001, 2015), при определении понятия «здоровый образ жизни» необходимо учитывать два фактора: генетическую природу человека и её соответствие условиям жизнедеятельности. Здоровый образ жизни — способ жизнедеятельности, соответствующий генетически обусловленным типологическим особенностям данного человека, конкретным условиям жизни и направленный на формирование, сохранение и укрепление здоровья и на полноценное выполнение человеком его социально-биологических функций.

В становлении здорового образа жизни для каждого человека необходимо учитывать его типологические особенности. Выделим ключевые положения основы здорового образа жизни:

- активный носитель здорового образа жизни — конкретный человек (как субъект и объект своей жизнедеятельности и социального статуса);

- при реализации здорового образа жизни человек выступает в единстве биологического и социального начал;

- в основе формирования здорового образа жизни лежит личностно-мотивационная установка индивида на воплощение своих социальных, физических, интеллектуальных и психических возможностей;

- здоровый образ жизни является наиболее эффективным средством и методом обеспечения здоровья, первичной профилактики болезней.

Для каждого человека программа и организация здорового образа жизни должны определяться следующими основными посылками:

- индивидуально-типологическими наследственными факторами;

- объективными социальными условиями и общественно-экономическими факторами;

- конкретными условиями жизнедеятельности, в которых осуществляется семейно-бытовая и профессиональная деятельность;

- личностно-мотивационными факторами, определяемыми мировоззрением и культурой человека, и степенью ориентации на здоровье и здоровый образ жизни (Вайнер, 2001).

Опираясь на содержание здорового образа жизни, можно выделить следующие его структурные компоненты.

1. Целевой (понимание поставленной цели).

2. Содержательно-операционный (определяет наличие системы знаний здорового образа жизни, степень овладения практическими умениями для его реализации).

3. Мотивационно-ценностный (характеризует иерархию ценностей, отношение к здоровому образу жизни, его использование для решения жизненных и профессиональных целей, степень удовлетворённости его использования).

4. Программно-ориентировочный (обеспечивает прогнозирование и конструирование программы жизнедеятельности индивида в соответствии со здоровым образом жизни по временному фактору и объекту).

5. Эмоционально-волевой (указывает на необходимость проявления волевых качеств для достижения поставленной цели и эмоциональную оценку результата).

6. Деятельностный (раскрывает степень включённости индивида в систему здорового образа жизни, готовность к его пропаганде и реализации в своей деятельности, его спектр проявления по полноте включения, объекту воздействия).

7. Оценочный (показывает оценку результатов формирования здорового образа жизни и осуществление на этой основе коррекции программы).

Данные компоненты здорового образа жизни взаимосвязаны и образуют его целостную структуру. Нарушение этих связей или выпадение одного из компонентов — нездоровый образ жизни (Щедрина, 1996).

Следует подчеркнуть, что структура здорового образа жизни целостная и представляет собой единство материально-бытового, социокультурного, природного и духовного бытия человека.

Следовательно, образ жизни человека, по мнению Н. К. Рерих (Рерих, 2005), должен учитывать всё многообразие взаимоотношений с окружающей его средой, а сам человек должен определяться следующими характеристиками:

- физическим состоянием;
- физическим развитием;
- физической подготовленностью;
- психомоторикой;
- психическим состоянием;
- психологическими свойствами личности человека;
- социальным образованием реальности как продукта общественного развития и как субъекта труда;
- духовностью.

Э. Н. Вайнер (Вайнер, 2001) считает, что структура здорового образа жизни должна включать в себя следующие факторы:

- 1) спортивно-двигательная деятельность (оптимальный двигательный режим);
- 2) личная гигиена и закаливание;
- 3) рациональное сбалансированное питание;
- 4) профилактика вредных привычек;
- 5) оптимальная организация труда и отдыха;
- 6) культура межличностного общения;
- 7) психофизическая регуляция организма;
- 8) валеологическое образование.

Следует заметить, что возможность ведения здорового образа жизни напрямую зависит от состояния здоровья человека на данный момент и его личной ориентации на изменения уклада жизни.

1.2.3. Особенности формирования здорового образа жизни у детей на базе детского оздоровительного лагеря

Проблема формирования и укрепления здоровья подрастающего поколения всегда считалась приоритетной как в нашей стране, так и за рубежом. Выдающийся чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский однажды высказал мысль, заключающуюся в следующем: «человеческую жизнь можно считать полноценной при условии здоровья» (Джуринский, 2000; Коменский, 2016).

Г. В. Жулина (Жулина, 2006) в своих работах отметила, что проблема формирования здорового образа жизни школьников является приоритетным направлением развития современной школы как образовательной системы.

В современном мире проблема формирования здорового образа жизни у учащихся является особо значимой, это подтверждает тот факт, что в России существуют предписания по развитию данного направления. Так, данная тема затронута в приказе Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 19 августа 2009 г., где формирование здорового образа жизни комментируется следующим образом: «это комплекс мероприятий, направленных на сохранение здоровья; пропаганду здорового образа жизни; мотивирование к личной ответственности за своё здоровье»¹. В российских образовательных учреждениях здоровьесберегающая функция закреплена законом и активно поддерживается государством. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» учреждения, осуществляющие образовательную деятельность, обязаны создавать условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся.

¹ <https://base.garant.ru/12169847/>

Поиск форм деятельности по формированию здорового образа жизни у учащихся продолжается и в настоящее время, что можно увидеть в трудах Е. В. Кирнасюк, Ю. Кольбе, М. М. Безруких, Н. В. Гороховой, В. В. Пономарёва, В. Г. Рындак, Л. Ф. Тихомировой, О. А. Шкляровой и др. В работах данных исследователей сказано, что формирование здорового образа жизни необходимо начинать в раннем детстве и продолжать в период обучения в школе. При этом «на подростковом этапе важно научить управлять поведением и повысить значимость сбережения и укрепления здоровья» (Созинов, 2014; Казначеев, 2012; Солодков, Сологуб, 1999).

При работе с подростками следует обеспечить осознанное личностное отношение к составляющим здорового образа жизни. Для этого необходимо:

- использовать приёмы усиления мотивации к овладению знаниями и умениями необходимых в формировании здорового образа жизни (актуализация мотивов, значимых для детей среднего школьного возраста: самопознание, самосовершенствование, самоанализ, актуальные запросы и интересы);
- руководствоваться принципами деятельности, преемственности, последовательности;
- соблюдать методические закономерности (информационное обеспечение, создание развивающей среды).

Формирование здорового образа жизни у школьников осуществляется через полученную извне информацию, а также через проведение коррекции образа жизни благодаря обратной связи, самоанализу собственных ощущений и знаний. Процесс формирования здорового образа жизни достаточно длительный и трудоёмкий, что способствует появлению у некоторых учащихся отрицательного отношения к здоровому образу жизни, появлению депрессии. Это указывает на тот факт, что в первый период перехода к здоровому образу жизни важно поддерживать школьников в стремлении к саморазвитию, обеспечить их необходимым общением, выделять положительные изменения в состоянии их здоровья, физических и функциональных показателях.

При формировании здорового образа жизни у учащихся среднего и старшего школьного возраста стоит учитывать то, что в данный период жизни они зависят от социального окружения. Роль социума в формировании образа жизни подчёркивается в трудах Н. В. Бордовской, Н. Г. Веселова, В. П. Озёрова, В. П. Петленко, С. Ю. Толстовой, О. Л. Трещевой.

Процесс приобщения детей к здоровому образу жизни зависит от множества факторов, таких как: общественное мнение, окружающая обстановка, образовательная среда, личность педагогов и т. д.

Формируемый здоровый образ жизни подростков должен соответствовать их возрасту, обеспечен энергетически, быть укрепляющим, ритмичным, эстетичным, нравственным, волевым, самоограничительным (Понкратенко, 2015).

Грамотно организованная жизнедеятельность учащегося предполагает:

- соблюдение системы правил, связанных с отказом от вредных привычек;
- с реализацией активного умственного труда;
- с закаливанием;
- с физической активностью;
- с обязанностью сохранить своё зрение и следить за осанкой;
- с необходимостью избегать проявления таких черт характера, как лень, гнев, зависть и т. д.;
- с правильным питанием;
- с формированием позитивного мышления.

Для приобщения учащихся школьного возраста к здоровому образу жизни следует понимать, что его формирование включает в себя три основные цели:

- 1) обеспечение физического и психического здоровья (глобальная);
- 2) вооружение учащихся знаниями в области охраны здоровья, развитие умений, навыков и привычек, способствующих сохранению здоровья, трудоспособности и долголетия (дидактическая);
- 3) предоставление школьникам знаний физиологических основ процессов жизнедеятельности человека (методическая).

Большинство современных авторов, выделяют четыре составляющие, которые определяют процесс формирования здорового образа жизни.

1. Создание информационно-пропагандистской системы повышения уровня знаний о факторах риска.

2. «Обучение здоровью» (предоставление информации по укреплению и сохранению здоровья).

3. Меры по снижению распространения курения и употребления алкоголя/наркотических средств.

4. Побуждение к физически активному образу жизни, занятиям физической культурой и спортом.

Стоит обратить внимание на то, что гармоничное развитие школьников практически невозможно без формирования навыков санитарно-гигиенических норм, режима дня, питания, активного отдыха. Для этого необходимо разумно организовать режим жизни учащихся, учитывая возрастные и индивидуальные особенности. Для эффективности вышеперечисленных действий необходимы определённые условия: создание

благоприятной обстановки (проявление доброжелательности, понимания, взаимопомощи, положительные взаимоотношения «школьник — педагог — родитель», повышенное внимание к состоянию здоровья учащихся).

При формировании у детей школьного возраста здорового образа жизни также следует придерживаться тех принципов, на основе которых выстраивается грамотная и эффективная работа:

- принцип не нанесения вреда;
- принцип приоритета действительной заботы о здоровье;
- принцип триединого представления о здоровье;
- принцип субъект-субъективного взаимодействия педагога с учащимися;
- принцип формирования ответственности учащихся за своё здоровье;
- принцип контроля за результатами (Понкратенко, 2015).

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что основой для выстраивания педагогом работы по формированию здорового образа жизни учащихся является умение создавать условия для успешной учёбы, отдыха и развития учащихся, способность учитывать индивидуальные особенности детей. Выделим, что главная задача педагога заключается в воспитании у учащихся потребности в здоровом образе жизни и выработке способа самостоятельного сохранения здоровья.

В связи с вышеизложенным становится актуальным вопрос поиска здоровьесберегающих и развивающих технологий, позволяющих сохранить и поправить здоровье подрастающего поколения на базе наших лагерей.

Список использованных источников

1. *Барбараш, Л. С.* Очерки поведенческой психологии здоровья. Аргументы, факты, тесты: науч.-метод. пособие / Н. А. Барбараш, Л. С. Барбараш, М. Л. Лившиц, С. Я. Евтушенко. — Кемерово: Кемер. гос. мед. акад, 1995. — 245 с.
2. *Басов, Н. Ф.* Практикум по истории ВЛКСМ и Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Н. Ф. Басов. — М.: Просвещение, 1984. — 207с.
3. *Безруких, М. М.* Отчёт о научно-исследовательской работе за 2016 год / М. М. Безруких // Институт возрастной физиологии Российской академии наук, 2016. http://www.ivfrao.ru/science/publications/reports/files/TOn1838_2016.pdf (дата обращения: 20.05.2017).
4. *Брехман, И. И.* Валеология — наука о здоровье. — 2-е изд., дополненное и переработ. — М., 1990. — 208 с.
5. *Брехман, И. И.* Валеология — наука о здоровье. — 2-е изд., дополненное и переработ. — М., 1990. — 208 с. (повтор пункта 4)

6. *Вайнер, Э. Н.* Валеология: учебник для вузов / Э. Н. Вайнер. — М.: Флинта: Наука, 2001. — 416 с.
7. *Виленский, М. Я.* Процессуальные характеристики формирования здорового образа жизни учащейся молодёжи / М. Я. Виленский // *Физическая культура — основа здорового образа жизни.* — 1996. — С. 10–12.
8. *Виленский, М. Я.* Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учебное пособие / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. — 3-е изд., стёр. — М.: КНОРУС, 2013. — 240 с. — (Бакалавриат).
9. *Власова, Л. А.* Переход пионерской организации в современные детские движения. Социальные инициативы и детские движения / Л. А. Власова. — Ижевск, 2005. — 280 с.
10. *Горчак, С. И.* К вопросу о дефиниции здорового образа жизни / С. И. Горчак // *Здоровый образ жизни. Социально-философские и медико-гигиенические проблемы.* — Кишинёв: Штиинца, 1991. — 132 с.
11. *Граевская, Н. Д.* Спорт и здоровье студентов / Н. Д. Граевская // *Научные проблемы охраны здоровья студентов.* — 1979. — С. 144.
12. *Данилков, А. А.* Детский оздоровительный лагерь: организация и деятельность, личность и коллектив: монография / А. А. Данилков, Н. С. Данилкова. — Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. — 221 с.
13. *Жулина, Г. В.* К проблеме здоровья и здорового образа жизни человека // *Проблемы здоровья человека. Развитие физической культуры и спорта в современных условиях: Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвящённой 55-летию ФФК СГУ / Г. В. Жулина.* — Ставрополь: Изд-во СГУ, 2006. — С. 179–181.
14. *Зайцев, Г. К.* Структурный анализ здоровья и обоснование валеологических принципов / Г. К. Зайцев // *Экология человека и валеология: научные и прикладные аспекты здоровья детей и подростков.* — 1997. — С. 35–37.
15. *Зайцев, Г. К.* Школьная валеология: научное обоснование и программное обеспечение: учебник / Г. К. Зайцев. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2001. — 92 с.
16. *Зайцев, Г. К.* Валеологические проблемы педагогической деятельности / Г. К. Зайцев // *Валеология.* — 1997. — № 2. — С. 18–21.
17. *Залесский, М. Л.* Состояние проблемы здоровья школьников / М. Л. Залесский. http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3312 (дата обращения: 16.05.2014).
18. *Иванюшкин, А. Я.* Здоровье и болезнь / А. Я. Иванюшкин // *Вестник АМН СССР.* — 1990. — Т. 45. — № 4. — С. 21–27.
19. *Изутин Д. А.* Критерии здорового образа жизни и предпосылки его формирования / Д. А. Изутин, А. Д. Степанов // *Советское здравоохранение.* — 1981. — № 5. — С. 32–44.
20. *Казин, Э. М.* Методологические и организационные подходы к проблеме валеологического образования и воспитания: метод. пособие / Э. М. Казин, Т. С. Панина, В. П. Казначеев, Г. А. Кураев. — Кемерово, 1997. — 109 с.
21. *Казначеев, В. П.* Валеология / *Образование в области здоровья и укрепление здоровья среди детей, подростков и молодёжи в России / В. П. Казначеев, Н. А. Склянова.* — М.: МГПУ, 1999. — С. 54–55.

22. *Казначеев, В. П.* Здоровье нации, культура, футурология XXI века: Сборник статей и докладов В. П. Казначеева (2007–2012). / В. П. Казначеев, В. В. Ромм, С. В. Чиркова; Под общ. ред. д.м.н. А. В. Трофимова. — Новосибирск: ЗСО МСА, 2012. — 386 с., илл.
23. *Казначеев, В. П.* Теоретические основы валеологии / В. П. Казначеев // *Фундаментальные основы*. — 1993. — С. 7–41.
24. *Костицына, Т. П.* Родина, Родина, ты — это мы! / Т. П. Костицына // *Очерки истории пионерской организации Удмуртии*. — 1980. — С. 85.
25. *Леонтьева, С. Г.* Пионер — всем пример / С. Г. Леонтьева // *Отечественные записки*. — 2004. — № 3.
26. *Лисицын, Ю. П.* Социальная гигиена и организация здравоохранения: проблемные лекции / Ю. П. Лисицын. — М.: Медицина, 1992. — 512 с.
27. *Носова, Е. В.* Формирование у учащихся основ здорового образа жизни при обучении биологии в 8–9 классах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Носова Елена Владимировна. — М., 2013. — 198 с.
28. *Понкратенко, Г. Ф.* Проблема формирования здорового образа жизни школьников / Г. Ф. Понкратенко, А. С. Ершов // *Амурский научный вестник*. — 2015. — № 4. — С. 108–114 // *Лань: электронно-библиотечная система*. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/299370> (дата обращения: 16.02.2021).
29. *Рахматов А. А.* Научные основы здорового образа жизни / А. А. Рахматов // *Образование и воспитание*. — 2016. — № 2. — С. 5–7. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/29/757/> (дата обращения: 11.02.2021).
30. *Рерих, Н. К.* Человек и природа: Сб. статей. — 2-е изд., исправ. — М.: Международный Центр Рерихов, 2005. — 140 с.
31. *Рерих, Н. К.* Человек и природа: Сб. статей. — 2-е изд., исправ. — М.: Международный Центр Рерихов, 2005. — 140 с. (повтор пункта 33)
32. *Рыбакова, Т. М.* Пионерские отряды в Удмуртии в 1920-е гг.: проблемы создания / Т. М. Рыбакова // *Социальные инициативы и детские движения*. — 2005. — С. 28–29.
33. *Сидакова, И. В.* Социально-педагогическая деятельность инновационной школы по формированию у старшеклассников культуры здоровья: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сидакова Ильвина Владленовна. — Волгоград, 2010. — 272 с.
34. *Сидоров, С. В.* Принципы организации воспитательной работы в современной школе / С. В. Сидоров // *Сайт педагога-исследователя*. <http://si-sv.com/publ/4-1-0-16> (дата обращения: 04.04.2017).
35. *Скворцова, Т. В.* Представления подростков о здоровом образе жизни / Т. В. Скворцова // *Концепт*. — 2015. — № 2. — С. 1–8 // *Лань: электронно-библиотечная система*. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/297252> (дата обращения: 14.02.2021).
36. *Созинов, М. В.* Формирование здорового образа жизни у детей и подростков средствами физической культуры и спорта // *Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии* / М. В. Созинов. — Махачкала, 2014. — С. 57–59.
37. *Солодков А. С.* Физиология спорта: учебное пособие / А. С. Солодков, Е. Б. Солодуб. — СПб.: СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 1999. — 231 с.
38. *Фролов, В. В.* Методическое пособие «Настольная книга директора детского оздоровительного лагеря» / В. В. Фролов. — Воронеж: Департамент образования, науки и молодёжной политики Воронежской области, 2011. — 224 с.

39. Царегородцев, Г. И. Диалектический материализм и теоретические основы медицины / Г. И. Царегородцев, В. Г. Ерохин. — М., 1986. — 288 с.
40. Щедрина, А. Г. Понятие индивидуального здоровья — центральная проблема валеологии / А. Г. Щедрина. — Новосибирск, 1996. — 77 с.
41. Щедрина, А. Г. Онтогенез и теория здоровья: Методол. аспекты / А. Г. Щедрина; отв. ред. Ю. И. Бородин: АМН СССР, Сиб. отд-ние, Ин-т физиологии. — Новосибирск: Наука, 1989. — 136 с.
42. Щедрина, А. Г. Понятие индивидуального здоровья — центральная проблема валеологии / А. Г. Щедрина. — Новосибирск, 1996. — 77 с.

Глава 2. Детский лагерь как площадка для стимулирования двигательной активности детей

С. В. Кузьмина, А. Д. Кузьмина, С. А. Макарова,
И. И. Лосева, А. Н. Камнев

2.1. Двигательная активность и её значение в жизни ребёнка

Общеизвестно, что неперенным условием и основным фактором из всех составляющих здорового образа жизни является двигательная активность, поскольку движение не только сущность жизни, но и основа здоровья (Сухарев, 1988).

Движение есть естественная потребность организма человека. Оно формирует структуру и функции человеческого организма, стимулирует обмен веществ и энергии в организме, улучшает деятельность сердца и дыхания, а также функции некоторых других органов, играющих важную роль в приспособлении человека к постоянно изменяющимся условиям внешней среды.

Об огромном значении движения в жизни человека высказался ещё XVIII веке французский врач Тиссо, который утверждал, что движение по своему действию может заменить любое лекарство, но все лекарства мира не в состоянии заменить движение.

Для организма двигательная активность является физиологической потребностью, недостаток которой приводит к кислородному голоданию и, подобно витаминной недостаточности, пагубно влияет на формирующийся организм (Покровский, 2011).

Каждое проявление двигательной активности индуцирует образование метаболитов, которые необходимы для нормального функционирования организма. Организм не сможет накапливать необходимую для нормальной жизнедеятельности энергию и противостоять стрессу без необходимого объёма движений. При этом в определённой мере необходимым и даже полезным для организма является стресс, вызываемый, например, мышечными напряжениями, контрастными температурными воздействиями, солнечной радиацией или умеренной гипоксией. Человек, в том числе и школьник, не сможет в полной мере воспользоваться тем, что заложено в него природой, быть здоровым и счастливым без определённого объёма двигательной активности.

Особенно возрастает роль движений в периоды интенсивного развития и роста организма. Двигательная активность стимулирует работу внутренних органов, способствует улучшению кровообращения, улучшает обменные процессы и умственную деятельность, а также

влияет на формирование психофизического статуса ребёнка и способствует нормальному развитию центральной нервной системы, улучшению памяти, процессов обучения, нормализации эмоционально-мотивационной сферы, улучшению сна. Также двигательная активность позволяет решить другие разноплановые, но немаловажные задачи при работе с детьми. Такие как стабилизация психоэмоционального состояния, развитие координационных способностей (умение управлять своим телом), развитие не только физических и умственных, но и творческих способностей (Дрогомерецкий, 2017; Камнев, Макарова, 2019).

Л. П. Матвеев (1991) указывает, что объёмы двигательной активности в физической культуре и спорте принято определять во временных единицах (минутах, секундах, часах) либо в количестве повторений двигательных действий (актов). Специалисты в этой области отмечают, что в практике это считается «внешней» стороной нагрузки, а «внутренней» стороной нагрузки является величина физиологических сдвигов в организме, вызываемых выполнением физических упражнений. Физиологические сдвиги отражаются в частоте дыхания, сердечных сокращений или изменениях биохимического состава крови и т. д., а также величине энергетических трат.

По мнению А. Г. Хрипкова, М. В. Антропова, Д. А. Фарбер, нормой можно считать объём физической нагрузки (физических упражнений, вида физкультурно-спортивной деятельности), содействующий активному росту и развитию детского организма в пределах определённой возрастной группы, обеспечивающий при этом наличие положительных и отсутствие отрицательных составляющих в состоянии здоровья (Хрипкова и др., 1990).

В то же время исследования в таких областях, как физиология, медицина, физическая культура, показывают отсутствие у большинства учащихся поддержания оптимальной двигательной активности на необходимом уровне. Многие школьники проводят выходные дни, лёжа у телевизора или сидя у компьютера.

Гиподинамия — малоподвижный образ жизни — может привести к ослаблению деятельности сердца, возникновению сердечно-сосудистых заболеваний, нарушению обмена веществ, дегенерации и преждевременному старению мышечной ткани, избыточному весу и ожирению, чрезмерному возбуждению и изнашиванию нервной системы. В целом всё это приводит к снижению защитных свойств организма, иммунитета, устойчивости к инфекциям, психическому напряжению и разного рода перегрузкам, падению работоспособности и преждевременному старению человека (Шерстюк, 2017).

По данным современных учёных, гиподинамия присуща всем возрастным группам детского населения и наблюдается у 50 % школьников 6–8 лет, у 60 % школьников 9–12 лет и у 75–80 % детей старшего школьного возраста (Сизова, 2020).

Дефицит движения при этом по мере взросления чаще наблюдается у девочек, нежели у мальчиков. Всё это в совокупности объясняет ухудшение состояния здоровья современных школьников, увеличение и прогрессирование хронических заболеваний, ожирения, нарушений зрения, осанки, сердечно-сосудистых заболеваний и т. д. Дети школьного возраста, имеющие большой объём движений в течение дня, характеризуются средним и высоким уровнем физического развития, адекватными показателями функционального состояния и более высокими адаптационными возможностями организма, экономичной работой сердечно-сосудистой и дыхательной систем, низкой подверженностью простудным заболеваниям.

При этом анализ научно-методической литературы показывает, что к моменту поступления в школу у детей дефицит двигательной активности составляет около 35–40 %, а к старшим классам достигает 75–85 % (Шавалиев Р. Ф., 2018).

Всё это приводит к печальной статистике от НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков научного центра здоровья детей РАМН, свидетельствующей о том, что количество здоровых детей за последние 20 лет снизилось в 3 раза, и здоровыми можно назвать лишь 10 % школьников, а остальные имеют различные отклонения в физическом, психологическом, нервном развитии (Сайкина, 2012; Херувимова и др., 2018).

При этом показатели, характеризующие физическую работоспособность и физическую подготовленность, у современных подростков на 20–25 % ниже, чем у их сверстников 1980–90 годов (Херувимова и др., 2018).

Получается, что в наш век прогресса и передовых технологий здоровье детей и подростков находится на более низком уровне, чем в прошлом веке, когда медицина ещё не обладала таким потенциалом и объёмом исследований, как сейчас. И это касается не только физического здоровья подрастающего поколения, но и уровня развития психической сферы детей. Процент учащихся, испытывающих трудности в обучении, растёт с каждым годом (Камнев, Макарова, 2019). По данным исследований (Розова, Коробченко, 2017) более 40 % учащихся начальных классов имеют нарушения письма и чтения, при этом речь идёт об учениках массовых общеобразовательных школ, а не о детях с нарушениями в развитии. В чём же причина данного явления?

Давайте обратимся к истории... Во всех социальных группах различные виды двигательной активности сопровождали жизнь ребёнка с самого рождения. В крестьянской среде дети сызмальства вынуждены были помогать родителям в ведении крестьянского хозяйства, что предполагало немалую двигательную активность, требовало выносливости и закаливало детский организм. Дети представителей бедных слоёв населения, живущие в городах, были целыми днями «предоставлены сами себе», что также давало возможность реализовывать разные виды двигательной активности. Немаловажно и то, что потребность выживания в городе предполагала постоянное развитие у детей разных необходимых для жизни навыков — не только спортивной подготовки (силы, ловкости, выносливости, координации и т. д.), но и развития умственных способностей. И речь не идёт о владении школьными навыками, поскольку дети зачастую не имели доступа к образованию и были безграмотными. Но зато они обладали хорошей памятью, высоким уровнем развития восприятия и внимания, моторики, хорошо соображали, поскольку только смысленные дети могли выжить в суровых условиях. О большом интеллектуальном потенциале тех же крестьянских детей говорит факт их успешного обучения в крестьянских школах (примером могут служить школы, организованные Л. Н. Толстым и С. А. Рачинским, из которых вышло немало достойных людей). Что же касается воспитания дворянских детей, то оно проходило зачастую в провинциальных усадьбах, где всё свободное от обучения время дети также посвящали различным видам двигательной активности. В их распоряжении были не только подвижные игры, но и обучение фехтованию и верховой езде, что также способствовало формированию различных двигательных навыков, включая ловкость и координацию, так необходимые для развития мозга! В XX веке с образованием Советского Союза постепенно заботу о воспитании детей приняло на себя государство. В рамках деятельности пионерской организации большое значение придавалось развитию физической культуры и спорта. У детей того времени была возможность бесплатно посещать различные кружки и спортивные секции, ездить в летние оздоровительные лагеря, времяпрепровождение в которых обеспечивало потребности растущего организма в двигательной активности на 100 %. Что же касается свободного от учёбы времени, то дети и подростки проводили его на улице, изобретая бесчисленное множество интересных и полезных с точки зрения развития физической и психической сфер ребёнка игр. Данные игры требовали высокого уровня развития ловкости и глазомера, зрительно-двигательной координации и статической координации, меткости и быстрой реакции, внимания и памяти. В ход шли любые подручные средства — палки,

монеты, пробки, камешки, консервные банки... Во второй половине XX века в широком доступе у детей появились игрушки и спортивные снаряды, которые также целыми днями занимали детей на улице. Это скакалки и верёвки, мячи и кегли, обручи и мелки для рисования на асфальте. Позднее в моду вошли «резиночки» — интересная спортивная игра, стремление к освоению различных видов которой побуждало всех девочек школьного возраста использовать каждую минуту свободного времени для тренировки. И поколение выросло сильным и здоровым! Выпускники, оканчивая школу без помощи репетиторов, имели возможность поступить в любые вузы нашей страны!

Что же мы видим сейчас? Как показывает наша практика педагогической работы, большинство современных детей, в отличие от своих родителей, не только не стремятся заполнить своё свободное время двигательной активностью, но и с трудом справляется с подвижными играми и заданиями, которые для их родителей были ежедневным развлечением. А печальная статистика увеличения процента детей, испытывающих трудности в обучении, говорит сама за себя. Зато каждый ребёнок в наше время с пеленок знает, как включать компьютер и пользоваться мобильным телефоном, а впоследствии личному общению и играм с друзьями на улице предпочитает общение через мессенджеры или компьютерные игры. Вывод очевиден.

Всё это в очередной раз доказывает, что двигательная активность существенно влияет на показатели здоровья ребёнка. А причинами её снижения являются, по мнению многих учёных, компьютеризация интересов и досуговых форм жизни ребёнка.

Основная форма организованной физической активности школьников в наше время — урок физической культуры — лишь отчасти способствуют удовлетворению потребности растущего организма в движении, а естественная двигательная активность вне школы неуклонно снижается по мере перехода от класса к классу.

При этом уровень двигательной активности школьников во многом зависит от организации физического воспитания в учебное, внеучебное и внешкольное время, а также от формирования устойчивого интереса к самостоятельной физкультурной деятельности.

Общепризнано, что одним из важнейших направлений деятельности по преодолению обозначенной проблемы является вовлечение детей и подростков в активные, регулярные занятия физической культурой и спортом в каникулярное время.

Поскольку возможность использования уникальных по многогранности воздействия естественных оздоровительных факторов предоставляет именно каникулярный период, важным звеном в общей системе

воспитания школьников являются детские оздоровительные лагеря (Данилков, 2010; Камнев и др., 2016). Они создаются для активного отдыха учащихся во время каникул, улучшения здоровья и физической подготовки, таким образом обеспечивая благоприятную обстановку для удовлетворения потребности в движении воспитанников.

2.2. Формы стимулирования двигательной активности в детском лагере

В настоящее время общеизвестно положительное влияние оптимально организованной двигательной деятельности на физическое и психическое здоровье ребёнка.

Рационально организованный двигательный режим, удовлетворяющий естественную потребность организма детей в движении и обеспечивающий активный отдых учащихся, является важнейшим фактором укрепления здоровья и эффективным средством повышения умственной и физической работоспособности школьников.

Оптимально организованная двигательная деятельность детей в условиях детского оздоровительного лагеря (ДОЛ) с использованием различных форм физического воспитания способствует снятию утомляемости после различной нагрузки, восстановлению работоспособности и общему укреплению здоровья.

Важное значение имеет рационально организованное сочетание двигательной активности и правильного режима дня, предусматривающего разумное чередование различных видов деятельности и отдыха.

Двигательную активность можно разделить на организованную (регламентированную) — зарядка, занятия в спортивных секциях и др., а также нерегламентированную — игры со сверстниками, прогулки, самообслуживание и т. д. Регламентированная двигательная активность представляет собой упражнения, путём выполнения которых идёт прямое воздействие на организм человека. Нерегламентированная двигательная активность включает в себя объём спонтанно выполняемых двигательных действий, например обычных бытовых движений.

Однако не надо забывать и про индивидуальный подход к воспитанникам при поиске методов организации, средств и форм стимулирования двигательной активности, которые напрямую зависят только от индивидуального уровня двигательной активности ребёнка.

Напомним, что Г. Н. Голубева и Г. Ф. Агеева отмечают, что для детей с высоким уровнем двигательной активности характерен большой объём самостоятельной и незначительный объём организованной двигательной активности. Для детей со средним уровнем соотношение

организованной и самостоятельной двигательной активности меняется: увеличивается объём организованной и снижается объём самостоятельной двигательной активности. У малоподвижных детей большую роль играет организованная двигательная активность и незначительную роль — самостоятельная.

Таким образом, стимулирование двигательной активности особенно необходимо для детей с низким уровнем активности (Голубева, Агеева, 2012).

Основной целью детских оздоровительных лагерей является укрепление здоровья и повышение адаптационных возможностей организма, а также формирование у воспитанников потребности в здоровом образе жизни, в том числе и через организацию их двигательной активности.

В настоящее время в детских лагерях имеется определённая система организации двигательной активности детей:

- физкультурные мероприятия в режиме дня (утренняя гимнастика в сочетании с солнечными и воздушными ваннами, купание);
- отрядная физкультурная работа (спортивный час, прогулки, экскурсии, походы, игры на местности);
- учебно-тренировочные занятия (секции);
- спортивные соревнования и физкультурные праздники.

Однако при этом каждый детский оздоровительный лагерь имеет свои специфические особенности организации двигательной активности школьников.

2.2.1. Утренняя гигиеническая гимнастика (зарядка)

Одной из форм физкультурных мероприятий в режиме дня детского лагеря является **утренняя гигиеническая гимнастика (зарядка)**.

Цель занятий гигиенической гимнастикой — ускорить пробуждение после сна, активизировать все системы и функции организма, а также дать необходимый настрой и заряд энергии на весь день.

В условиях летнего лагеря утренняя гимнастика проводится регулярно и систематически и именно поэтому имеет огромное оздоровительное и воспитательное значение. С точки зрения физиологии зарядка способствует скорейшему восстановлению работоспособности организма после сна, тренировке сердечно-сосудистой и дыхательной системы, повышает возбудимость нервных центров и увеличивает подвижность нервных процессов, а также подготавливает нервную систему к координированному управлению движениями, усиливает функции различных физиологических систем и способствует предупреждению травматизма.

А проведение гимнастики на открытом воздухе усиливает всё вышеперечисленное полезным влиянием свежего воздуха и солнца, что, в свою очередь, способствует повышению эмоционального фона. К тому же регулярное выполнение зарядки дисциплинирует детей и приучает их к порядку, а также помогает педагогическому коллективу организованно начать новый лагерный день.

Для правильного применения средств и методов утренней гигиенической гимнастики необходимо учитывать её задачи и характер нагрузки, а также возрастные и половые особенности, уровень физической подготовленности и интересы занимающихся.

С целью приобщения детей к самостоятельным занятиям утренней гимнастикой в дальнейшем необходимо подбирать средства, которые в первую очередь могут привлечь внимание детей и заинтересовать их.

Поэтому в рамках лагеря мы рекомендуем предоставлять ребёнку возможность выбора вида зарядки с учётом его индивидуальных потребностей, физиологических и физических особенностей, а также психоэмоционального состояния в конкретный день.

Форма организации утренней гигиенической гимнастики может быть различной. Она зависит от количества отдыхающих детей в лагере и наличия специалистов в области физической культуры и спорта для проведения зарядки. Чаще всего зарядку проводят вожатые для своего отряда или инструкторы по физической культуре для всех отдыхающих детей одновременно.

Также возможен вариант проведения, предусматривающий разделение на группы по интересам, когда каждый воспитанник сам отдаёт предпочтение тому или иному виду физкультурной деятельности из предложенных вариантов зарядки.

Общая продолжительность утренней гигиенической гимнастики в среднем составляет 20–30 минут.

Традиционно в условиях детского лагеря в зависимости от вида зарядки в её содержание могут входить: комплексы общеразвивающих упражнений, элементы дыхательной гимнастики, беговые упражнения (кроссовый бег), пешая прогулка, аэробные танцевальные комбинации, комплексы упражнений ритмической гимнастики, танцевальные разминки, подвижные игры, силовые упражнения, комплексы упражнений, направленные на формирование осанки и профилактику плоскостопия, элементы стретчинга (растяжки).

Особое внимание стоит уделить развивающему потенциалу утренней гимнастики как важному компоненту процесса реализации здоровьесберегающих технологий.

Как показывает наш многолетний опыт практической работы с детьми в рамках проведения программ в детском оздоровительном лагере, применение в работе утренней оздоровительной гимнастики на основе нейрокоррекционных упражнений обеспечивает не только пробуждение организма и повышение эмоционального фона, но тренировку координации движений, вестибулярного аппарата, а также улучшение регуляции и контроля движений, то есть оптимизации работы III блока мозга (по А. Р. Лурия), что, в свою очередь, способствует повышению результативности в формировании необходимых для успешного обучения знаний, умений и навыков (Камнев, Макарова, 2019).

Нейропсихологическая коррекция (нейрокоррекция) — это комплекс специальных психологических методов, которые направлены на переструктурирование нарушенных функций мозга и создание компенсирующих средств для дальнейшего саморазвития, обучения и контроля поведения.

Ещё недавно показаниями для занятий нейрокоррекцией считалось наличие различных отклонений в развитии, таких как СДВГ (синдром гиперактивности и дефицита внимания), ДЦП, ранний детский аутизм, умственная отсталость, задержка психического развития и т. д. Однако практика применения нейрокоррекционных упражнений показала, что они не просто полезны, но и необходимы детям при общем физическом недоразвитии, при школьной дезадаптации и стрессовых расстройствах, а также всем детям и подросткам, которые стремятся повысить свой уровень развития.

Высокий развивающий потенциал нейрокоррекционных упражнений используется нами в рамках проведения детского оздоровительного лагеря не только при выполнении *утренней гимнастики*, но и в качестве *физкультминутки при проведении других дисциплин*; как *отдельные дисциплины*, например игротека, на которой в игровой форме с детьми проводятся различные нейрокоррекционные игры и упражнения; как *элементы спортивных дисциплин*, в том числе во время разминки перед спортивной нагрузкой; как *элементы заданий в спортивных состязаниях*; как *отдельные виды заданий* при проведении квестов и ярмарок.

В качестве развивающих упражнений при проведении утренней гимнастики мы рекомендуем использовать элементы приведённого выше нейрокоррекционного комплекса «Вертикальный лифт» (глава 5), применение которого способствует не только тренировке спортивных навыков — равновесия, координации движений, растяжке и укреплению различных групп мышц, но также повышению уровня произвольности деятельности и развитию мозга за счёт улучшения межполушарных взаимодействий.

Также мы считаем полезным использование в рамках утренней гимнастики ряда нейрокоррекционных упражнений из двигательного комплекса на основе метода замещающего онтогенеза А. В. Семенович (Семенович, 2017). Данный комплекс предполагает проведение занятий в специальном помещении, поэтому для утренней гимнастики на свежем воздухе мы рекомендуем использовать лишь некоторые упражнения, которые перечислены ниже. Их выполнение способствует тренировки динамической координации и активизации межполушарного взаимодействия.

**Перечень развивающих нейрокоррекционных упражнений,
используемых во время утренней гигиенической гимнастики
(по А. В. Семенович)**

«Паучок»

Исходное положение (далее — И. П.): стойка на согнутых руках и ногах животом вверх.

Сначала проводится обучение перемещению вперёд/назад, потом движение односторонней — разносторонней рукой/ногой под счёт (каждый способ передвижения отрабатывается отдельно).

«Крбик»

И. П. как в предыдущем упражнении, но движение выполняется боком (вправо/влево). Отрабатываются шаги одноимёнными и разноимёнными конечностями, под счёт.

«Кошка»

И. П. — стойка «на четвереньках» (опора на ладони и колени животом вниз), взгляд направлен вперёд, может опускаться для визуального контроля. Сначала отрабатывается под счёт естественное передвижение вперёд и назад (движение спиной) с удерживанием равновесия (разностороннее движение ног и рук с одновременным опусканием на пол: правая рука/левая нога и т. д.), потом одностороннее передвижение (правая рука/правая нога, левая рука/левая нога).

«Мостик» — вектор движения меняется на боковой.

И. П. — стойка «на четвереньках» (опора на ладони и колени животом вниз).

Передвижение вправо/влево одноимённым (правая рука/правая нога, левая рука/левая нога), разноимённым способом (правая нога/левая рука, левая нога/правая рука), под счёт, приставными шагами.

«Лев»

И. П. стойка «на четвереньках» (опора на ладони и колени животом вниз).

Передвижение аналогично упражнению «Кошка», однако при движении руки делают перекрёстные шаги на уровне локтей, ноги идут прямо, голова поднята вверх («гордый лев»).

«Носочки — ладошки»

И. П. сидя на полу/скамейке/стуле, ноги прямые, спина опирается на стену (мяч, спинку стула), руки согнуты в локтях, раскрытые ладони на уровне плеч перпендикулярно полу или прямые руки лежат на коленях.

Движения на себя/от себя выполняются кистями рук и ступнями (носочек на себя/от себя) под счёт в разных вариантах:

- одинаковые движения руками и ногами (вместе);
- противоположные движения двумя руками и двумя ногами (вразнобой);
- противоположные (разноименные) движения правыми и левыми конечностями;
- противоположные (разноименные) движения двумя руками и двумя ногами по диагонали (правая ладонь и левая ступня «на себя», левая ладонь и правая ступня «от себя»).

«Скалолаз»

Стоя на ногах, ребёнок должен пройти вдоль стены, как будто это скала. Движение выполняется под счёт/хлопок или другой сигнал (свисток, определённое слово-сигнал и т. д.). Ладони прижаты к стене, при передвижении можно «отрывать» только одну конечность. При нарушении этого правила ребёнок возвращается на исходную позицию.

Таким образом, учитывая развивающий потенциал утренней гимнастики, можно получить наибольший оздоровительный эффект при проведении зарядки в детском лагере.

Перечень общеразвивающих упражнений, используемых во время утренней гигиенической гимнастики (зарядки)

1. Упражнения типа «потягивания»:

- вставание на носки с различным положением рук;
- то же с поворотами туловища;
- поднятие рук в «замок»;
- отведение ног назад, вперёд, в сторону с прогибанием в позвоночнике.

2. Упражнения для мышц рук и плечевого пояса:

И. П.: руки вдоль туловища;

- напряжённые сгибания и разгибания рук и пальцев кисти;
- круги и дуги руками (прямыми, согнутыми руками, предплечьями, руками и кистями);

- сгибания, разгибания рук в упоре лёжа;
 - повороты рук (супинация, пронация);
 - махи руками и рывковые движения;
 - посегментные расслабления рук встряхиванием.
3. Упражнения для мышц шеи:
- плавные наклоны головы (вперёд, назад, в стороны);
 - плавные повороты головы (налево, направо);
 - плавные круговые и дуговые движения головой.
4. Упражнения для мышц туловища:
- для мышц спины (наклоны вперёд, назад, в сторону, круговые движения);
 - для мышц живота (поднимание ног/туловища в различных и.п. — сидя, лёжа);
 - для косых мышц (повороты туловища, наклоны с поворотами, перекаты в положении лёжа и др.).
5. Упражнения для тазовой области:
- вращательные движения тазом в стойке «ноги на ширине плеч»;
 - пружинящие вертикальные покачивания в глубоких попеременных выпадах на одну ногу;
 - махи ногами (прямыми, согнутыми);
6. Упражнения для ног:
- приседания;
 - поднимание и опускание прямых/согнутых в колене ног;
 - движения ногами вперёд, в сторону, назад (прямой, согнутой);
 - выпады на одну ногу вперёд/вбок и их перемены;
 - повороты ноги наружу, внутрь;
 - круговые движения стопой/согнутой в колене ногой/прямой ногой;
 - упражнения на расслабления ног (встряхивание).
7. Комбинированные упражнения, задействующие в работе различные группы мышц:
- касание руками пяток;
 - упражнение «кошка»;
 - попеременные выпады на левую/правую ногу с наклонами (поворотами и др.);
8. Прыжки, бег:
- прыжки на одной и двух ногах, ноги врозь, скрестно, с подниманием ног и т. д.;
 - бег с высоким подниманием бедра, с захлестыванием голени, со сменой ног и др.

9. Упражнения на восстановление дыхания:

- ходьба;
- дыхательные упражнения.

Комплекс общеразвивающих упражнений

I. И. П.: ноги на ширине плеч, руки вдоль туловища.

Упражнения выполняются под счёт до 8/до 4.

1–2 — правую ногу назад на носок, потянуться руками вверх;

3–4 — и.п.;

5–8 — то же с левой стороны.

II. И. П.: ноги на ширине плеч, руки вдоль туловища.

1 — шаг влево, руки в стороны;

2 — и.п.;

3–4 — то же вправо;

5 — шаг правой ногой вперёд, руки вверх;

6 — и.п.;

7–8 — то же с левой ноги;

III. И. П.: ноги на ширине плеч, руки вдоль туловища.

1 — правая рука на пояс;

2 — то же левая;

3 — правая рука за голову;

4 — то же левая;

5 — правая рука вверх;

6 — то же левая;

7 — правая рука вниз;

8 — и.п.

IV. И. П.: ноги на ширине плеч, руки подняты вверх.

1 — наклон вправо;

2 — круг руками вправо в и.п. с постепенным выпрямлением туловища;

3–4 — то же влево.

V. И. П.: ноги на ширине плеч, руки на поясе.

1 — поворот туловища направо, правую руку отвести в сторону;

2 — и.п.;

3–4 — то же в другую сторону.

VI. И. П.: ноги на ширине плеч, руки согнуты к плечам.

1 — поворот туловища налево, руки выпрямляются в стороны;

2 — и.п.;

3 — наклон, руки заложены за голову;

4 — и.п.;

5–8 — то же в другую сторону.

- VII. И. П.: широкая стойка, руки на поясе.
- 1 — наклон вправо, коснуться левой рукой мыска правой ноги;
 - 2 — наклон влево, коснуться правой рукой мыска левой ноги;
 - 3 — выпрямить корпус, вытянуть руки вверх;
 - 4 — и.п.
- VIII. И. П.: широкая стойка, руки в стороны.
- 1 — присед на правой, руки вперёд;
 - 2 — и.п.
 - 3–4 — то же с другой стороны.
- IX. И. П.: ноги на ширине плеч, руки подняты вверх.
- 1–2 — упор присев;
 - 3–4 — упор лёжа;
 - 5–6 — упор присев;
 - 7–8 — и.п.
- X. Ходьба на месте. Восстановить дыхание.

Примеры упражнений с элементами дыхательной гимнастики

Упражнения для детей 7–10 лет

- I. И. П.: ноги на ширине плеч, руки на поясе. Упражнение выполняется под счёт.
- 1–3 — медленный глубокий вдох;
 - 4 — быстрый полный выдох ртом;
 - 5–8 — свободное дыхание.
- II. И. П.: ноги на ширине плеч, руки на поясе.
- 1 — быстрый полный вдох ртом;
 - 2–4 — медленный глубокий выдох;
 - 5–8 — свободное дыхание.

Упражнения для детей 11–14 лет

- I. И. П.: ноги на ширине плеч, руки на поясе.
- 1–4 — медленный глубокий вдох;
 - 5–8 — медленный полный выдох.
- II. И. П.: ноги на ширине плеч, руки на поясе.
- 1 — вдох небольшой порции;
 - 2 — пауза на вдохе;
 - 3 — не выдыхая, продолжить вдох небольшой порции;
 - 4 — пауза на вдохе;
 - 5 — вдох небольшой порции;
 - 6 — полный свободный выдох ртом.

Ш. И. П.: ноги на ширине плеч, руки на поясе.

1–2 — полный вдох;

3–6 — задержка дыхания на вдохе;

7–8 — полный выдох ртом.

Упражнения для детей 14–17 лет

I. И. П.: ноги на ширине плеч, руки на поясе.

1 — вдох небольшой порцией;

2 — пауза на вдохе;

3 — вдох небольшой порцией;

4 — пауза;

5 — вдох небольшой порцией;

6 — пауза;

7–8 — полный выдох.

II. И. П.: ноги на ширине плеч, руки на поясе.

1–2 — полный вдох;

3–6 — задержка дыхания на вдохе;

7–8 — полный выдох.

III. И. П.: ноги на ширине плеч, руки на поясе.

1–8 — брюшное диафрагмальное дыхание;

1–4 — свободное дыхание;

1–8 — грудное дыхание;

1–4 — свободное дыхание;

1–8 — смешанное дыхание;

1–4 — свободное дыхание.

Примеры упражнений из системы Стрельниковой

«Ладони»

И. П.: встать прямо, ноги на ширине плеч. Руки согнуты в локтях, локти вниз. Кисти рук расположить на уровне плеч ладонями от себя. Сделать вдох синхронно со сжатием ладоней в кулак и выдох с расжатием. Повторить 8/16/32 раза.

«Погончики»

И. П. Согнутые в локтях на уровне пояса руки резко, практически в толчке, направляются от пояса вниз. Синхронно следует делать короткий и шумный вдох. На выдох руки возвращаются в исходное положение, занимая расслабленное состояние в области пояса. Повторить 8/16/32 раза.

«Насос» (накачивание шины)

И. П.: голова опущена. Делается плавный наклон вперёд (согнуть спину в поясничном отделе, руки опустить вниз, кисти расслабить), одновременно необходимо сделать короткий вдох носом. На выдох вернуться в исходное положение.

«Кошка»

«Пружинистое» упражнение на приседание, которое сопровождается поворотом туловища в правую и левую сторону поочерёдно. Одновременно необходимо поддерживать ритм дыхания, синхронизируя его с движениями корпуса.

**Пример утренней гигиенической гимнастики (зарядки)
на основе беговых упражнений**

- 1) ходьба;
- 2) бег в медленном темпе («трусцой»);
- 3) бег с круговыми движениями в плечевом суставе (одновременно и попеременно);
- 4) бег с круговыми движениями предплечьями и плечами;
- 5) беговые упражнения: захлестывая голень назад, высоко поднимая бедро, галопом (правым, левым боком);
- 6) дыхательные упражнения.

Пример утренней гигиенической гимнастики в форме мини-танцев**«Большая стирка»**

Музыка: любая ритмичная

И. П.: ноги на ширине плеч, руки вдоль туловища.

I. «Стирка белья»

1–2 — с полуповоротом направо сделать полуприсед на левой ноге, правую ногу вытянуть вперёд на носок, сопровождая двумя движениями, имитирующими стирку белья на стиральной доске, вдоль правой ноги;

3–4 — прыжком встать в полповорота налево от основного направления, повторить 1–2 с другой стороны;

5–8 — повторить 1–4.

II. Повторить упражнение I.**III. «Полоскание белья»**

1–4 — приседая на каждый счёт, выполнять движение соединёнными коленями вправо-влево, вправо-влево; а руки, имитирующие полоскание, двигаются в противоположную сторону;

5–8 — выпрямляя ноги, повторить движение рук 1–4.

IV. Повторить упражнение III.

V. *«Выжимание белья»*

- 1–2 — в стойке на обеих ногах два пружинящих сгибания левой ноги; согнутые руки вытянуты вперёд, кисти сжаты в кулак — правый над левым: дважды имитируют движения выжимания белья;
3–4 — повторить 1–2 с другой ноги, поменяв положение кистей — левый кулак над правым;
5–6 — повторить 1–2;
7–8 — повторить 3–4.

VI. Повторить упражнение V.

VII. *«Встряхивание белья»*

- 1–2 — и.п., руки делают взмах вверх вправо под углом 45 градусов;
3–4 — полуприсед, руки расслабленно опускаются вниз;
5–6 — повторить 1–2;
7–8 — повторить 3–4.

VIII. Повторить упражнение VII.

IX. *«Развешивание белья»*

- 1 — встать прямо, левую ногу отставить на полшага влево, левую руку поднять вверх с движением пальцами, имитирующим закрепление белья прищепкой;
2 — приставить правую ногу к левой, правую руку поднять вверх с тем же имитирующим движением;
3–4 — повторить 1–2;
5–8 — повторить 1–4.

X. Повторить упражнение IX, начиная движение вправо, с правой ноги и руки.

XI. *«Глажение белья»*

- 1–2 — в стойке на обеих ногах выполнять два пружинящих сгибания левой ноги; руки: правая согнута перед собой; левая согнута за спиной, обе руки дважды имитируют кистью движение утюга при глажении белья;
3–4 — повторить 1–2 с другой ноги, поменяв положение рук: левая — перед собой, правая рука — за спиной;
5–6 — повторить 1–2;
7–8 — повторить 3–4.

XII. Повторить упражнение XI, счёт 1–4;

- 5–6 — и.п., имитация стирания пота со лба тыльной стороной ладони правой руки;
7–8 — и.п., имитация стирания пота со лба тыльной стороной ладони левой руки.

**Пример утренней гигиенической гимнастики (зарядки)
с применением комплексов упражнений ритмической гимнастики**

«Утренняя гимнастика»

Музыка и слова: В. Высоцкий

И. П. — ноги на ширине плеч, руки вдоль туловища.

Первая часть (потягивание)

I. 1–2 — руки к плечам;

3–4 — руки вверх, потянуться;

5–6 — руки к плечам;

7–8 — и.п.

II. 1–2 — правая рука к плечу;

3–4 — правая рука вверх, потянуться;

5–6 — рука к плечу;

7–8 — и.п.

III–IV. Повторить упражнения I–II, в упражнении II движения выполнять левой рукой.

Вторая часть (руки)

I. 1–2 — правая рука вперёд, левая в сторону;

3–4 — и.п.;

5–8 — то же в другую сторону.

II. 1–2 — руки в стороны;

3–4 — руки за голову;

5–6 — руки согнуты за голову, локтями вперёд;

7–8 — и.п.

III–IV. Повторить упражнения I–II.

Третья часть (туловище)

I. 1–2 — наклон вперёд, прогнувшись, руки в стороны;

3–4 — и.п.;

5–6 — наклон вперёд с касанием руками пола;

7–8 — и.п.

II. 1–2 — поворот туловища вправо, правая рука отводится в сторону;

3–4 — и.п.;

5–6 — поворот туловища влево, левая рука отводится в сторону;

7–8 — и.п.

III–IV. Повторить упражнения I–II.

Четвёртая часть (ноги)

I. 1–2 — выпад вправо на согнутую ногу;

3–4 — и.п.;

5–6 — то же влево;

7–8 — и.п.

II. 1–2 — полуприсед, правая рука вверх;

3–4 — и.п.;

5–6 — то же, левая рука вверх;

7–8 — и.п.

III–IV. Повторить упражнения I–II.

Пятая часть (комбинированные упражнения)

I. 1–2 — руки к плечам;

3–4 — наклон вперёд;

5–6 — руки вверх;

7–8 — выпрямиться в и.п.

II. 1–2 — разогнуть правую руку вперёд-вправо, руку в сторону;

3–4 — и.п.;

5–6 — то же левой;

7–8 — и.п.

III–IV. Повторить упражнения I–II.

Шестая часть (бег, прыжки)

I. 1–8 — бег на месте;

II. 1–8 — прыжки: ноги врозь-вместе.

III–IV. Повторить упражнения I–II.

Седьмая часть (дыхание)

I. 1–4 — ходьба на месте, руки в стороны (вдох);

5–8 — руки согнуть, «обнять себя» (выдох).

II–IV. Повторить упражнение I.

**Пример утренний гигиенической гимнастики (зарядки)
с применением подвижных игр**

«Класс, смирно!»

Все играющие стоят в шеренге. Руководитель подаёт команды, отдаёт распоряжения, предлагает исполнить упражнения. Дети выполняют команды руководителя только в том случае, если он перед командой произнесёт слово «класс». Кто ошибается, делает шаг назад, но продолжает играть.

Проигрывают те, кто отошёл назад на большее число шагов из-за допущенных ошибок.

Вариант игры. Можно класс построить в две шеренги друг против друга и подводить итоги не индивидуально, а по командам.

Методические указания.

Игрок, выполнивший команду без предварительного слова «класс», делает шаг назад. Игрок, не выполнивший команду с предварительным словом «класс», также делает шаг назад. Команды руководителя должны

быть чёткими, произносятся громко и быстро — одна за другой: «Класс, равняйся!», «Класс, смирно!», «Класс, присесть!», «Класс, встать!».

«Запрещённое движение»

Все играющие становятся в круг или в одну колонну. Руководитель предлагает выполнить за ним все движения, за исключением заранее им установленного — запрещённого. Тот, кто ошибается и выполнит запрещённое движение, получает штрафное очко. Затем игра продолжается. По окончании игры отмечаются ученики, не сделавшие ни одной ошибки, а также самые невнимательные.

Варианты: можно класс построить в две шеренги друг против друга и подводить итоги игры по командам.

Методические указания.

Играющие обязаны выполнять все движения, кроме запрещённого. Получившие штрафное очко продолжают играть. Упражнения выполняются быстро, одно за другим.

«Невод»

Учащиеся выбирают двоих водящих — «рыбаков», остальные играющие — «рыбы». Если игра проводится на площадке, то её необходимо ограничить. На одном конце площадки отмечается линия «дома» рыбаков.

Играющие размещаются по площадке произвольно. Рыбаки стоят за линией дома. По сигналу руководителя «рыбы» начинают бегать по площадке. Рыбаки, взявшись за руки, выходят на ловлю. Они догоняют убегающих «рыб» и стараются окружить их, соединив руки. Пойманный становится между рыбаками, образуя сеть. Игра кончается, когда все «рыбы» будут переловлены. Две пойманные последними «рыбы» при повторении игры становятся рыбаками.

Методические указания.

- «рыбы» могут находиться только в пределах ограниченной площадки; если «рыба» выбежит за границу площадки, она считается пойманной;
- играющие, образующие сеть, не имеют права ловить «рыб» руками; для того чтобы поймать «рыбу», надо замкнуть сеть;
- «рыбы» могут выбегать из сети до тех пор, пока сеть не замкнулась; вырваться силой или вылезать из-под рук нельзя;
- рыболовам не разрешается ловить рыб с «порванной» сетью.

«Салки обыкновенные»

Выбирают водящего, играющие размещаются свободно по всей площадке, водящий — на середине площадке. По установленному заранее сигналу руководителя водящий поднимает руку вверх и громко говорит: «Я салка!». После этих слов играющие разбегаются по площадке,

а водящий старается догнать и коснуться кого-нибудь рукой. Игрок, которого водящий коснулся рукой, становится салкой.

Варианты:

- игра «Салки-приседалки» аналогична выше указанной, только салке нельзя касаться рукой того игрока, который присел. Игрокам не разрешается долго оставаться в положении приседа, а салке — долго стоять у присевшего игрока;

- игра «Салки «Давай руку!» аналогична предыдущим, только, спасаясь от салки, игрок подбегает к любому другому и берёт его за руку, становясь к нему лицом. Сделать это убегающий может только в тот момент, когда ему грозит опасность. Как только салка удалась, игроки разъединяют руки и продолжают бегать. Необходимо научить играющих действовать так, чтобы они помогали друг другу в момент опасности быть пойманными, то есть если салка преследует одного из играющих, то другие обязаны подбежать к нему и сцепить с ним руки.

- игра «Салки с прыжками на одной ноге» аналогична предыдущим, только играющие и салка не бегают, а прыгают на одной ноге. Разрешается отдыхать, стоя на обеих ногах, но уворачиваться от салки можно только прыгая на одной ноге;

Пример утренней гигиенической гимнастики (зарядки) с применением силовых упражнений (с весом собственного тела)

- «Подтягивание»

И. П.: вис.

Подтянуть туловище к перекладине без рывков и маховых движений ногами, подбородок должен быть выше перекладины.

- «Подтягивание в положении “угол”»

И. П.: вис.

Подтянуться подбородком выше перекладины, медленно поднять прямые ноги на 90 градусов и опустить.

- «Брюшной пресс»

И. П.: вис.

Поднимание и опускание прямых или согнутых ног.

- «Отжимание»

И. П.: упор лёжа.

Сгибать и разгибать руки.

- «Приседания».

И. П.: ноги на ширине плеч, руки вдоль туловища.

Сгибать и разгибать ноги с выносом рук вперёд.

- «Качание пресса»

И. П.: лёжа на спине.

Поднимать и опускать ноги, касаясь ими пола за головой.

**Пример утренней гигиенической гимнастики (зарядки)
с применением стретчинга (упражнения для увеличения подвижности суставов)**

Перед началом выполнения упражнений стретчинга необходимо подготовить мышцы, выполнив любые упражнения для разогревания организма.

Все упражнения выполнять в медленном темпе, удерживая каждое положение на 8 счетов.

1. И. П.: ноги на ширине плеч, руки вдоль туловища. Наклоны головы вправо-влево.
2. И. П. Повороты головы вправо-влево.
3. И. П.: ноги на ширине плеч, руки вверх «в замок». Отведение рук назад мелко амплитудными рывками.
4. И. П.: ноги на ширине плеч, правая/левая рука вверх. Наклоны влево/вправо.
5. И. П.: ноги на ширине плеч, руки вдоль туловища. Наклоны вперёд.
6. И. П.: сидя на полу. Наклоны вперёд.
7. И. П.: сидя на полу, ноги врозь. Пружинящие наклоны вперёд, к правой и левой ноге.
8. И. П.: сидя на полу, ноги согнуты, колени врозь. Пружинящие разведения коленей врозь, по направлению к полу.
9. И. П.: выпад вправо/влево. Попеременный перенос веса тела с правой на левую ногу.
10. И. П.: ноги на ширине плеч, руки вдоль туловища. Правую ногу согнуть назад, прижать пятку к ягодице. Отведение согнутой ноги назад.

2.2.2. Спортивный час

Основной формой повышения двигательной активности воспитанников детского лагеря является спортивный час, который также решает задачи укрепления здоровья и физического развития детей, совершенствование двигательных умений и навыков, развитие физических качеств и содействие формированию мотивации к физкультурным занятиям.

При организации занятий помнить о том, что необходимо:

- создать большое разнообразие содержания, форм и условий проведения занятий;
- содержание, методы и формы организации должны дифференцироваться в соответствии с возрастом, состоянием здоровья и уровнем физической подготовленности детей;
- обеспечивать участие всех детей.

Спортивный час может быть организован как самим вожатым, так и специалистом в области физической культуры и спорта.

В содержание занятий, организованных непосредственно вожатыми, могут входить занятия, не требующие специализированных знаний. Например такие, как проведение подвижных игр, пионербола, бадминтона, контроль за самостоятельной игрой ребят в футбол, волейбол, баскетбол, настольный теннис, ездой на велосипедах, роликовых коньках, самокатах и др.

В зависимости от программных особенностей лагеря, основанных на материально-технических и кадровых возможностях, в рамках спортивного часа возможно проводить занятия со специалистами в данной области по традиционным для детского лагеря видам физической активности: спортивным играм (футбол, баскетбол, волейбол, настольному теннису и др.); плаванию, фитнесу (ритмика, аэробика, фитбол, степ, стретчинг, йога и др.), танцам (современным, бальным и др.) и нестандартным: подводному плаванию, скалолазанию, стрельбе из винтовки, лука, арбалета и многое другое.

Данный вид мероприятия рекомендуется проводить каждый день, продолжительностью не более 60 минут.

2.2.3. Плавание (купание)

Плавание является одним из видов двигательной активности и важнейшим звеном в системе закаливания и физического воспитания любого человека.

Оздоровление организма ребёнка невозможно переоценить.

Во время активного движения в воде развиваются дыхательная и сердечно-сосудистая системы, создаются условия для улучшения работы системы органов кровообращения: увеличивается количество кислорода, поглощаемого всеми органами и тканями организма, усиливается венозный отток крови.

Упражнения в воде способствуют росту тела детей, так как во время плавания человек находится в условиях частичной невесомости и в горизонтальном положении, вследствие чего позвоночник временно разгружается от обычных гравитационных нагрузок (Петрухина, Хабарова, 2018). Плавание закаливает, являясь лучшим профилактическим средством. Частая смена температур внешней среды вырабатывает в организме защитные реакции. В результате этого повышается сопротивляемость организма к простудным заболеваниям. Постоянный контакт с водой совершенствует механизм терморегуляции, улучшает иммунологические свойства, повышает адаптацию

к разнообразным условиям внешней среды, повышает иммунитет и общий тонус организма.

Помимо закаливания плавание является уникальным физическим упражнением, содействующим физическому развитию и укреплению здоровья. Так, плавание спортивными способами гармонично развивает все группы мышц, способствует развитию и совершенствованию таких физических качеств, как выносливость, сила, быстрота (скорость), гибкость, ловкость (координация). Непрерывная работа ног в быстром темпе, с постоянным сопротивлением воды, тренирует мышцы и связки голеностопного сустава, помогает формированию и укреплению детской стопы.

Плавание оказывает положительное влияние на состояние центральной нервной системы: устраняется излишняя возбудимость и раздражительность, повышая эмоциональную устойчивость, обеспечивая крепкий, спокойный сон.

Это является следствием благотворного действия водной среды и физических упражнений на организм ребёнка (Усманова и др., 2015). Следует помнить о том, что однажды приобретённый навык плавания сохраняется у человека на всю жизнь. Умение плавать необходимо каждому человеку,

Таким образом, плавание как физическое упражнение, гармонично развивающее и укрепляющее организм человека, способствует улучшению качества ряда движений, необходимых ему в повседневной жизни².

В условиях детского оздоровительного загородного лагеря для организации плавания (купания) детей используют открытые (река, озеро, море) и закрытые (бассейн) водоёмы. В них проводятся как организованные занятия по плаванию, с целью обучения различным стилям плавания (или поддержания умений), так рекреативные, для активного отдыха, развлечений и досуга, направленные на улучшение физического и психоэмоционального состояния детей.

В зависимости от целей, места проведения плавания (купания), климатических условий региона и температуры воды продолжительность занятий может варьироваться от 3 до 60 мин.

Водоём для занятий по плаванию должен отвечать необходимым санитарно-гигиеническим требованиям, то есть не иметь заболоченных мест и источников загрязнения.

Качество воды должно удовлетворять минимальным требованиям, предъявляемым к питьевой воде. Желательно, чтобы вода была достаточно

² https://studme.org/332388/meditsina/plavanie_sisteme_ozdorovleniya_reabilitatsii_chelovek

прозрачной. Это даёт возможность купающимся или занимающимся видеть дно и свои движения, тем самым снижая страх и обеспечивая безопасность.

Дно водоёма должно быть ровным, достаточно твёрдым и чистым.

Его состояние нужно проверять перед каждым занятием, убирая предметы, которые могут стать причиной травм или несчастных случаев. Место для купания и плавания должно быть проверено на наличие подземных ключей, подводных течений и водоворотов. Глубина отведённого для плавания и купания места в водоёме (для не умеющих плавать) не должна превышать уровня груди или пояса занимающихся. Скорость течения (в реке) — не больше 10 м/мин.

Занятия по плаванию в открытых водоёмах нужно проводить при температуре воды не ниже 18 °С и температуре воздуха 21–23 °С.

Правила и организация купания в детском оздоровительном лагере

1. Пребывание детей у реки, водоёма, моря, а также прогулки детей без сопровождения взрослых сотрудников лагеря категорически запрещаются.

2. Купание детей в реке, водоёме, море проводится по согласованию с санэпидстанцией в специально отведённом для этого месте, где отсутствуют выходы грунтовых вод с низкой температурой, резко выраженные водовороты, воронки и большие волны.

3. Дно водоёма должно быть плотным, свободным от тины, водорослей, коряг, острых камней; пляж и берег — отлогим, без обрывов и ям.

4. На море купание детей разрешается только в районе детских пляжей, при этом необходимо обращать внимание на таблички, указывающие подводные опасности (камни, сваи и др.).

5. В случае начала шторма до 2–3 баллов разрешается проводить только окунание детей у самого берега, при большем количестве баллов купание запрещается.

6. На берегу необходимо оборудовать навесы для защиты от солнечных лучей.

7. До купания врач проводит осмотр детей, определяет время пребывания их в воде и солнечных ванн.

8. Инструктор по плаванию проверяет готовность пляжа и места купания, рассказывает детям о правилах поведения на воде, порядке купания, подаче сигналов и др.

9. Не разрешается купание натошак, вскоре после еды и физических упражнений с большой мышечной нагрузкой.

10. Купание детей в реке, водоёме, море, бассейне проводится в присутствии старшего воспитателя или старшего вожатого, вожатых отрядов и воспитателей, медицинского работника, инструкторов по физкультуре и плаванию.

11. На берегу должны находиться спасательные средства и сумка первой медицинской помощи.

12. Все дети на пляже должны быть в головных уборах.

13. Если ребёнок почувствовал недомогание, его нужно отвести в тень и обратиться к медицинскому работнику.

14. Вожатый или воспитатель заранее выявляет детей, не умеющих плавать. Обучение детей плаванию проводится инструктором по плаванию в соответствии с организационно-методическими указаниями по физическому воспитанию в детских лагерях.

15. Доплывать до знаков ограждения зоны плавания разрешается детям, умеющим плавать, остальныекупаются у берега (глубина воды должна быть не выше груди ребёнка).

16. Разрешается пребывание в воде одновременно не более одной группы (10 детей).

17. Один из вожатых (воспитателей) находится у знаков ограждения в водоёме, другой наблюдает с берега за купающимися детьми.

18. До купания и после выхода из воды детей необходимо пересчитать.

19. Педагог, проводящий купание, должен стоять у воды, постоянно держа в поле зрения и пересчитывая всех детей, находящихся в секторе. Если количество детей не соответствует числу вошедших в воду, немедленно вывести детей на берег и сообщить спасателю и медику о случившемся.

20. Дети обязаны точно и быстро выполнять все распоряжения и указания взрослых, ответственных за проведение купания:

- перед купанием и после выхода из воды построиться для пересчёта;
- в воду заходить только по команде (по свистку);
- выходить из воды сразу после сигнала (свистка);
- после выхода из воды необходимо построить и пересчитать детей;
- не играть во время купания в запрещённые игры;
- по территории бассейна передвигаться только медленным шагом;
- в воду бассейна заходить только в специально отведённых местах, по одному человеку.

При организации занятий по плаванию (купанию) возможно использовать как свободное плавание, так и запланировать проведение подвижных игр или развлечений, эстафет и спортивных соревнований.

Примеры подвижных игр на воде

«Стрелы»

Подготовка. Играющие отходят от берега и поворачиваются к мелкой части водоёма. С помощью руководителя или его помощников они ложатся на воду головой к берегу, вытянув руки над головой, изображая стрелу.

Содержание игры. Руководитель, захватив одной рукой играющего за ноги, а другой поддерживая снизу за живот или спину (в зависимости от положения играющего — на груди, на спине), мягким движением с нарастающим усилием толкает его к берегу. Побеждает игрок, который дольше всех проскользит по воде.

«Салки в воде»

Подготовка. Для игры требуются два-три надувных круга, которые кладут на поверхность воды.

Содержание игры. По сигналу руководителя водящий старается осалить остальных игроков. Тот, кого осалили, становится водящим.

Выигрывает тот, кто ни разу не был водящим.

Правила игры

1. Игра начинается по сигналу руководителя.
 2. Водящий и остальные игроки могут передвигаться в воде произвольным способом: бегать, плавать с помощью ног и рук на груди, на спине.
 3. Не разрешается выбегать на берег и нырять.
 4. Салить можно только верхнюю часть туловища.
 5. Спасаясь от водящего, игроку разрешается ухватиться за круг.
- В этом случае водящий не имеет права салить.
6. Запрещается держаться за круг более 5 с.

«Чехарда с подныриванием»

Подготовка. Игра проводится в воде на глубине по пояс. Участвуют две команды. Игроки стоят в колонне по одному в 2 м один от другого. Все игроки принимают положение ноги врозь.

Содержание игры. По сигналу руководителя последние номера команд перепрыгивают, отталкиваясь от дна, через стоящего впереди игрока, опираясь на его плечи, а затем ныряют между ногами следующего игрока, поднимаются и снова прыгают и т. д., пока не окажутся первыми в своей колонне. Когда прыгавший встанет в исходное положение впереди направляющего, вся колонна делает 4–5 шагов назад. Стоящий сзади продолжает игру. Она заканчивается, когда начавший прыгать снова окажется последним, а направляющий, окончив прыжки и подныривания, встанет на своё место и поднимет руку вверх. Побеждает команда, игроки которой раньше закончат эстафету.

Правила игры

1. Игра начинается по сигналу руководителя.
2. Упражнения должны проделывать все в команде, то прыгая, то ныряя один за другим, пока начавший игру снова не станет последним в колонне.
3. Во время ныряния разрешается отталкиваться (подтягиваться), держась за ноги партнёра.
4. Для точной ориентировки в воде глаза можно держать открытыми.

«Эстафета в воде»

Подготовка. На расстоянии 12–18 м от берега устанавливаются 2–3 флажка (плавающих с грузом на дне). Против флажка выстраиваются команды.

Содержание игры. По сигналу руководителя первые номера каждой команды вбегают в воду, плывут до флажка и обратно, касанием руки передавая эстафету следующему.

Побеждает команда, затратившая меньше времени на выполнение задания.

Правила игры

1. Игра начинается по сигналу руководителя.
2. Касание рукой игрока обязательно³.

2.2.4. Походы, прогулки, экскурсии

Одними из любимых видов двигательной деятельности в детском лагере являются походы, прогулки, экскурсии, которые имеют также большое образовательное и воспитательное значение.

Эти мероприятия содействуют совершенствованию навыков в ходьбе, беге, закаляют организм и укрепляют здоровье детей, способствуют приобретению навыков самообслуживания, поведения и ориентировки на местности и т. п. Неоценимую роль они играют в создании и укреплении детского коллектива, в воспитании чувства дружбы и товарищества.

Походы, прогулки, экскурсии чаще всего проводятся пешком, зимой могут быть использованы лыжи.

Прогулки обычно совершают без определённых образовательных целей, ради отдыха на лоне природы. Экскурсии имеют определённые образовательные цели и проводятся по заранее намеченной тематике, которая должна соответствовать программе лагеря и возрастным особенностям детей.

³ <https://ped-kopilka.ru/blogs/marina-sergeevna-grach-va/igry-na-vode.html>

В походах, в отличие от экскурсий, сочетается выполнение образовательных задач с условиями походной жизни (разбивка палатки, приготовление пищи, преодоление трудностей и т. д.).

План похода разрабатывается руководителем и утверждается директором лагеря. Готовность каждого участника проверяется руководителем за один-два дня до похода и непосредственно перед выходом. Большое внимание уделяется подготовке коллективного и личного инвентаря (в частности, одежды и обуви) и подготовительной работе по организации ночлега и питания. Ночлег должен быть обеспечен в закрытом помещении, удовлетворяющем санитарно-гигиеническим требованиям. Питание должно быть обязательно горячим. Поход проводится по заранее разработанному плану, с соблюдением определённого режима движения, отдыха, питания.

При определении маршрута учитываются места для привала, наличие источников питьевой воды, мест для купания.

2.2.5. Учебно-тренировочные занятия (секции)

В зависимости от специфики лагеря возможно наличие учебно-тренировочных занятий в спортивных секциях по определённым видам спорта.

В период летних каникул дети, занимающиеся в детской юношеской спортивной школе и в школьных секциях, нередко должны временно прерывать занятия. Поэтому в лагере под руководством специалиста по физической культуре для детей организуются спортивные секции, в которых ребята могут возобновить свои тренировки.

А также у всех отдыхающих в лагере есть возможность выбора и опробования понравившегося вида спорта.

В детском оздоровительном лагере секционные занятия проводятся для: подготовки сборной команды к соревнованиям, привлечения к регулярным занятиям физической направленности, укрепления здоровья, привития интереса к выбранному виду спорта, выявления двигательных качеств, о которых раньше ребёнок не знал.

Для осуществления вышеизложенных средств по привлечению детей к секционным занятиям их необходимо проводить не менее двух раз в неделю в вечернее время по 60–90 минут. Для создания секционных занятий по спортивной направленности необходимо учитывать условия, благодаря которым будет выполнена успешная работа.

К организации и методике работы по физическому воспитанию в оздоровительном лагере, в рамках которой решается задача повышения двигательной активности детей, предъявляются следующие требования.

Во-первых, необходимо, чтобы занятия физическими упражнениями стали повседневными в режиме работы лагеря и задействовали участие всех детей.

Во-вторых, содержание, методы и формы организации занятий должны проводиться в соответствии с возрастными особенностями детей и уровнем их физической подготовленности.

В-третьих, необходимо привлечение всех ресурсов лагеря для разнообразия занятий на основе широкого варьирования их содержания, форм и условий проведения (Боярская, 2017).

2.2.6. Физкультурные праздники и спортивные соревнования

Одной из эффективных форм повышения двигательной активности детей являются физкультурно-массовые мероприятия, а именно физкультурные праздники и спортивные соревнования.

Они являются средством, используемым в качестве эффективного метода приобщения к регулярным занятиям физической культурой и спорту, повышения уровня физической активности и подготовки, воспитания у школьников двигательных умений и навыков и, конечно, формирования здорового образа жизни.

Спортивные праздники и выступления способствуют формированию гармонично развитой личности. Динамичность, эстетичность, желание проявить свои возможности и возможности команды объединяют ребят.

Физкультурно-массовые мероприятия можно проводить на протяжении всей лагерной смены, посвящая различным праздникам или объединяя одной тематикой. Удобство использования данного средства физической культуры также заключается и в том, что проведение мероприятий может проходить в различных условиях (в спортивном зале, на стадионе, на спортивной площадке и т. д.). Физкультурно-массовые мероприятия отличаются своей красочностью, что привлекает внимание детей (в программу могут включаться различные выступления); динамичностью и разнообразностью (организуются соревнования между командами, проводятся показательные выступления спортсменов).

Определённо положительной стороной данного средства физической культуры является его разнообразие, так как существует множество форм физкультурно-массовых мероприятий, которые можно подразделить на специальные и общие. К специальным формам, рассчитанным на работу со всеми возрастными группами главным образом в физкультурно-спортивном направлении, относятся: соревнования, турниры, эстафеты, спартакиада. Общие формы, затрагивающие

не только спортивные навыки ребят: конференции, праздники, игры по станциям, дебаты, КВН (клуб весёлых и находчивых), конкурсы, викторины, парады, аттракционы, ярмарки.

Рассмотрим специальные формы физкультурно-массовой работы.

1. Соревнования — это мероприятие, которое проводится организатором спортивных мероприятий с целью сравнения достижений спортсменов и определения победителей в соответствии с правилами спортивных соревнований по видам спорта.

2. Турниры — спортивное соревнование по игровым видам спорта с большим числом участников (игроков или команд).

3. Эстафеты — игра, в которой каждый участник выполняет последовательно одно за другим различные движения и старается сделать быстрее участников команды-противника.

4. Спартакиада — форма физкультурно-массовой работы, которая включает в себя спортивные праздники (открытие и закрытие мероприятия), а также множество соревнований. Проходит на протяжении всей смены, в конце которой определяется победитель спартакиады (отряд-команда, которая набрала наибольшее количество баллов/очков). Спартакиада может в себя включать множество других форм физкультурно-массовой работы.

Общие формы физкультурно-массовой работы следующие.

1. Конференция — это собрание, организованное для обсуждения определённой проблемы (к примеру, здорового образа жизни) или вопросов, обычно длится несколько дней.

2. Праздник — большое физкультурно-массовое мероприятие, состоящее из спортивных соревнований, а также массовых развлечений, шествий и т. д.

3. Игра по станциям. Это спортивная игра, в которой ребята делятся на группы по количеству станций и проходят по станциям согласно маршрутному листу. Руководитель на станции в маршрутном листе отмечает количество баллов, набранных командой при прохождении задания.

4. Дебаты — система формализованных дискуссий. Целью дебатов является создание устойчивой мотивации к учению; стимулирование творческой поисковой деятельности, тщательной проработки изучаемого материала.

5. КВН (клуб весёлых и находчивых) — юмористические игры, в которых команды соревнуются в импровизациях на заданные темы, разыгрывании заранее заготовленных сцен, остроумных ответах на вопросы и т. д.

6. Конкурс — соревнование, соискательство нескольких лиц в области физической культуры и спорта, с целью выделить наиболее выдающегося конкурсанта — претендента на победу.

7. Викторина — вид игры, заключающийся в ответах на устные или письменные вопросы из различных областей знания по физической культуре и спорту.

8. Парад — мероприятие, организующееся с целью пропаганды занятий физической культурой и спортом.

9. Аттракционы — небольшие спортивные игры, организованные на спортивной площадке, в рекреации школы, в кабинете и т. д., занимающие мало времени при выполнении задания и нацеленные главным образом на развлечение.

10. Ярмарка — мероприятие, в ходе которого дети имеют возможность участвовать в любых соревнованиях, предложенных им на разных «станциях», работающих одновременно. Количество попыток не ограничено, выбор вида соревнований — по желанию. За удачную попытку учащийся получает жетон, который является разменной «монетой» для приобретения сладостей, поделок.

Для проведения той или иной формы физкультурно-массового мероприятия необходимо обозначить содержание, которое зависит от их цели, от условий и места проведения, от контингента, от технических возможностей и творческих способностей организаторов праздника. Учитывая содержание и предназначение физкультурно-массового мероприятия, разрабатывается программа, подбирается музыкальное сопровождение, подготавливается место для проведения мероприятия.

Как можно заметить, физкультурно-массовые мероприятия имеют множество положительных сторон, что способствует увеличению объёма двигательной активности, повышению мотивации к занятиям физической культурой и спортом, развитию высокой социальной активности, осознанию отношения школьников к собственному здоровью, овладению культурными нормами в сфере здоровья, появлению самостоятельности в укреплении здоровья, а также к стремлению соблюдать нормы здорового образа жизни.

Для удовлетворения потребности детей в движении и полноценного физического развития в детском оздоровительном лагере необходимо наличие:

- стадиона;
- уличных спортивных комплексов (уличные тренажёры);
- спортивной площадки для подвижных игр;
- спортивного зала.

2.2.7. Пример водно-спортивных соревнований

Примерные эстафеты для четырёх команд в 25-метровом бассейне, имеющем мелкую часть

«МАРШ-БРОСОК»

Количество участников — 10

Участники располагаются по пять человек с двух сторон дорожки бассейна. На месте старта первого участника находится майка. По сигналу первый участник надевает майку на себя и плывёт на противоположную сторону, касается бортика, снимает майку, передаёт её следующему участнику. Действия всех участников аналогичные и продолжаются, пока все участники команды не поменяются местами.

Побеждает команда, участники которой быстрее окажутся на противоположном конце дорожки и последний участник положит снятую майку на борт.

В этой эстафете допускается помощь других участников команды в надевании и снятии майки со стороны.

Инвентарь: четыре майки с длинным рукавом.

«ПОМОГИ РАНЕНОМУ БОЙЦУ»

Количество участников — 10

Пары участников располагаются с двух сторон дорожки бассейна: на одной стороне – три пары, на другой — две.

В руках у одного из участников первой пары эластичный бинт. По сигналу он бинтует голову своего партнёра, надевает на него спасательный круг и транспортирует на противоположную сторону. Закончив дистанцию, разматывает бинт и отдаёт его одному из участников второй пары. И т. д., пока все участники не выполнят задание.

Побеждает команда, выполнившая задание быстрее.

Инвентарь: четыре бинта, четыре спасательных круга.

«АТАКА С КАТЕРА»

Количество участников — 10 (восемь человек, выполняющих задание, и два помощника на суше)

Участники располагаются по пять человек (четыре человека в воде и один на суше) с двух сторон дорожки бассейна. В руках у первого участника доска для плавания, на которой находятся три «бомбочки». По сигналу первый участник плывёт на противоположную сторону, касается бортика, бросает «бомбочки» в «мишень». (За каждое попадание команда получает дополнительное очко к общему результату эстафеты). Участник команды, находящийся на суше, собирает «бомбочки» и отдаёт их следующему участнику. И т. д., пока все участники не поменяются

местами. В качестве «бомбочек» могут быть использованы, например, плотно завязанные воздушные резиновые шарики, наполненные песком, а в качестве «мишени» — обруч.

Побеждает команда, выполнившая задание быстрее.

Инвентарь: четыре доски для плавания, 12 «бомбочек», восемь «мишеней».

«С ОРУЖИЕМ ВПЛАВЬ»

Количество участников — 10

Участники располагаются по пять человек с двух сторон дорожки бассейна. В руках у первого участника игрушечный пистолет. По сигналу он плывёт до середины дорожки бассейна, ныряет в глубину и проплывает через находящийся там «тоннель» (обруч). После этого он продолжает движение. Достигнув бортика, передаёт пистолет следующему участнику. И т. д., пока все участники не выполнят задание.

Побеждает самая быстрая команда.

Инвентарь: четыре игрушечных пистолета, четыре обруча.

«КТО БЫСТРЕЕ?»

Количество участников — 10

Участники располагаются по всей длине дорожки бассейна примерно на одинаковом расстоянии друг от друга. С одной стороны на бортике находится 10 предметов (например, гантели для аквааэробики). По сигналу первый участник плывёт к бортику, берёт предмет и плывёт с ним обратно ко второму участнику, второй передаёт предмет третьему, тот дальше по цепочке. И т. д., десятый участник ставит предмет на противоположный бортик дорожки бассейна. Эстафета продолжается, пока все 10 предметов не переместятся с одного бортика на другой.

Побеждает команда, выполнившая задание быстрее.

Инвентарь: 40 предметов.

«НАЙДИ И ДОСТАВЬ БЕЗ ПОТЕРЬ»

Количество участников — 10

Участники располагаются по пять человек с двух сторон дорожки бассейна. На дне бассейна на середине дорожки лежит обруч с находящимися в нём предметами. По сигналу первый участник плывёт до середины бассейна, ныряет в глубину, достаёт предметы со дна и доплывает с ними до следующего участника в конце дорожки, передаёт предметы. Второй участник с предметами в руках доплывает до середины дорожки, ныряет, кладёт предметы в обруч и заканчивает дистанцию. И т. д., пока все участники не поменяются местами.

Побеждает команда, выполнившая задание быстрее.

Инвентарь: четыре обруча, 24 предмета.

«ВЫЙТИ СУХИМ ИЗ ВОДЫ»*Количество участников — 5*

Участники располагаются с двух сторон дорожки бассейна — три участника с одной и два — с другой. По сигналу первый участник с листом бумаги в руке плывёт на противоположную сторону, стараясь сохранить лист сухим, кладёт его на металлический противень на противоположном бортике. Второй участник команды берёт с противня находящийся там коробок без спичек и плывёт с ним на противоположную сторону, оставляет коробок на бортике. Третий участник плывёт с листом бумаги, четвёртый транспортирует спички с противня, пятый участник с коробком со спичками в нём плывёт к бортику, на котором располагается противень с двумя листами бумаги и поджигает спичками бумагу. Команда, которая смогла поджечь бумагу быстрее, получает дополнительно два очка к общему результату эстафеты.

Инвентарь: четыре металлических противня, восемь листов бумаги, четыре коробка спичек, огнетушитель.

Запрещается намеренно заливать предметы в руках противника водой.

«ПОБЕДА!»*Количество участников — 10*

Участники располагаются по пять человек с двух сторон дорожки бассейна. По сигналу первый участник как можно быстрее плывёт на противоположную сторону и касанием бортика передаёт эстафету следующему участнику. И т. д., пока все участники не поменяются местами.

Побеждает команда, выполнившая задание быстрее.

Список использованных источников

1. Амосова, Т. Ю. Дыхательная гимнастика по Стрельниковой / Авт.-сост. Т. Ю. Амосова. — М.: РИПОЛ классик, 2008. — 64 с. — (Здоровье и красота).
2. Боярская, Л. А. Методика и организация физкультурно-оздоровительной работы: учебное пособие / Л. А. Боярская. — Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина, 2017. — 120 с.
3. Голубева, Г. Н. Стимулирование двигательной активности в дошкольном возрасте / Г. Н. Голубева, Г. Ф. Агеева // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5993> (дата обращения: 20.01.2023).
4. Дрогомерецкий, В. В. Низкая двигательная активность как фактор проявления отклонений в состоянии здоровья у детей дошкольного и школьного возраста / В. В. Дрогомерецкий, А. А. Третьяков // Научный журнал Дискурс. — 2017. — № 7. — С. 27–34.
5. Камнев, А. Н. Просто, но эффективно. Летние оздоровительные лагеря как форма профилактики школьной неуспеваемости / А. Н. Камнев, С. А. Макарова // Народное образование. — 2019. — № 2. — С. 157–165.

6. *Матвеев, Л. П.* Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 541 с.
7. *Петрунина, С. В.* Плавание в детских оздоровительных лагерях: методические рекомендации / сост.: С. В. Петрунина, С. М. Хабарова. — Пенза: Изд-во ПГУ, 2018. — 56 с.
8. Подвижные игры в общеобразовательных и коррекционных учреждениях: учеб. пособие / под ред. С. Л. Фетисовой, А. М. Фокина. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. — 237 с.
9. *Покровский, В. М.* Физиология человека: учебник / Под ред. В. М. Покровского, Г. Ф. Коротько. — 3-е изд. — М.: Медицина, 2011. — 664 с.
10. Прикладная и оздоровительная гимнастика: учебно-методическое пособие / под ред. Ж. Е. Фирилёвой, А. Н. Кислого, О. В. Загрядской. — СПб.: Детство-Пресс; М.: Сфера, 2012. — 608 с.
11. *Розова, Ю. Е.* Преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у школьников: учебно-методическое пособие / Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко. — М.: Редкая птица, 2017. — 304 с.
12. *Сайкина, Е. Г.* Фитнес в системе дошкольного и школьного физкультурного образования (монография) / Е. Г. Сайкина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2012. — № 9. — С. 49–50.
13. *Сайкина, Е. Г.* Фитнес в школе: учеб.-метод. пособие / Е. Г. Сайкина. — СПб.: Утро, 2005. — 170 с.
14. *Сайкина, Е. Г.* Лечебно-профилактический танец в практике оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста / Е. Г. Сайкина, Ю. В. Смирнова // Состояние и перспективы развития физической культуры в образовательных учреждениях: матер. Междунар. науч.-практ. конф. 19–20 октября 2006 г. — Шуя: Весть, 2006. — С. 106–108.
15. *Семенович, А. В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. — М.: Генезис, 2017. — 474 с.
16. *Сизова, Н. Н.* Анализ состояния здоровья современных школьников / Н. Н. Сизова, Ю. Д. Исмагилова // МНИЖ. — 2020. — № 5–3. — С. 95.
17. *Сухарев, А. Г.* Двигательная активность и здоровье детей и подростков / А. Г. Сухарев, В. И. Теленчи, О. А. Шелонина. — М.: Медицина, 1988. — С. 31–32.
18. *Усманова, В. Н.* Плавание. Специфические особенности воздействия на физиологические функции организма / А. В. Орлов, Г. М. Шамгунова, Е. Б. Фомина. — Казань: КФУ, 2015. — 30 с.
19. *Фирилёва, Ж. Е.* «Са-Фи-Дансе». Танцевально-игровая гимнастика для детей: учеб.-метод. пособие для пед. дошк. и шк. учр. / Ж. Е. Фирилёва, Е. Г. Сайкина. — СПб.: Детство-пресс, 2000–2006. — 352 с.: ил.
20. *Фирилёва, Ж. Е.* Лечебно-профилактический танец «Фитнес-Данс»: учеб.-метод. пособие для студ. физкульт. и пед. ун-тов и спец-в по физ. культуре в дошк. и шк. учр. / Ж. Е. Фирилёва, Е. Г. Сайкина. — СПб.: Детство-пресс, 2007. — 384 с., ил.
21. *Хрипкова, А. Г.* Возрастная физиология и школьная гигиена: учебное пособие для студентов пед. институтов / А. Г. Хрипкова, М. В. Антропова, Д. А. Фарбер. — М.: Просвещение, 1990. — 320 с.

22. Херувимова, Т. А. Формирование мотивации обучающихся к успешному выполнению нормативов всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» / Т. А. Херувимова, С. А. Херувимова, Н. В. Погорелкина, А. А. Нечаев // Физическая культура, спорт, туризм: научно-методическое сопровождение. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — 2018. — С. 181–185.
23. Шавалиев, Р. Ф. Состояние здоровья и приверженность здоровому образу жизни современных школьников / Р. Ф. Шавалиев, Р. А. Файзуллина, И. Х. Вильданов [и др.] // Вопросы детской диетологии. — 2018. — Т. 16. — № 1. — С. 18–25.
24. Шерстюк, С. А. О нормативных и реальных суточных объемах двигательной активности школьников 11–16 лет, проживающих в регионе крайнего севера / С. А. Шерстюк, А. А. Шерстюк, А. Ю. Асеева // Международный научно-исследовательский журнал. — 2017. — № 4. — Ч. 3. — С. 73–75.

<https://sportyfi.ru/strelba-iz-luka/olimpiada/>

https://www.f911.ru/aktivnyj_otdyh/dalnost_tehnika_strelby_iz_luka/

<http://sportfiction.ru/articles/acheri-biatlon/>

<https://lastday.club/vidy-rybalki-boufishing-strelba-po-rybe-iz-luka/>

<http://podpricelom.com/arbaletyi-i-luki/kak-vyibrat-luk.html>

<https://yandex.ru/images/search?text=краги%20для%20стрельбы%20из%20лука&styp e=image&lr=27054&source=wiz>

<https://yandex.ru/images/search?text=напальчники %20для %20стрельбы%20из%20лука&styp e=image&lr=27054&source=wiz>

Глава 3. Здоровьесберегающие и здоровьесформирующие виды спортивной деятельности в детском лагере

3.1. Плавание как важный элемент здоровьесформирующих спортивных технологий И. И. Лосева

В последние годы всё чаще, говоря об условиях жизни человека, упоминают воздействие на организм агрессивной окружающей среды. Глобализация, энергетический, экономический и мировой экологический кризис, пандемия, охватившая весь мир, формируют экстремальные средовые условия для жизни людей, что заставляет задуматься о сохранении собственного здоровья и здоровья населения планеты в целом. Не случайно словарный запас пополнился такими словосочетаниями, как «здоровьесбережение», «здоровьесберегающие технологии», хотя применительно к человеческому организму слово «технология» прежде не употреблялось. Если рассматривать технологию как «применение научных знаний для решения практических задач», то для решения задачи формирования и сохранения здоровья, безусловно, нужны только научные знания, добыть которые из нагромождения информации, размещённой в социальных сетях, непросто.

В качестве основной оздоровительной технологии выбран водный вид спорта — плавание, причём мы целенаправленно сделали акцент **на оздоровительном, а не спортивном плавании**, ставящим своей целью достижение высоких результатов, рассмотрели пользу и значение прикладного плавания. Умение плавать является жизненно важным двигательным навыком, позволяющим использовать его до глубокой старости с оздоровительной направленностью, так как отличается относительно небольшим перечнем медицинских противопоказаний, ограничивающих занятия этим видом двигательной активности.

Специфичность понятия «оздоровительное плавание» подчёркивает его предназначение для всех тех, кто желает укрепить своё здоровье. Эти занятия имеют низкий уровень состязательности, отсутствие конкуренции, а их привлекательность заключается в постепенности и последовательности увеличения нагрузки, разнообразии плавательных упражнений, комфортности водной среды и комплексности воздействия на организм.

Плавание является прекрасной здоровьесберегающей технологией на основе средств физической культуры. В первую очередь потому, что аэробный (кислородный) характер физической активности в плавании, при которой все химические реакции по освобождению энергии

осуществляются при участии кислорода, является наиболее важным для выживания организма и преодоления стрессов. Известны его лечебные, тонизирующие, восстанавливающие и закаливающие организм функции. Это часть физического воспитания человека от младенчества до старости.

Для занятий плаванием нет ограничений ни по возрасту, ни по половому признаку. Плавание — единственный вид спорта, рекомендуемый в более чем 80 % случаев заболеваний. И взрослые, и дети, и мужчины, и женщины смогут извлечь из этого вида спорта максимум возможностей для улучшения здоровья и физического развития.

Согласно исследованиям, плавание как вид аэробной двигательной активности является не только лидером по позитивному влиянию на здоровье, но и оказывает существенное влияние на увеличение продолжительности жизни. В первую очередь за счёт снижения риска смерти от сердечно-сосудистых заболеваний практически на 41 %⁴. Интересный факт — Миеко Нагаока из Японии начала заниматься плаванием в возрасте 80 лет, чтобы вылечить травму колена. В настоящее время самой возрастной в мире пловчихе 100 лет. Её рекорд — заплыв на 1500 метров вольным стилем.

В плавании, в отличие от других видов двигательной активности, физические упражнения выполняются в специфических условиях водной среды. К воздействию особенностей мышечной деятельности добавляется оздоровительное влияние водной среды.

Вода обладает высокой теплопроводностью, чем и объясняется её закаливающее воздействие. Пребывание в воде и плавание — прекрасный метод тренировки механизмов терморегуляции, повышения устойчивости организма к колебаниям внешних температур, повышения сопротивляемости организма простудным заболеваниям. В воде учащается дыхание, увеличивается *частота сердечных сокращений* (ЧСС), изменяется тонус периферических кровеносных сосудов, ускоряется обмен веществ. При плавании за счёт специфичности среды расходуется больше энергии (в зависимости от температуры воды и скорости плавания), чем при занятии циклическими видами физических упражнений на суше.

Физические свойства воды (вода обладает теплопроводностью в 30 раз и теплоёмкостью в 4 раза выше, чем воздушная среда) способствуют тому, что, когда человек находится в воде, его тело отдаёт на 50–80 % больше тепла для сохранения теплового баланса организма,

⁴ Swimming for health, from the February 2016 Harvard Heart Letter. https://www.health.harvard.edu/press_releases/swimming-for-heart-health-from-the-february-2016-harvard-heart-letter (дата обращения: 09.10.2021).

чем в условиях помещения. Температура воды в бассейнах всегда ниже температуры тела человека. Только за 15 мин пребывания в воде 24 °С при активизации метаболизма человек теряет около 100 ккал энергии. Это особенно актуально для пожилых и людей с избыточной массой тела, для которых выполнение интенсивной мышечной работы лимитировано функциональными возможностями, а плавание — прекрасное средство двигательной активности с высоким уровнем процессов обмена веществ в организме.

3.1.1. Оздоровительное воздействие занятий плаванием на организм человека

Приоритетность выбора плавания в качестве здоровьесберегающей технологии для работников умственного труда, ведущих малоподвижный образ жизни, обоснована следующими факторами.

Известно, что лечение водными процедурами позволяет укрепить иммунитет и повысить защитную функцию организма. Это было обнаружено ещё несколько веков назад и легло в основу оздоровительных водных процедур, называемых в наше время СПА-процедурами. Такое название появилось после того, как в 1717 году Пётр I посетил город Спа в Бельгии, где использовали водолечение, и приказал искать целебные воды в своей стране. Так были найдены источники Липецкой воды, Кавказские минеральные воды, Сергиевские воды и другие, а уже в наше время название бельгийского города было использовано с целью рекламы и заменено на аббревиатуру, которой приписывают латинское происхождение. Популярной аббревиатуре SPA придают значение *Salus Per Aquam* (в некоторых источниках *Sanitas Per Aquam*) — **«здоровье от воды»**, указывая на то, что именно прохладная чистая вода при контакте с телом не только очищает, но и оздоравливает, даря бодрость телу и духу.

Плавание отличается от других видов спорта прежде всего тем, что предоставляет возможность принять горизонтальное положение тела в воде. Это создаёт возможность для облегчения работы сердечно-сосудистой системы, самого сердца, так как при перемещении крови по сосудам (гемодинамика) в горизонтальном положении не приходится преодолевать гравитационную силу, под воздействием которой кровь легче перемещается к нижним конечностям, и требуется больше затрат на перемещение крови от периферии к сердцу, что наблюдается в положении сидя или стоя. Как известно, больного укладывают в горизонтальное положение, чтобы облегчить гемодинамику и обеспечить более лёгкий доступ крови к голове и сердечной мышце.

Помимо облегчения работы сердца улучшается расслабление мышц и суставов, вытягивается позвоночник. Гидростатическая невесомость разгружает опорно-двигательный аппарат от давления на него массы тела, что создаёт условия для коррекции нарушений осанки, снижения напряжения межпозвоночных дисков, восстановления их гармоничного положения. Такое воздействие особенно важно для тех, кто длительное время находится в положении сидя, удерживая положение головы и верхней части туловища в наклоне, а тазобедренного и коленного суставов — согнутыми под острым углом, что характерно для рабочей позы сидя работников умственного труда и руководителей. Вынужденная опора на спинку стула и изогнутая дуга позвоночника провоцирует давление на тела позвонков, неравномерное распределение нагрузки на фиброзные кольца, находящиеся между телами позвонков, а также межпозвоночные диски, что со временем вызывает серьёзные проблемы (ишиас, люмбаго, спондилез, спондилолистез, смещение позвонков и другие поражения позвоночного столба).

Кроме того, в воде нет нагрузок, обусловленных силой тяжести. Поэтому движения в воде становятся более свободными, размашистыми, суставы работают в разных плоскостях. Именно в воде можно реализовать все свои заложенные природой возможности, увеличить силу мышц и амплитуду движений. Это особенно важно использовать для ускорения процесса восстановления подвижности суставов и улучшения состояния позвоночника.

Плавание обоснованно назначают в качестве средства физической реабилитации при заболеваниях позвоночника, характерных для работников «сидящих» профессий: остеохондрозе, кифозе, сколиозе и других искривлениях, межпозвоночных грыжах и смещениях позвонков.

Плавание относится к циклическим видам спорта. Это универсальный вид спорта, в котором при движении все мышцы задействованы с равномерной нагрузкой. Это очень важно знать лицам, имеющим избыточную массу тела, недостаточно физически подготовленным, страдающим от гипокинезии. Занимаясь в бассейне регулярно, можно эффективно тренировать своё тело без повышенной нагрузки на суставы и сердце.

Горизонтальное положение тела при плавании создаёт облегчённые условия для венозного возврата крови и, соответственно, обеспечивает условия для большего заполнения сердца во время диастолы (расслабления). Поэтому при одинаковом субмаксимальном уровне потребления кислорода систолический объём во время плавания больше, чем во время работы, к примеру, на велоэргометре, что соответственно ведёт к снижению частоты сердечных сокращений (ЧСС) и соответственно

физической нагрузке на сердце во время плавания. При этом регулярные занятия в бассейне способствуют снижению систолического давления и ЧСС в состоянии покоя, увеличивают ударный объём сердца, улучшают венозную гемодинамику.

Исключительно важно для плавания, как развиты функциональные возможности исполнительного мышечного аппарата, обеспечивающего перемещение в воде. Особую роль играют мышцы рук и пояса верхних конечностей, а при брассе — и мышцы ног. Поэтому при плавательной тренировке возникает усиленная капилляризация рабочих мышц, что наряду с повышением активности ферментов окислительного метаболизма, увеличением количества и размеров митохондрий, содержания миоглобина и другими локальными изменениями ведёт к повышению аэробных возможностей этих мышц. Это находит своё отражение в повышении максимального потребления кислорода и росте аэробной производительности (выносливости) человека. Рост общей выносливости ведёт к увеличению умственной выносливости, устойчивости к утомлению и более высокой производительности умственного труда.

Поскольку при плавании задействованы в той или иной мере практически все мышцы тела, это способствует гармоничному развитию мускулатуры, прекрасному развитию всех физических качеств. При этом исключаются травмы опорно-двигательного аппарата, сотрясения, переломы и др.

Многочисленные исследователи указывают на то, что одним из основных факторов, затрудняющих работу головного мозга и, следовательно, отражающегося на эффективности умственного труда, является недостаток кислорода (гипоксия), что сказывается на обеспечении кислородом и питательными веществами головного мозга и осуществлении когнитивных процессов. В среднем 90 % рабочего времени большинство работников умственного труда проводит в помещении в статической рабочей позе. Замкнутость рабочих кабинетов, недостаток динамики мышечного аппарата, стимулирующего дыхательную функцию, приводят к развитию состояний гипоксии (недостатка кислорода). При этом работающий мозг нуждается в значительном количестве кислорода (потребляет до 20 % кислорода крови) и реагирует снижением умственной работоспособности на его недостаток.

Сжатая грудная клетка в положении сидя с дугообразно изогнутым позвоночником провоцирует непровольное затруднение движений межреберной мускулатуры и диафрагмы, участвующих в дыхательном цикле. В этих условиях дыхание становится поверхностным, снабжение организма кислородом ухудшается, кровоток затрудняется. Создаются предпосылки к ухудшению кровообращения: для снабжения сердца

кровью используется меньшее число сосудов с маленьким просветом, возникает риск тромбообразования. Изменяется тип саморегуляции кровообращения: со смешанного (сердечно-сосудистого) организм переходит на менее благоприятный — сосудистый. Со временем регулярно повторяющаяся ситуация приводит к ухудшению показателей внешнего дыхания и росту артериального давления.

С этой точки зрения плавание уже является самой настоящей здоровьесберегающей технологией. Поскольку плотность воды в 775 раз больше плотности воздуха, при плавании во время выдоха в воду приходится преодолевать её сопротивление. Дыхание во время плавания синхронизируется с плавательными (гребковыми) циклами: длительность фазы вдоха уменьшается, а выдох удлиняется и обычно производится под водой (за исключением плавания на спине), то есть против большего сопротивления, чем в воздушной среде, — дополнительно примерно на 50–100 мм вод. ст. Это способствует выработке нового автоматизма дыхания, который характеризуется уменьшением длительности дыхательного цикла, увеличением частоты и минутного объёма дыхания. В результате увеличивается легочная вентиляция, жизненная ёмкость легких (ЖЕЛ) и, как следствие, улучшается газообмен, снижается вероятность застойных явлений в легких, так как в момент интенсивного дыхания задействуются даже самые отдалённые участки дыхательной системы.

Одно из следствий гидростатического давления при плавании — большая нагрузка на грудную клетку при вдохе и на дыхательные мышцы при форсированном выдохе в воду. Поэтому регулярное плавание с выдохом в воду укрепляет дыхательные мышцы и развивает показатели экскурсии грудной клетки, силы форсированного выдоха, устойчивость к гипоксии, что может проверить каждый занимающийся при помощи самоконтроля такими тестами, как определение разницы объёма груди на вдохе и выдохе (экскурсия или размах грудной клетки), задержка дыхания на вдохе и выдохе, частота дыхания в покое. К примеру, для пловцов характерна большая ЖЕЛ: у мужчин-пловцов высокого класса — 6,5–8,0 л, у женщин — 4–5,5 л, что в среднем на 10–20 % больше, чем у людей того же возраста и пола, не занимающихся плаванием. Сила дыхательных мышц и ёмкость легких у пловцов, определяемые количеством воздуха, выдыхаемого за первую секунду форсированного выдоха, также на 8–15 % больше обычных величин (Современные оздоровительные системы..., 2017).

Исследования, проведённые физиологами и психиатрами, давно подтвердили особое состояние, возникающее у людей после погружения в воду. Существует положительная взаимосвязь аэробных физических

нагрузок в воде и психического здоровья. Спокойное плавание и ныряние является для человека очень эффективным способом медитации.

Плавание можно рекомендовать как успокаивающую и расслабляющую процедуру, повышающую эмоциональную устойчивость к стрессу, улучшающую общее психоэмоциональное состояние. К тому же плавание вызывает выброс эндорфинов и нейротрансмиттеров, таких как серотонин, достаточно быстро можно отметить, как после занятий улучшается настроение, появляется чувство бодрости.

Плавание в целом благоприятно воздействует на нервную систему. Оно приводит в баланс процессы возбуждения и торможения, улучшает мозговое кровообращение за счёт преимущественной работы пояса верхних конечностей, что способствует улучшению психических функций — памяти и внимания.

Таким образом, плавание является универсальной формой физических упражнений, сочетающей в себе преимущества аэробных, анаэробных и силовых тренировок, не оказывая негативного влияния на связки и суставы. Снижается риск развития широкого профиля заболеваний, особенно сердечно-сосудистой системы и опорно-двигательного аппарата; это хороший способ расслабиться, получить удовольствие и заряд энергии.

Современные вспомогательные средства обучения плаванию позволяют людям, даже не умеющим плавать, посещать занятия по аквааэробике, где используются пояса, «нудлы» (от англ. слова noodles — «лапша»: гибкие, нетонущие длинные палки, на которые можно опираться разными частями тела на воде), нарукавники, манжеты, плавательные доски и другой инвентарь.

3.1.2. Организационно-методические основы занятий плаванием

Основными задачами занятий оздоровительным плаванием являются: улучшение физического развития, повышение функционального состояния организма и физической подготовленности, укрепление психики. Для достижения выраженного оздоровительного эффекта занятия плаванием должны давать равномерную нагрузку всем органам и системам организма, а также сопровождаться значительным расходом энергии.

Оздоровительный эффект будет достигаться только в случае, если занятия плаванием будут проходить с определённой периодичностью, длительностью, интенсивностью, в нормированном чередовании физической нагрузки и отдыха. Занятия плаванием оказывают оздоровительный эффект не только непосредственно во время плавания, но и в процессе купания, принятия душа, подготовки к занятию. Также оздоровление

происходит за счёт закаливающих процедур, к которым можно отнести различные упражнения и игры в воде в подготовительной и заключительной частях занятия, аквааэробику и др.

Для того чтобы плавание действительно стало здоровьесберегающей технологией, необходимо освоить правильную технику плавания различными способами. Успешности освоения техники способствует соблюдение следующих принципов:

- постепенность наращивания объёма и интенсивности физических нагрузок;
- разнообразие применяемых средств;
- систематичность занятий;
- сознательность и активность.

Непрерывность и постепенное повышение физической нагрузки — важный принцип достижения ожидаемого положительного эффекта от занятий. Это важно с точки зрения тренирующего воздействия занятий, повышения адаптированности организма, его функциональных возможностей.

Организм приспосабливается к длительным нагрузкам. Это проявляется в том, что нагрузки становятся привычными и легко выполнимыми. Если нагрузка не увеличивается, физические упражнения работают лишь на сохранение достигнутого уровня и не приводят к повышению показателей. Для постепенного наращивания нагрузки следует постепенно увеличивать моторную плотность занятия (отношение времени, непосредственно затраченное на выполнение движений, ко всему времени занятия), дистанцию для проплывания и скорость плавания. На каждом занятии следует усложнять плавательные упражнения, использовать различные приспособления, увеличивающие сопротивление воды. Занятия необходимо строить с учётом уровня подготовленности занимающихся, их самочувствия. По мере освоения плавательных навыков, повышения тренированности можно варьировать время, отводимое на разные части занятия (подготовительную, основную и заключительную), использовать игровой метод, включать упражнения прикладного плавания (ныряния в глубину, длину, транспортёрка «утопающего», доставание предметов со дна, акробатические упражнения в воде (стойки на руках, кувырки-сальто, различные повороты и т. д.) и др.

Быстрое освоение техники и оздоровительное воздействие на организм водные занятия могут оказывать только в случае их систематичности. Поскольку данный принцип предполагает учёт меры доступности изучаемого материала, педагогические воздействия осуществляются в логичной последовательности: «от лёгкого к трудному; от известного

к неизвестному; от простого к сложному», систематические занятия являются обязательными. Систематичность предполагает занятия с определённой периодичностью (желательно в одни и те же дни недели, в одно и то же время) и в соответствии с планом.

В процессе физической нагрузки организм регулирует работу своих органов и систем и «запоминает» их реакцию на физическую нагрузку. Если нагрузки будут регулярными, реакции закрепятся в памяти и физиологическое развитие органов и систем будет идти успешно. Также закрепляются в мышечной памяти двигательные алгоритмы, и освоение техники двигательных действий идёт быстрее. При нерегулярных занятиях всё быстро забывается, следовые эффекты утрачиваются.

Большое значение для успешности освоения плавания имеет мотивация занимающегося. Чёткое понимание необходимости и полезности оздоровительных занятий, осмысленное усвоение теории, техники плавания, активность, инициатива и самостоятельность — это залог положительного результата. Без принципа сознательности и активности добиться результатов в любом виде деятельности практически невозможно.

Очень важно, чтобы занятия были не только полезными, но и безопасными. Соблюдение техники безопасности при занятиях плаванием предполагает выполнение определённых требований.

Начинать занятия плаванием следует только при отсутствии противопоказаний, что определяется после **прохождения медицинского осмотра**.

Противопоказаниями к занятиям плаванием являются:

- заболевания позвоночника в стадии обострения, болевые ощущения в любом из его отделов;
- хронические гнойные, вирусные и грибковые заболевания кожи, ожоги;
- инфекционные заболевания;
- болезни легких (туберкулёз, бронхоэктатическая болезнь, астма в стадии обострения, пневмония, другие болезни легких);
- сердечно-сосудистые заболевания (гемодинамически значимые пороки клапанов сердца; ишемическая болезнь сердца; стенокардия напряжения; гипертоническая болезнь III стадии; артериальная гипертония, протекающая с частыми кризами; общий выраженный атеросклероз);
- нарушения функций головного мозга;
- ЛОР-заболевания (отит, гайморит и др.);
- заболевания онкологического профиля;
- эпилепсия, судороги, шизофрения.

При указанных сердечно-сосудистых заболеваниях нагрузка в бассейне либо противопоказана, либо допускается с ограничениями. Это не означает, что плавание запрещено абсолютно — в некоторых случаях его назначают в качестве средства физической реабилитации. При вегетососудистой дистонии — также с осторожностью. С некоторыми болезнями нельзя посещать бассейн в период обострения или тяжёлой формы, например при острой форме цистита.

3.1.3. Правила безопасного поведения при занятиях в бассейне

Опасными факторами в бассейне являются:

- физические (скользкие поверхности; острые кромки и сколы на поверхностях ванн и пола);
- электрооборудование (сушилки, фены и т. п.);
- горячая вода в душевых;
- возможность захлебнуться;
- химические (повышенная концентрация различных химических веществ в воде и в воздухе);
- наличие острых, колющих, режущих предметов поверх купальных костюмов либо на теле занимающихся;
- пониженные значения температуры воды и воздуха.

На температуру в помещении оказывает влияние температура воды. Температура воздуха в помещении должна на 1–2 градуса превышать температуру воды. Если показатели окажутся идентичными, существует риск переохлаждения в воде. Что касается нормативов, для плавательного бассейна они находятся в пределах 24–28 °С, а в открытых бассейнах — на 2–4 градуса выше. При снижении температуры ниже минимальной границы у занимающихся могут возникнуть судороги. Если же речь идёт, к примеру, о лечебной гимнастике или же водной терапии, данной температуры недостаточно, она должна составлять от 28 до 32 °С. Требования к детским бассейнам ещё более строгие, так как дети не могут разогреваться за счёт интенсивного плавания, а жировая прослойка незначительна и не обеспечивает баланс терморегуляции. При интенсивном и непродолжительном плавании в обычных бассейнах с оптимальной температурой воды тепловой баланс организма пловца практически не нарушается. Более того, создаются условия, при которых у пловца относительно меньшая часть сердечного выброса (в отличие от бегуна на длинную дистанцию в жарких условиях) направляется в подкожную клетчатку (как терморегуляторный механизм).

Обучающиеся обязаны соблюдать правила пожарной безопасности, знать места расположения первичных средств пожаротушения.

О каждом несчастном случае пострадавший или очевидец обязан немедленно сообщить преподавателю (тренеру) группы / инструктору бассейна.

- Запрещается вносить в помещения раздевалок, душевых и плавательного бассейна стеклянную тару, зеркальца.

- Запрещается входить в ванну бассейна без посещения душа и выполнения гигиенических процедур.

- Запрещается без разрешения преподавателя/тренера/инструктора, проводящего занятия в бассейне, подходить к имеющемуся в бассейне и во вспомогательных помещениях оборудованию и брать его, использовать спасательный и плавательный инвентарь не по назначению, по окончании занятия спортивный инвентарь должен быть убран на специально отведённые места.

- Запрещается входить в ванну бассейна без разрешения преподавателя/тренера/инструктора.

- Запрещается приступать к занятиям в состоянии алкогольного опьянения, под действием запрещённых препаратов.

Нежелательно приступать к занятиям непосредственно сразу после приёма пищи.

Непосредственно во время занятия плаванием необходимо:

- при поточном выполнении упражнений в воде (один за другим) соблюдать дистанцию не менее двух метров до плывущего впереди для избегания столкновений;
- плавать только по дорожке, определённой преподавателем/тренером/инструктором, незамедлительно покинуть чашу бассейна по первому требованию;
- обгонять с левой стороны, отдыхать у торцов дорожек справа, оставляя левую часть стенки свободной для разворота;
- при возникновении ухудшения состояния здоровья (если занимающийся почувствовал недомогание, получил травму и т. п.) немедленно сообщить об этом преподавателю/тренеру/инструктору, используя все возможные способы (поднять руку высоко вверх, громко позвать на помощь и т. п.);
- исключить прыжки с бортика бассейна, бег вдоль бортика, толчки других занимающихся;
- соблюдать строгий порядок при выполнении прыжков с вышки и стартовых тумбочек; нельзя заходить на вышки и прыгать с них, нырять в длину и глубину без разрешения преподавателя/тренера/инструктора;
- избегать плавания с жевательной резинкой, с длинными ногтями, выступающими более чем на 3 мм за ногтевую фалангу пальца;

- не перелезать через разделительные дорожки сверху, висеть на дорожках, бросать плавательный инвентарь с бортиков в воду и на оборот;
- избегать плавания под водой, использовать любые упражнения с поддержкой дыхания без разрешения преподавателя/тренера/инструктора, проводящего занятия;
- покидать чашу бассейна, обязательно проинформировав об этом преподавателя/тренера/инструктора.

Во время занятия следует избегать криков без необходимости. Нельзя подавать ложные сигналы бедствия, бегать и толкаться, прыгать с бортиков бассейна в воду, «топить» друг друга (это может привести к несчастным случаям).

Требования по технике безопасности в аварийных ситуациях

При возникновении во время занятий в воде болей в суставах, мышцах конечностей, судорог, сильного покраснения кожи, неприятных ощущений в глазах, возникновении кровотечения, а также при плохом самочувствии прекратить занятие и сообщить об этом проводящему занятию специалисту, с последующим обращением к медработнику плавательного бассейна.

При возникновении чрезвычайной ситуации (появлении посторонних запахов, задымлении, возгорании) немедленно сообщить об этом специалисту, проводящему занятию, и действовать в соответствии с его указаниями.

Ознакомиться с маршрутом эвакуации из бассейна.

При обнаружении неисправности оборудования, системы вентиляции и очистки воды, работы сантехнических систем, нарушения целостности окон проинформировать об этом работников бассейна.

Лица, нарушающие правила техники безопасности, могут быть отстранены от занятий.

Подбор экипировки

Со вниманием надо отнестись к выбору спортивной экипировки для занятий. Занимающиеся должны иметь купальный костюм (плавки для мужчин и купальник для женщин), плавательную шапочку, очки, шлепанцы. Мужчинам желательно, чтобы плавки или плавательные шорты имели помимо резинки ещё и шнурок, который более надёжно зафиксировывает плавательный костюм на теле при прыжках с вышки, тумбочки и в случае сильного отталкивания от стенки бассейна после выполнения поворота. Женщинам для занятий лучше использовать закрытый

купальник, в нём будет значительно комфортнее и удобнее выполнять любые действия в воде.

В отношении плавательной шапочки выбор лучше остановить на изделиях, выполненных из силикона. Таким шапочкам отдают предпочтение и спортсмены-пловцы. Но можно плавать и в любой другой шапочке, главное, чтобы она закрывала волосяной покров головы и была удобной.

Особое внимание нужно обратить на выбор плавательных очков. Если очки плохого качества или не подходят по форме, это будет вызывать дискомфорт. Плавательные очки лучше приобретать в специализированных спортивных магазинах. Очки перед покупкой необходимо обязательно померить.

Шлепанцы для перемещений по раздевалке, душевой и в зоне бассейна должны быть подобраны по размеру, удобными и на нескользкой подошве. Их ношение обязательно, так как предохраняет от неожиданных падений и заражения грибковой инфекцией.

Основы организации самостоятельных занятий плаванием

Тренировочный процесс пловцов включает в себя не только занятия непосредственно в водной среде, для успешного освоения техники плавания требуются хорошие общая и специальная выносливость.

Занимаясь плаванием самостоятельно, для получения максимального эффекта необходимо придерживаться следующей стратегии:

- занятия должны быть регулярными;
- плавательная нагрузка должна быть доступной и наращиваться постепенно по мере адаптации к ней;
- учитывать противопоказания к занятиям плаванием;
- необходимо освоить правильную технику плавания и дыхания.

Приступая к оздоровительной плавательной тренировке, необходимо провести разминку на суше. Пловцы называют её «сухим плаванием» и выполняют всякий раз перед входом в воду. В комплекс разминочных упражнений сухого плавания, кроме общеразвивающих, рекомендуется шире включать силовые упражнения, не требующие большой амплитуды движений. Благодаря им мышцы, получив дополнительные возможности для растягивания, сохраняют достаточно высокий тонус и способность в экстренных случаях противостоять травмирующей силе.

Если вы не привыкли к плаванию, начинайте плавать медленно. Отдыхайте через каждые 5 мин, а тренировки ограничьте по времени 10 мин и менее. Пройдёт несколько недель — и вы сможете плавать без остановки в течение 20 мин. По дистанции первоначально это может быть менее 300–400 м. Затем постепенно можно увеличивать дистанцию плавания

до 800 м и более. Целесообразно использовать оздоровительные двигательные программы по плаванию, в которых научно-обоснованное нормирование физической нагрузки выражено в очковой или балльной системе и распределено по неделям и километражу.

Однако следует понимать, что полноценно использовать плавание как оздоровительно-тренировочную технологию возможно только при освоении технически правильных плавательных движений. Наиболее рациональный путь — это освоение навыка плавания под руководством специалиста в этой области индивидуально или в группе. В случаях, когда по каким-либо причинам нет возможности обучаться навыкам плавания у специалиста, можно попробовать освоить эти навыки самостоятельно, изучая специальную литературу по плаванию и пользуясь программами, находящимися на различных специализированных интернет-ресурсах. Однако, на наш взгляд, это нецелесообразно и является крайней мерой, поскольку трудно оценить правильность выполнения движений без зрительного контроля, а также понять причину тех или иных ошибок, не являясь специалистом.

Подбор и дозирование физической нагрузки

Занимаясь плавательной тренировкой, необходимо помнить, что для достижения оздоровительно-тренировочного эффекта средняя частота пульса при нагрузке должна быть не менее 120–130 уд/мин. При этом, чем ниже уровень функциональной готовности и физической подготовленности, а также при наличии ограничений по здоровью, тем ниже должен быть уровень мощности и интенсивности плавания при одновременном увеличении частоты занятий в бассейне. Достижение пика индивидуальной нагрузки, рассчитываемого по формуле: 220 минус возраст, не распространяется на занятия плаванием. Максимальная мощность работы по показателям пульса не должна превышать 150–160 уд/мин.

По мере роста тренированности и адаптированности к плавательным нагрузкам мощность работы может увеличиваться до 160 уд/мин и более. Однако следует учитывать, что максимальная ЧСС при плавании меньше, чем при беге, в среднем на 10–15 уд/мин. У мужчин она составляет в беге около 200 уд/мин, а в плавании — около 185 уд/мин, у женщин соответственно около 200 и 190 уд/мин.

При очень низкой скорости плавания значительные различия в энергетических расходах у людей объясняются их разной плавучестью. При плавании с одинаковой скоростью женщины расходуют меньше энергии, чем мужчины, главным образом потому, что у женщин плавучесть выше.

Наибольшие энергетические затраты происходят при плавании быстрым кролем: расход зависит от веса и выносливости пловца, теряется от 560 до 610 ккал. Плавание кролем, самым скоростным стилем, является наиболее эффективной тренировкой для устранения лишнего веса.

Примерный расход энергии при плавании с разной скоростью можно определить, пользуясь данными М. Ф. Гриненко (для занимающихся массой тела до 70 кг) (Гриненко, 1978).

Плавание		
Скорость, км/ч	Расход энергии	
	Ккал/мин	Ккал/ч
0,5–0,6	3,5–4,0	200–250
1,0–1,5	5,0–6,0	300–350
1,8–3,0	6,5–11,5	400–700

Тем, у кого собственный вес превышает 70 кг, рекомендуется на каждый килограмм массы тела прибавить 0,032 Ккал/мин; если масса меньше 70 кг — вычесть указанную величину.

Оптимальная скорость зависит от способа плавания и техничности пловца. В диапазоне относительно небольших скоростей (плавание на выносливость) энергетическая стоимость проплыwania кролем дистанции 1 км постоянна, то есть не зависит от скорости плавания. Пловцы с плохой техникой расходуют больше энергии на единицу дистанции при любой скорости.

При оздоровительном плавании желательно плавать без напряжения. Движения должны быть плавными и мягкими. Важным показателем самоконтроля является самочувствие. При несбалансированной и чрезмерной нагрузке оно ухудшается. Очень чувствительным индикатором соответствия физической нагрузки функциональному состоянию организма является сон. Трудности с засыпанием и ранее пробуждение, беспокойный сон могут быть свидетельством перетренированности.

Регулярно занимаясь плаванием, не доверяйте одному лишь самоконтролю. Обязательно обращайтесь к врачу, который даст оценку тем изменениям, которые происходят в организме благодаря занятиям. Те, кто имеет отклонения в состоянии здоровья, с разрешения врача могут плавать под наблюдением специалиста по лечебной физкультуре.

3.2. Плавание как важнейший элемент воспитания детей и взрослых Л. Ю. Девянина

Ещё древние греки считали, что плавание является и ключевым элементом образования, что человек, не умеющий плавать, сродни безграмотному неучу. Плавание изменяет психологию человека, делает его более смелым, устойчивым, умеющим радоваться жизни.

Плавание способствует оздоровлению, физическому развитию и закаливанию детей. Купание, плавание, игры и развлечения на воде — один из самых полезных видов физических упражнений, они способствуют оздоровлению детей, укрепляют их нервную систему. Поэтому, чем раньше приучить ребёнка к воде, научить его плавать, тем полнее скажется положительное воздействие плавания на развитии всего детского организма.

Таким образом, плавание, на наш взгляд, является важным инструментом достижения целей деятельного экологического образования.

3.2.1. Программа «Вода и движение — наше спасение»

Цели программы:

- приобщить к здоровому образу жизни;
- обучить плаванию и подводному плаванию;
- укрепить физическое и духовное состояние детей и взрослых;
- пополнить знания о сбережении здоровья;
- обучить самостоятельному и грамотному восстановлению здоровья с помощью индивидуально подобранных дозированных нагрузок;
- объединить семьи, ведущие здоровый образ жизни;
- дать возможность поверить в безграничные возможности человека с помощью воды, оздоровительной и дыхательной гимнастики, теоретических знаний по сбережению здоровья.

Принципы программы:

- приобщение к здоровому образу жизни только с любовью и на позитиве. Положительному настрою на занятии уделяется огромное значение и только после этого — обучающий процесс;
- занятия строятся с учётом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями занимающихся. На первой ступени обучения применяется только индивидуальный подход;
- для детей младшего, дошкольного и школьного возраста применяется гибкое содержание и такой подбор педагогических технологий, который ориентирован на личностное развитие, что даёт возможность

развиваться не только физически, но и раскрыться творческими способностями, помогает родителям лучше узнать способности собственного ребёнка.

Программа основывается на:

- фундаментальных исследованиях отечественной научной психолого-педагогической и физиологической школы о закономерностях развития человека;
- научных исследованиях, практических рекомендациях, содержащихся в трудах ведущих специалистов в области современного дошкольного и школьного образования;
- авторских учениях восстановления здоровья;
- действующем законодательстве и иных нормативных правовых актах, регулирующих деятельность системы образования и развития человека;
- соответствии времени и Федеральному закону «Об образовании в РФ», где здоровье человека отнесено к приоритетным направлениям государственной политики в области образования и неразрывно связано с ФГОС, а также перекликается с развивающей детей физически и интеллектуально программой «Океания».

В программе фиксируется обязательность реализации таких принципов, как интеграция образовательных областей, комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса, единство воспитательных, развивающих и обучающих задач, используется современная методика обучения плаванию.

Программа направлена на оздоровление, систематизацию умений и навыков по обучению ослабленных людей, детей в том числе, обычному плаванию, плаванию и нырянию в ластах, прыжкам воду, впоследствии — подводному плаванию; использование оздоровительной и дыхательной гимнастики, укрепляющей и восстанавливающей здоровье, а также помогает социальной адаптации.

Длительность занятий:

- для детей после трёх лет — 45 мин,
- для взрослых — 1 ч 30 мин.

Образовательный процесс построен на основе знаний психологии сотрудничества, личностно ориентированного обучения и базируется на:

- психологических и физиологических особенностях людей разных возрастных категорий;
- дифференцированном и индивидуальном подходе к обучению и развитию;
- опирается на знания ЛФК и авторские методики оздоровления, которые дают возможность работать с людьми разных групп здоровья.

3.2.2. Обучение плаванию детей в возрасте от семи лет

Эта возрастная категория делится на три подгруппы:

- дети от 7 до 9 лет;
- дети от 10 до 12 лет;
- дети от 13 до 15 лет.

В этой возрастной категории отведено времени:

- 15 % специальной и общеразвивающей гимнастике;
- 5 % упражнениям около бортика;
- 60 % плавательной подготовке;
- 20 % прыжкам в воду и нырянию; свободному плаванию и играм на воде (водное поло, волейбол).

Программа предусматривает систематическое и последовательное обучение с постепенным повышением и усложнением нагрузки. Только систематичность и регулярность приносят положительный результат. Помимо вышеперечисленных пунктов дети закрепляют знания полного комплекса «Волшебной гимнастики», выполняют статические «трюки», совершенствуют технику спортивного плавания, плавания и ныряния в ластах, осваивают дальнейший тренировочный процесс, совершенствуют прыжки в воду, изучают «старт», выезжают на соревнования, знакомятся с техникой спасения на воде, погружаются с грузом под воду и буксируют его. Игры и свободное плавание остаются неотъемлемой частью занятия.

Задачи:

- закрепление теоретических знаний о гигиене, о пользе занятий, закаливании;
- закрепление знаний о правилах поведения на воде и на открытых водоёмах, спасении утопающего;
- совершенствование комплекса «Специальной гимнастики»;
- дыхательные упражнения на суше и в воде;
- чёткое выполнение скольжения на груди, спине, с переворотами;
- кувьрки вперёд — назад (в группировке);
- различные виды скольжения с сопротивлением;
- плавание в ластах с маской, трубкой в полной и смешанной координации;
- знакомство с моноластой;
- плавание в одежде;
- прикладные виды плавания;
- спортивное плавание и его виды;
- ныряние за предметами в длину и глубину с очками, масками и без защитных средств.

Знания:

- закрепление знаний о значении здорового образа жизни, пользе ежедневного выполнения различных видов гимнастики;
- массаж и самомассаж;
- дыхательные упражнения;
- гигиена, закаливание;
- правила поведения в бассейнах, на открытых водоёмах, в душевой, раздевалках;
- техника спасения утопающего;
- ныряния в длину и глубину;
- скольжения с поворотами;
- кувырки и повороты около бортика;
- «продувание ушей» и знаки подводников;
- стили плавания: кроль, брасс, дельфин;
- прикладные виды плавания;
- буксировка груза.

Упражнения на суше:

- усложнённый комплекс «Специальной гимнастики»;
- дыхательные упражнения;
- вспомогательные упражнения для закрепления знаний о разных стилях плавания, «трюки»;
- координационные упражнения для согласованной работы руками и ногами при разных способах плавания;
- статические и динамические упражнения.

Примечание: все комплексы в этой возрастной категории проводятся строго по возрастающей, нагрузка даётся индивидуально и строго дозировано.

Упражнения в воде:

- плавание на спине и груди кролем в полной координации;
- плавание смешанными стилями: ноги дельфин, кроль, руки брасс, брасс на спине;
- кувырки и занырявания;
- плавание в ластах на спине с дощечкой и без неё;
- координационная работа ног в ластах: руки кроль, брасс, дельфин;
- плавание в ластах: стрела, ноги дельфин;
- плавание в ластах с ускорением и на время;
- плавание с различной амплитудой работы ног;
- плавание в ластах: ноги дельфин, руки кроль, руки брасс, руки дельфин;
- ныряние в длину и глубину за предметами;
- плавание с «сопротивлением», отягощением, в одежде;

- ныряние в кольца;
- знакомство с аквалангом;
- прыжки в воду из разных стартовых положений;
- прыжки с вышек разной высоты;
- игры с мячом на воде;
- эстафеты;
- соревнования.

Требования:

- умение выполнять требования предыдущей возрастной группы;
- знания о пользе и значении занятий в воде и на суше, влиянии тренировки и её значении;
- умение измерять пульс и контролировать его во время тренировки;
- знания о технике безопасности на суше и в воде;
- «продувание» ушей при нырянии и освобождение их от воды после тренировки;
- знания комплекса «Волшебной гимнастики»;
- умение пользоваться самостоятельно комплектом № 1;
- стартовое положение;
- прыжки «рыбкой», «солдатиком», «бомбой»;
- кувырки в воде (вперёд и назад).

Уметь:

- комплекс «Специальная гимнастика»;
- скольжение на груди — 10 м;
- задержка дыхания: 10–15–30 с;
- скольжения с предметами без них;
- плавание с «сопротивлением», отягощением и в одежде — до 25 м;
- плавание на скорость кролем в полной координации — 25–50–100 м;
- плавание в ластах в полной координации кролем, стрела, дельфин — 25–50–100–200 м;
- плавание в ластах в смешанной координации;
- ныряние на глубину до 2–4 м и подъём груза, монет со дна;
- плавание в комплекте № 1 разными стилями в комплексе и смешанной координации;
- ныряние в длину — 12,5–25 м;
- буксировка утопающего — 5–10 м.

Стандарты:

- проплывать кролем в полной координации (на груди и спине) — 25 м;
- плавание в ластах кролем в полную координацию — 50 м;
- плавание в ластах: стрела, дельфин — 50 м;
- ныряние в ластах в глубину: до 4 м;

- ныряние в ластах в длину: дети до 10 лет — до 12,5 м; от 11 лет — 25 м;
- прыжок в воду «рыбкой» с тумбы.

Преимущество программы заключается в том, что, придерживаясь содержания «Одновременной методики обучения плаванию» МКОЦ физического воспитания, при использовании комплекта № 1 (даёт раскрепощённость и уверенность в своих силах) можно творчески подходить к проведению занятий, включая элементы разных методик, проводя игры под водой, «поиски кладов», «весёлые старты», что наиболее быстро ведёт людей к здоровью и спорту. Всё зависит от уровня общего и творческого развития обучаемых, мастерства педагога, условий работы.

3.2.3. Обучение плаванию вожатых и инструкторов

3.2.3.1. Вожатые и инструкторы (имеющие проблемы с освоением воды)

Эта одна из самых «сложных» групп, так как за плечами человека большой жизненный опыт, сложившиеся стереотипы и наработки, стрессы. Чтобы работать с этой группой, нужна психологическая совместимость: тренер — обучаемый и, конечно же, доверие к учителю.

В этой возрастной категории отведено времени:

- 5 % разминочным согревающим упражнениям;
- 20 % специальной адаптационной подготовке в воде;
- 20 % около бортика;
- 50 % плавательной подготовке;
- 5 % свободному плаванию.

Занятие строится в определённой последовательности.

1. Адаптация тела к воде.
2. Ходьба, бег, повороты, прыжки сначала с опорой, затем без неё.
3. Выдохи и задержка дыхания до 3–5–10–15 с в маске или очках.
4. Определение, закрепление и уверенность в «плавучести» тела.
5. Расслабление на груди с задержкой дыхания сначала с опорой, затем без неё.
6. Расслабление на спине сначала в статике, затем с подключением вдоха, затем работы пальцев рук «пианино», затем ног в стороны — вместе и в заключение движения головы вправо-влево.
7. Отработка техники работы ногами кролем.
8. В ластах: ходьба, бег, прыжки спиной вперёд, повороты.
9. Плавание в ластах, ноги кроль, с поддерживающими средствами; затем ноги дельфин и ноги брасс.
10. Плавание в ластах, ноги кроль, ноги дельфин, на спине с «нудлами», затем дощечками, затем без поддерживающих средств.

11. Обучение нырянию (без ласт) на глубину сначала ногами вниз на задержке дыхания, затем «рыбкой» с воды.
12. Обучение плаванию в ластах в комплекте № 1 кролем в полной координации; затем ноги дельфин, руки брасс.
13. Плавание в ластах на спине в полной координации: руки дельфин, руки кроль; комбинированными стилями.
14. Плавание в одежде.
15. Плавание с сопротивлениями и отягощениями.
16. Плавание с ускорением (по пульсу);
17. «Выставление» спортивных стилей плавания: брасс, кроль в полной координации и ноги кроль — руки дельфин.
18. Знакомство с фридайвингом и дайвингом.
19. Спасение утопающих.

Только после освоения и закрепления техники плавания в ластах и без них идёт совершенствование и развитие. Люди с удовольствием выполняют весь комплекс «Волшебной гимнастики», принимают участие в смешанных «Весёлых стартах» с детьми, хотят заниматься саморазвитием и своим здоровьем.

Уметь:

- комплекс подготовительной общеразвивающей гимнастики;
- скольжение на груди — 12,5 м;
- задержка дыхания на 30–40–50 с;
- скольжения с предметами без них;
- плавание с «сопротивлением», отягощением и в одежде — до 25 м;
- плавание в ластах в полной координации кролем, стрела, дельфин — до 600 м;
- плавание в ластах в смешанной координации;
- ныряние на глубину до 4 м и подъём груза, монет со дна;
- плавание в комплекте № 1 разными стилями в комплексе и смешанной координации;
- плавание без ласт на спине, брассом и руки брасс — ноги кроль в медленном темпе — до 400 м;
- ныряние в длину в ластах — до 25 м;
- буксировка утопающего — 5–10 м.

Стандарты:

- проплыть кролем в полной координации (на груди и спине) — 25 м;
- плавание в ластах кролем в полной координации — 50 м;
- плавание в ластах стрела, дельфин — 50 м;
- ныряние в ластах в глубину до 6 м;
- ныряние в ластах в длину до 25 м;
- прыжок в воду «солдатиком» с тумбы.

3.2.3.2. Вожатые и инструкторы (плавающие)

В этой возрастной категории отведено времени:

- 5 % разминочным согревающим упражнениям;
- 5 % специальной адаптационной подготовке в воде;
- 15 % около бортика;
- 70 % плавательной подготовке;
- 5 % свободное плавание.

Примечание: для подбора нагрузки обязательно учитывается возраст обучаемых. У людей старше 35 лет — строгий контроль пульса. Нагрузка подбирается строго индивидуально, никакого форсирования не должно быть.

Последовательность обучения.

1. Адаптация к свойствам воды.
2. Дыхательные упражнения и задержка дыхания.
3. Расслабления на груди и спине.
4. Отработка техники ног: кроль, дельфин, брасс около бортика.
5. Скольжения «стрелочкой» на груди и спине.
6. Плавание «стрелка», ноги кроль на задержке дыхания.
7. Плавание в ластах в комплекте № 1 смешанными стилями, отработка координации и развитие дыхательной системы.
8. Плавание в ластах с ускорениями (по пульсу).
9. Изучение различных стилей (дельфин в полной координации по желанию), без ласт: обучение, многократное повторение, закрепление, совершенствование.
10. Ныряние в длину и глубину.
11. Плавание в одежде.
12. Плавание с «сопротивлением» и отягощением.
13. Знакомство с фридайвингом и дайвингом.
14. Прыжки в воду с бортика и вышек.
15. Спасение утопающих.

Уметь:

- комплекс подготовительной общеразвивающей гимнастики;
- скольжение на груди и спине до 12,5 м;
- задержка дыхания до 1 мин на вдохе и до 30 с на выдохе;
- скольжения с предметами без них;
- плавание с «сопротивлением», отягощением и в одежде — до 25 м;
- плавание в ластах в полной координации кролем, стрелой, дельфин — до 600 м;
- плавание в ластах в смешанной координации;
- ныряние на глубину до 6 м и подъем груза, монет со дна;

- плавание в комплекте № 1 разными стилями в комплексе и смешанной координации;
- плавание без ласт на спине, брассом и руки брасс — ноги кроль в среднем темпе — до 600 м;
- ныряние в длину в ластах до 25 м;
- ныряние брассом без ласт до 15 м;
- буксировка утопающего — 5–10 м.

Стандарты:

- проплывать кролем в полной координации в среднем темпе (на груди и спине) — 25 м;
- плавание в ластах кролем в полной координации — 100 м;
- плавание в ластах: стрела, дельфин — 100 м;
- ныряние в ластах в глубину до 6 м;
- ныряние в ластах в длину до 25 м;
- прыжок в воду «солдатиком», «стрелой» с тумбы.

После прохождения этой программы взрослые приобретают уверенность в своих силах, у них появляется уверенность в своих физических возможностях и желание дальнейшего развития, так как укрепляется не только мышечная, сердечно-сосудистая, дыхательная системы, но и укрепляется иммунитет. Эта подгруппа также с удовольствием выполняет весь комплекс «Волшебной гимнастики», принимает участие в смешанных «Весёлых стартах» с детьми.

Комплексное воздействие программы «Вода и движение — наше спасение», позитивный настрой на занятие, гимнастики дают возможность людям всех возрастных категорий не только полюбить воду и любой вид активной деятельности, но и возродить веру в собственные силы, учит самостоятельно применять физические упражнения и плавание для самосовершенствования и саморазвития.

Как показывает многолетний опыт, программа «Вода и движение — наше спасение» отлично подходит для обучения широких слоёв населения, для детей с нарушенной координацией, вниманием, аутизмом, астмой, с повышенным гипертонусом и ослабленной мышечной системой, с диагнозом ЦП, просто гиперактивным детям и взрослым, желающим восстанавливать своё здоровье с помощью дозированных нагрузок в воде и на суше.

Её преимущество заключается в том, что начинать занятия никогда не поздно. Важна грамотность и подготовленность тренера, любящего людей, несущего веру, позитив и знания всем желающим освоить воду и укрепить свой организм.

Рекомендуемая литература и материалы

1. Базовая программа «Обучение плаванию детей от 2 до 7 лет». — М.: Московская Федерация плавания, 2001.
2. *Гриненко, М. Ф.* Путь к здоровью / М. Ф. Гриненко. — М.: Физкультура и спорт, 1978. — 144 с.
3. *Дмитриев, А. А.* Физическая культура в специальном образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. А. Дмитриев. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 176 с.
4. Кинезотерапия. Культура двигательной активности: учебное пособие / М. Д. Рипа, И. В. Кулькова. — М.: КНОРУС, 2022. — 370 с.
5. Методические разработки Московского комитета образования «Курс обучения плаванию для начинающих во всех возрастных категориях», 2007.
6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Утв. постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 № 751.
7. Общая физическая подготовка. Знать и уметь: учебное пособие / Ю. И. Гришина. — Изд. 3-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2012. — 249 с.
8. Оздоровительное и прикладное плавание: учеб.-метод. пособие / И. И. Лосева, А. Р. Рафикова, Л. П. Кожух; Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2022. — 114 с.
9. *Рыбак, М. В.* Занятия в бассейне с дошкольниками / М. В. Рыбак. — М.: ТЦ «Сфера» (Растим детей здоровыми); 2012. — 96 с.
10. Современные оздоровительные системы и виды кондиционной тренировки: учебное пособие — практикум / сост. Н. Н. Грудницкая, Т. В. Мазаква. — Ставрополь: СКФУ, 2017 — 138 с.
11. Стратегия развития физической культуры и спорта на период до 2020 г. Утв. распоряжением Правительства РФ от 07.08.2009 № 1101-р.
12. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (в ред. от 21.04.2011).
13. Физкультурно-оздоровительная работа детского сада в контексте новых федеральных требований: методическое пособие. Серия «Воспитание человека». — М.: УЦ «Перспектива», 2011. — 152 с.

3.3. Стрельба из лука как наиболее экологичный вид спорта для детей и молодёжи С. А. Карпов

3.3.1. Всё о луке и стрельбе из него

В представленной программе лук и стрелы не рассматриваются на занятиях в качестве средства ведения боевых действий, а как возможность окунуться в мировую историю, далёкие времена, когда первые люди, умело владея луком, могли вести успешную охоту, обеспечивая тем самым своё выживание.

Стрельба из лука, являясь олимпийским видом спорта, прежде всего наполнена романтикой, приключением для каждого обучающегося по дополнительной общеобразовательной программе «Стрельба из лука».

Сегодняшний спортивный лук — продукт современных технологий. Стрелковый лук мощный, точный и удивительно красивый. И в то же время, в отличие от стрельбы из любого другого оружия, стрельба из лука требует активной работы всех групп мышц. Стрельба из лука — это не только спорт, который может принести радость любому человеку, любого возраста, но и интересное хобби, увлечение, доступное практически каждому человеку.



У современных детей вырабатывается чёткое понимание и осознание того, что человек в ответе за природные ресурсы, которыми распоряжается, приходит осознание необходимости ценить и уважать всё то, что дарит нам природа. Наши предки были благодарны силам природы, а особенно — за возможность охотиться на животных. Это давало человеку возможность выживать, развиваться физически и интеллектуально, а впоследствии и защищать свой очаг.

Актуальность данной программы и занятий по стрельбе из лука заключается в их социальной значимости для современного поколения обучающихся. Свободный доступ к Интернету и гаджетам часто приводит к ситуации, при которой ребёнок, занятый виртуальными развлечениями, перестаёт общаться с друзьями вживую, выходить на прогулки даже во двор. Поэтому занятия стрельбой из лука могут стать интересной альтернативой пассивному образу жизни, виртуальному миру.

В настоящее время стрельба из лука становится всё популярнее у школьников. Этому также способствуют компьютерные игры, книги и фильмы жанра фэнтези. Посетив хотя бы одно занятие, ребёнок

понимает, что может сам стать героем, научиться стрелять не хуже сказочных персонажей. В итоге он начинает посещать занятия, у него появляется увлечение, друзья.

Кроме того, стрельба из лука развивает концентрацию, внимание, собранность и мышцы. Так, незаметно для себя ребёнок отвлекается от виртуального мира и улучшает здоровье, которое от сидячего образа жизни часто тоже оставляет желать лучшего.

Педагогическая целесообразность — данная образовательная общеразвивающая программа педагогически целесообразна, так как её реализация способствует формированию у обучающихся уважения к истории развития человечества, вырабатывает правильное, не потребительское отношение к природным ресурсам, бережное использование богатств своей Родины. У обучающихся в результате приобретённых в студии навыков по стрельбе из лука воспитывается уважение и правильное отношение к живой природе, вырабатываются терпение, спокойствие, внимание, концентрация и собранность, развиваются физические способности.

Цель программы — создание условий для повышения интереса обучающихся к охране природных богатств своего региона, истории человечества на определённых этапах его развития на примере появления, распространения и активного использования лука в различных сферах жизнедеятельности; привлечение обучающихся к систематическим занятиям физической культурой; развитие физических и интеллектуальных способностей молодёжи; совершенствование двигательной активности и формирование здорового образа жизни.



Программа позволяет за короткий срок познакомить обучающихся с историей развития стрельбы из лука и собственно человека, на практике обучиться основам стрельбы из традиционного лука. Кроме того, участникам смены предоставляется возможность попробовать свои силы в спортивной классической стрельбе из олимпийского лука. Важным элементом является изучение правил соревнований и участие в соревнованиях по стрельбе из лука.

Данная образовательная программа способствует:

- формированию навыков по стрельбе из лука у современного поколения детей;
- воспитанию уважения и правильного отношения к обществу через работу в группе стрелков;
- привитию терпения и спокойствия;
- развитию внимания; концентрации и собранности; физических способностей.

3.3.2. Что может дать ребёнку или взрослому стрельба из лука?

1. Стрельба из лука будет способствовать укреплению мышц спины. Неправильная осанка обуславливает развитие различных заболеваний. Именно стрельба из лука поможет вам решить эту проблему, так как натяжение лука и его удержание происходит за счёт групп мышц правой лопатки, широчайших мышц спины, косых мышц живота. Учитываем, что в течение одной тренировки стрелок из лука делает не меньше ста выстрелов. Поэтому если ваш ребёнок неправильно сидит на стуле во время выполнения домашних заданий или долго засиживается за компьютером, и вам никак не удаётся это исправить, приводите его в секцию стрельбы из лука, пока ещё не поздно.

2. Не стоит забывать про укрепление грудных мышц. Непрерывные упражнения на растягивания лука сделают своё дело.

3. При стрельбе из лука большая нагрузка приходится на бёдра, ягодицы, пресс и икроножные мышцы.

4. Основная нагрузка будет приходиться на трицепс левой руки, которой удерживается лук при натяжении тетивы, прицеливании и завершении выстрела. Об усталости именно в левой руке говорят даже стрелки среди взрослых после продолжительной тренировки.

5. Постоянный контроль за дыханием во время стрельбы позволяет развить дыхательную и сердечно-сосудистую системы. И когда садишься на скамейку после двухчасовой тренировки (это у взрослых, у маленьких — поменьше), кажется, что устало всё. А уж сползание с кровати на следующее утро со стонами от боли мышц станет привычным

делом. Не стоит этого пугаться. Развитие мышечной системы без «запавдавающей» мышечной боли невозможно. Зато вы с радостью будете наблюдать, как с каждой неделей ваш ребёнок крепчает.

6. И ни в коем случае не стоит забывать про сильную психологическую подготовку. Уже после года занятий в секции стрельбы из лука ребёнок становится более собранным, решительным и внимательным. И это не преувеличение.

3.3.3. 10 причин для того, чтобы вы и ваш ребёнок начали стрелять из лука

Помимо получения огромного удовольствия от самого процесса стрельбы есть ещё много причин, по которым вам следует начинать осваивать лук.

Вот 10 преимуществ стрельбы из лука, которые, без сомнения, убедят вас начать заниматься этим видом спорта.

1. Никаких ограничений!

Стрельбой из лука может заниматься любой человек, ни возраст, ни ваши физические данные никаким образом не смогут стать преградой на пути освоения стрельбы. Я вам больше скажу: многие люди с ограниченными физическими возможностями добились больших высот в этом виде спорта!

2. Прогресс в физическом развитии.

В то время как обманчиво кажется, что всё очень просто, на самом деле стрелок из лука испытывает физические нагрузки, причём если в самом начале вам как новичку предложат слабый лук, в процессе тренировок вы достаточно быстро добьётесь желаемого прогресса и сможете перейти на луки большего фунтажа, что, в свою очередь, поможет вам развивать мышцы верхней части тела!

3. Мыслительная деятельность.

Стрельба из лука не ограничивает себя только лишь физическим развитием. Стрельба неразрывно связана и с умственной активностью, требуя и развивая у стрелка внимание, анализ действий, спокойствие, сосредоточенность и гибкость ума.

4. Лук и финансовая составляющая.

Стрельба из лука — очень гибкий в финансовом отношении вид спорта. У начинающего лучника есть возможность выбора от недорогих традиционных и классических луков до бюджетных блочных систем.

Однако если вы хотите посвятить себя высокому спорту или участвовать в турнирах, конкурируя с другими стрелками, тогда ваши затраты могут увеличиться, а главное, от вас потребуется уделять стрельбе больше времени и самоотдачи.

5. Владение луком — это чертовски приятно.

Кто бы что ни говорил, но конечной целью любого лучника является получение удовольствия или, если хотите, наслаждение.

Лучник получает заряд огромного позитива, видя свой прогресс и раскрывающийся потенциал. Лучник всегда знает, что существует извечное соперничество стрелы и мишени, и если лучник сосредоточен именно на этом, а не на том, что происходит вокруг, то, с учётом этого, стрельба из лука становится намного более увлекательной.

6. Улучшает терпение.

Стрельба из лука особенно полезна для молодёжи, поскольку она учит их преимуществам терпения.

Хорошие показатели в стрельбе возможны лишь при постоянной практике в тренировочном процессе, а, как известно, результат недостижим без терпения и упорства.

7. Тренировка круглый год.

Стрельба из лука может практиковаться как в помещении, так и на открытом воздухе, поэтому погода не может быть препятствием для тренировок.

8. Очень социальный спорт.

Люди из многих слоёв общества связали себя со стрельбой из лука. В соревновательных мероприятиях не важен вес, рост и сколько вам лет, вы изначально наравне с другими, и у вас есть все шансы показать себя во всей красе. Я уже не говорю о том, что в этом виде спорта случайных людей не бывает. Здесь либо ты посвятил себя луку, либо нет, и те, кто посвятил, люди в массе своей весьма миролюбивые, общительные и коммуникабельные. Новые интересные знакомства и дружеские отношения гарантированы!

9. Лук увеличивает уверенность в себе.

Как я уже говорил, стрельба обеспечивает вам большое удовлетворение от сочетания умственной и физической нагрузки, принося при этом стрелку хорошим бонусом поднятие самооценки. Какими бы ни были результаты вашей сегодняшней тренировки, так или иначе каждый лучник способен получить удовлетворение от проделанной работы, понимая, что он в первую очередь побеждает самого себя!

10. Учит серьёзно относиться к технике безопасности.

Лучный спорт может быть чрезвычайно опасным, если относиться к нему безрассудно. Стрельба из лука воспитывает в стрелке чувство ответственности за себя и других участников, а также за оборудование, которое они используют.

3.4. Лук и его принадлежности

3.4.1. Лук

Пожалуй, никто не сможет точно сказать, как давно люди овладели искусством стрельбы из лука. Двадцать тысяч лет назад? Тридцать? Со-рок? Зато абсолютно верно утверждение, что лук — первое механическое устройство, созданное человеком. Лук — тогда это был согнутый в дугу кусок дерева с тетивой из жил. Лук и стрела помогали предку добывать пропитание ещё в эпоху мезолита. Историки считают, что изобретение примитивного лука и стрел явилось для человечества не менее важным событием, чем впервые добытый огонь или изобретение колеса. Лук изменил пути и судьбы многих народов, и многие империи обязаны ему своим существованием в течение веков.

Стрелы в качестве метательного оружия были в употреблении почти у всех народов на известной стадии их развития. Единственное исключение составляют первобытные жители Австралии, которые вместо стрел пользовались для метания бумерангами и копьями.

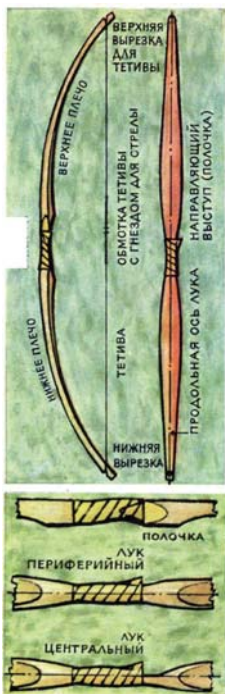
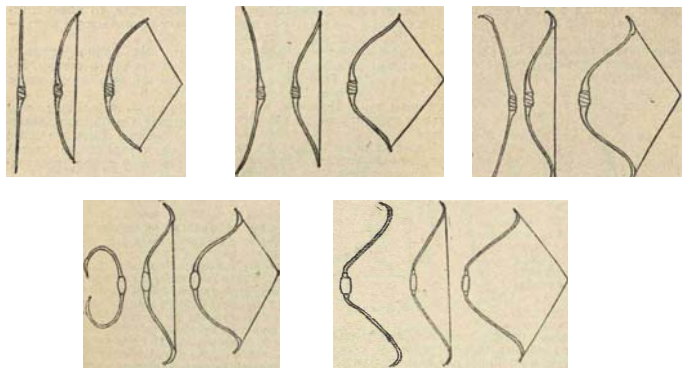
Старейшие находки, связанные со стрельбой из лука, датируются VIII–IX веками до нашей эры. Исторически стрельба из лука использовалась для охоты и боевых действий. Лук использовался с такой целью практически повсеместно. В крупных боевых действиях лук последний раз использовался в начале XIX века.

Археологи утверждают, что некоторые племена неандертальцев пользовались луком сотни тысяч лет назад — изображения лучников можно видеть на рисунках доисторических людей.



За многие тысячелетия лучники различных частей света и разных народов создали много видов и типов луков. Некоторые из них вообще не сохранились, образцы их дошли до нас только в неточных художественных зарисовках, где часто форма лука приспособлена к общей ком-

позиции изображаемого явления. Для спортивной и охотничьей стрельбы до сих пор употребляются четыре основных типа луков, а именно: прямой, изогнутый открытый, изогнутый сжатый и изогнутый закрытый, глубокий. Каждый лук на рисунке изображён без тетивы, с надетой тетивой и натянутым. Как видим, отдельные типы луков, будучи натянутыми, ничем особенно не отличаются друг от друга: их плечи всегда образуют плавную дугу.



Сопроотивление, которое оказывает лук при натягивании, мы называем силой лука, или натяжением. Таким образом, сильным считается лук, обладающий большим натяжением. Характеристическая кривая мощности — теоретический показатель, по которому оцениваются все виды луков. Практический показатель — дальность стрельбы лука.

Название «Лук» произошло от слова «лука» — изгиб, дуга.

«Лук — согнутая в дугу упругая полоса, деревянная, роговая, стальная, напрягаемая тетивой, для пускания стрел».

Трудно описать первый лук. Можно предположить, что это был прут из веток или гибкого корня, концы которого соединяла тетива из растительного волокна, кожи или жилы.

Существуют и другие мнения о появлении лука. Если внимательно рассмотреть старинные резьбу и рисунки, то можно сказать, что ещё в древние времена луки разделялись на два вида: простые и сложные.

Сложный лук, как правило, превосходил простой по долговечности, прочности и дальности полёта стрелы. Тетиву древние охотники делали из шёлковых нитей, «кишечной струны», сухожилий, скрученных ремешков сыромятной кожи и других материалов.

Иногда луки изготавливали из целого рога горного барана (у некоторых индейцев Северной Америки), вытачивали из моржовых клыков, костей и твёрдых пород дерева, а позднее из стали. Многие жители тропических лесов делали луки из бамбука и других видов гибких, но прочных растений.

Техника стрельбы из лука в различные времена и у разных народов также существенно различалась. Египтяне, персы, индусы, славяне, французы и германцы стреляли из лука, натягивая тетиву к правому уху, англичане иногда, наоборот, оттягивая дугу вперёд, а римляне и греки тянули тетиву к груди.

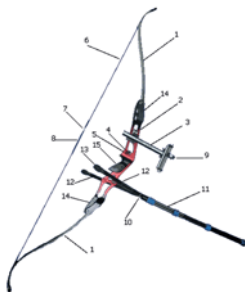
Наши предки умело владели луком, добиваясь в стрельбе великолепных результатов. При состязании на скорость лучшие лучники выпускали от 8 до 20 стрел в минуту и считали для себя позором, если хоть одна из них не попала в цель. Поражали лучники и центр мишени на расстоянии до 200 шагов.

Прославленными стрелками были и русские лучники. Соревнования в стрельбе из лука были одним из элементов праздников у многих народов. На Кавказе — «Кабахи», у бурятского народа — «Сухарбан» и др.

Современный лук состоит из рукоятки (отливаемой из магниевых сплавов или других легких материалов, при разборном луке), плеч, тетивы, прицела, стабилизатора. Это основные составные части спортивного лука. Кроме них, на лук могут устанавливаться специальные крепления для стрел (кивер), применяемого для охоты, и крепёж для лески с катушкой (для рыбной ловли).

Классический лук (Олимпик)

1. Плечо (верхнее и нижнее)
2. Рукоятка
3. Прицел
4. Плунжер
5. Полочка
6. Тетива
7. Гнездо
8. Обмотка тетивы
9. Мушка
10. Тройник
11. Стабилизатор передний
12. Стабилизаторы боковые



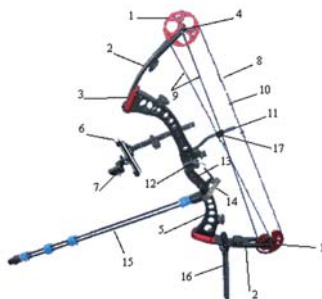
13. Грузики стабилизаторов
14. Стакан плеча (верхний, нижний)
15. Накладка

Для спортивной стрельбы на рукоятку устанавливается фиксатор длины натяжения лука (кликер), плунжер-боковина и полочка для опоры стрелы. Конструкция рукояти в центральных луках позволяет установить стрелу так, чтобы она проходила через продольную ось симметрии лука. Полёт стрелы, выпущенной из такого лука, проходит в плоскости выстрела.

Конструкция луков постоянно совершенствуется, вносятся изменения в форму рукоятки, размер, способ крепления плечей, материал и размеры пластика по конструкции стабилизирующих устройств, изменения угла крепления плечей и др.

Блочный лук (Компаунд)

1. Блок (верхний, нижний)
2. Плечо лука (верхнее, нижнее)
3. Карман плеча
4. Ось
5. Рукоятка
6. Прицел
7. Скоп
8. Тетива
9. Тросы
10. Пип-сайт
11. Отвод
12. Полочка
13. Упор
14. Перехват
15. Стабилизатор
16. Подставка для лука
17. Бегунок



3.4.2. Стрелы

Любой вид лука существовал не сам по себе, а как устройство для метания из него боевых снарядов — стрел. Сколь ни хорош лук, без стрелы он никому не был нужен. В идеале каждый лук, обладая собственной индивидуальностью, должен иметь только для него приспособленные стрелы. Для охотника или стрелка-снайпера это ещё возможно, но для массового вооружения войск такое условие было практически невыполнимо. Однако существовали обязательные требования к любым типам стрел, связанные с их массой и размером.

Любая стрела состоит из наконечника, древка, оперения и ушка древка, которое чаще всего является окончанием древка, но иногда представляет собой отдельный элемент. Основу стрелы составляет древко.

Его делали из прямослойной древесины — ели, сосны, березы, ясения, тополя, причём не из веток, а из заранее высушенных бревнышек, расколотых на длинные прямые чурки. Заготовки обстругивали и полировали различными ножами. На Востоке для древка часто использовали камыш, бамбук и тростник. Камыш как слабый материал годился лишь для легких коротких стрел с наконечником не тяжелее 5 г. Бамбук и тростник подходили лучше, но требовались деревянные вставки (как и для камыша) для крепления наконечника и ушка, которое было отдельным элементом. Скифы часто применяли тростниковые стрелы, и находки вставных костяных и деревянных ушек в их курганах не редкость. Часто древко раскрашивали либо целиком, либо полосками близ ушка. Существует предположение, что цветные полоски представляли собой метки, позволявшие воину отличать стрелы разных назначений.

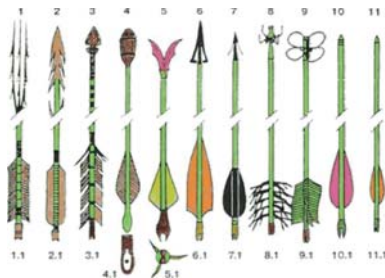
По форме древко было не строго прямолинейным, а сигарообразным, с утолщением в середине, чтобы стрела не прогибалась. Ушко было шире древка и имело полуовальное углубление по диаметру тетивы.

Выбор оперения стрелы зависел от наличия в конкретной местности тех или иных крупных птиц — орла, филина, ястреба, глухаря, сокола, грифа, морских птиц. Использовали только крупные маховые перья с одного крыла. Их расщепляли и приклеивали, как правило, по три штуки, несколько отступив от ушка древка. Бой стрелы зависел от расположения оперения: ближе к ушку повышалась точность боя, дальше — увеличивалась начальная скорость.

Наконечники стрел, которых при раскопках найдено свыше ста типов и вариантов, классифицируют по нескольким схемам. К наиболее древним относятся кремневые наконечники, обычно лавролистной или удлинённо-треугольной формы. К древнейшим относятся и костяные наконечники, хотя они несколько десятков веков существовали параллельно с металлическими. Поздние находки костяных наконечников датируются XII–XIII веками новой эры. Их ранние формы копировали кремневые, со временем появились конусовидные и даже пирамидальные со многими гранями. Железные наконечники были в основном черешковыми. Выделяют множество их типов, среди которых основными являются трёхлопастные (с пирамидальным либо треугольным пером и двухъярусные), плоские (остротреугольные, ромбические и с шипами) и более поздние пирамидальные (с тремя, четырьмя гранями и ромбические). Эти наконечники втыкались в древко стрелы черешком и укреплялись полосками бересты или нитями.

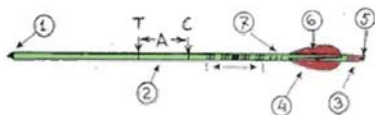
Особым видом железных наконечников были срезни, предназначенные для подрезания сухожилий у коней или тетив на луках противников. Они имели полукруглую, плоскую или ромбическую переднюю часть. Самыми экзотичными выглядят вильчатые срезни.

Наконечники для зажигательных стрел, применяемых многими народами, могли быть любыми. Такой стреле, несущей поджигающий заряд, достаточно было лишь воткнуться во что-нибудь деревянное, а огонь делал своё дело.



1. Наконечник для ловли рыбы (Новая Гвинея)
2. Военный наконечник (Амазония)
- I. 1 и 2.1. Задний наконечник из бамбука
3. Кремневый наконечник
- 3.1. Прямое оперение (индейцы Северной Америки)
4. Свистящий наконечник из рога (Монголия)
- 4.1. Задний наконечник с петлей на тетиве (Средний Восток)
5. V-образный наконечник для перерезания веревок (Япония)
- 5.1. Задний наконечник турецкой стрелы
- 6 и 6.1. Острие и оперение современной охотничьей стрелы
- 7 и 7.1. Современная стрела для ловли рыбы
8. Специальный наконечник «Иуда» с рикошетной пружиной
- 8.1. Оперение «фру-фру» для уменьшения траектории полёта стрел
9. Плоский наконечник из проволоки для охоты на мелкую дичь
- 9.1. Вариант оперения для стрельбы через рудут
10. Острие для стрельбы в мишень
- II. Аэродинамическое острие для стрельбы на дальность

Высоких результатов при современной спортивной стрельбе из лука и точности попадания в мишень можно добиться, только имея качественный комплект стрел. В последние годы изготовители стрел добились качественного изготовления стержня (трубки) стрелы, наконечников, хвостовиков и оперения. Стержень (трубка) изготавливается из легких специальных сплавов на специально созданном для этого оборудовании.



1. Наконечник Т — центр тяжести стрелы
2. Стержень (трубка) С — середина стрелы (геометрически)
3. Хвостовик центр стрелы
4. Оперение А — межцентровое расстояние
5. Паз (вырез для тетивы)
6. Перо
7. Маркировка

Продолжая совершенствовать изготовление стержня, некоторыми фирмами стали выпускаться трубки для стрел, изготовленные из одного углеволокна (карбона). Так как углеволокно материал лёгкий, имеет высокий модуль упругости, то стрела, изготавливаемая из такого материала, рекомендовала себя с положительной стороны.

Трубка имеет наружный диаметр около 5 мм и толщину стенки около 1 мм. Многие спортсмены применяют их на ответственных соревнованиях.

Наконечники для стрел

Наконечник состоит из стального закалённого конуса и трубки, завальцованной в стальной корпус. Наконечник вставляется в переднюю часть стержня стрелы, закрепляется расплавленным шеллаком, что позволяет быстро заменить наконечник, нагревая переднюю часть трубки. Длинный хвостовик наконечника усиливает конец стрелы. Форма стального конуса может быть пулевидной, конусной, в виде двойного конуса, закруглённой.



Хвостовики

Хвостовик служит для передачи усилия тетивы на стрелу. Он должен отвечать следующим требованиям: быть лёгким, точным и идентичным в изготовлении, легко и правильно закрепляться на конус трубки и усилие тетивы передавать по оси трубки. Хвостовики прессуются из лёгкого пластика. Некоторые фирмы изготавливают хвостовики, которые не одеваются на конус, а вставляются во внутрь трубки. Устанавливаются хвостовики так, чтобы паз для тетивы был перпендикулярен направляющему перу.

На рисунке представлены хвостовики, изготавливаемые некоторыми фирмами.



Формы оперения

В настоящее время лучники применяют три вида наклейки оперения на стрелы: прямой, угловой и винтовой (спиральный) из трёх или четырёх оперений.



Синтетические оперения выпускаются различных цветов, форм и размеров, иногда материал окрашивают светящимися красками. Отечественные предприятия и различные фирмы выпускают оперения с размерами в основном от 45 до 85 мм.

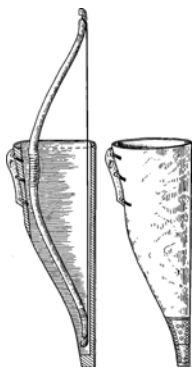
Требования к стрелам

Комплект стрел должен удовлетворять следующим требованиям:

- все стрелы должны быть одной длины и толщины;
- иметь идентичный вес и оперение;
- обладать одинаковой жёсткостью (прогибом стрелы под нагрузкой);
- иметь одинаковое расстояние между центром тяжести и серединой стрелы;
- стержень стрелы (трубка) должен иметь минимальную деформацию при изгибе.

3.4.3. Колчаны

Ношение лука и стрел требовало каких-то футляров. Однако долгое время пешие лучники Ближнего Востока носили лук на плече или просто в руках. С середины II тысячелетия до новой эры среднюю часть лука начали оборачивать кожей, а позднее появились налучи. Они представляли собой жёсткий каркас, обтянутый кожей, по форме повторяющий нижнюю часть лука. Вскоре стали делать налучи во всю длину лука, которые выглядели как прямоугольный ящичек.



Футляры для стрел также появились не сразу. Древние египтяне могли связывать пучок стрел верёвкой и затыкать за пояс. В конце III тысячелетия до новой эры появились цилиндрические колчаны из кожи или бронзы для небольшого запаса стрел. В Китае даже делали колчаны из бамбука на 8–10 стрел. В середине II тысячелетия до новой эры на Востоке распространился широкий в устье, сужающийся книзу колчан с овальным днищем. Он мог быть с крышкой или открытым с лопастью, обращённой к боку стрелка. В первом случае колчан был в длину стрелы, во втором — прикрывал её до оперения. В Древнем Китае существовали

колчаны с прямоугольным либо овальным донцем, с низкой передней и высокими задней и боковыми стенками. Их изготавливали из лакированного дерева, кожи, плетеного тростника. Они оставались на вооружении в Центральной, Восточной и Юго-Восточной Азии вплоть до Средневековья.



В Древней Руси, как во всей Восточной Европе, преобладали берестяные или кожаные колчаны, перенятые от кочевых народов. В позднем Средневековье в России и Европе появились заимствованные с Востока кожаные относительно плоские колчаны вычурной формы, несколько повторявшей налучье. Они также могли богато украшаться. В Центральной Европе не редкостью были деревянные колчаны в виде длинной призмы, украшенные резьбой.

Колчаны носили на правом боку почти всегда, а гориты на левом. Стрелы укладывали наконечниками как вниз, так и вверх. Средняя вместимость колчанов в среднем составляла 20–30 стрел. Только скифы и некоторые сопредельные народы помещали в гориты до 100 и более стрел.

Современные колчаны имеют удобное крепление на ремень. Колчаны изготавливаются из ткани, водостойкого нейлона, который обеспечивает надёжную защиту от влаги, кожзаменителя или натуральной кожи.

3.4.4. Краги, напальчники

Для предохранения рук и пальцев от повреждений при стрельбе из лука лучники многих народов употребляли различные приспособления: напальчники, перчатки, кольца и щитки для запястья. Для предохранения запястья левой руки от ударов тетивы древнерусские лучники и стрелки других народов Восточной Европы и Азии пользовались специальными предохранительными щитками. Эти щитки делались из рога лося и кости, имели почти всегда форму овала или прямоугольника со скруглёнными углами. В поперечном разрезе предохранительные щитки были желобчатыми, чтобы щиток удобно и плотно прилегал к внутренней стороне

запястья и не болтался во время стрельбы. На длинных сторонах у них имелось по одному или чаще по два отверстия для ремешков или тесемок, с помощью которых они привязывались к руке. Лучники Западной Европы в Средние века также пользовались предохранительными приспособлениями. В XV веке, например, английские, французские, немецкие и итальянские лучники при стрельбе надевали на левую руку кожаную перчатку с вытянутым указательным пальцем, чтобы поддерживать стрелу. Восточные народы не применяли перчаток для предохранения левой руки от ударов тетивы.



Современная крага — щиток, предохраняющий руку стрелка от удара тетивы. Изготавливается из плотной кожи или пластика, с внутренней стороны накладывается сукно или фетр.



При стрельбе мы натягиваем тетиву тремя пальцами правой руки. Пальцы при этом очень напряжены, и тетива, которая сначала вызывает только неприятное ощущение, потом врезается в подушечки пальцев и оставляет кровоподтеки. Если не предохранить пальцы, дальше стрелять невозможно.



Для предохранения указательного пальца правой руки от повреждения тетивой при натяжении и спуске некоторые народы Восточной Европы и Азии пользовались специальными костяными, роговыми, каменными, бронзовыми и т. п. кольцами с оттянутым щитком.

На Руси такие кольца совершенно неизвестны. Они ни разу не найдены при археологических раскопках древнерусских курганов и городов. Но они были распространены у татар, волжских болгар и у некоторых народов Северного Кавказа. Применение колец, напальчников или перчаток для большого пальца левой и пальцев правой руки было совершенно необязательным, так как огрубевшая от постоянного пользования луком кожа пальцев могла выдерживать трение тетивы даже очень сильных луков. Стрельба же без применения каких-либо притупляющих осязание и мешающих движениям предохранительных приспособлений была, по словам автора арабского наставления, значительно лучшей и более точной.



Современный напальчник — приспособление, надеваемое на пальцы для предохранения их от травмы тетивой. Изготавливается из кожи, имеет металлическую основу и крепление к пальцам.

3.4.5. Виды стрельбы из лука

Традиционная стрельба из лука

Стрельба из традиционного лука во второй половине XX века начала возрождаться с новой силой. Заметна тенденция, что лучники-спортсмены уходят в традиционную стрельбу. Их подкупает конструктивная простота лука и его доступность.

В России этот вид стрельбы из лука быстро набирает своих поклонников. Особенно это заметно последние 10 лет. В связи с этим в России появились различные соревнования, в которых участвуют и традиционные луки. Это такие, как Field, 3D, Hunter, а также турниры лучников-реконструкторов.

Здесь по возрасту нет ограничений, стреляют из лука и дети, и те, кому далеко за 50. Это достойное увлечение для всех.

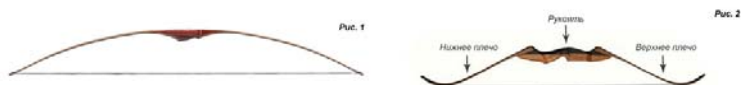
Традиционный лук, он же «традиция». Это деревянный лук из исторических фильмов — дуга из палки с тетивой. Никакого дополнительного оборудования вроде прицела и стабилизатора на такой лук не вешают. Стреляют из него интуитивно, без прицела.

Традиционный лук — это то, что вы представляете в первую очередь, когда речь заходит о луке. Именно из традиционного лука стрелял Робин Гуд, из него стреляют герои фэнтези Леголас и Китнисс Эвердин.

Как это выглядит?

Когда человек только изобрёл лук, это была просто палка с верёвкой. Однако очень скоро эта несложная вещь стала грозным оружием. Луки начали использоваться по всему свету, появились луки разных форм, их стали делать из разных материалов.

Поэтому сегодня вы можете выбрать лук любой формы и из любого материала.



По форме традиционные луки бывают прямыми (как на первой картинке) или рекурсивными (как на второй картинке). Знаменитые английские лучники стреляли из прямого лука, и их луки представляли из себя единую дугу. Рекурсивные же луки состоят из рукояти и изогнутых плечей (верхнего и нижнего). Благодаря изгибу рекурсивный лук оказывается достаточно мощным оружием при небольшом размере.



Кроме того, традиционные луки могут быть сделаны из одной породы дерева, а могут быть — из нескольких (так называемые составные луки). Традиционные английские луки делались из тиса. А в Восточной Европе и Азии луки часто были составными. На Руси их делали из тонких планок можжевельника и берёзы, в Монголии луки состояли из бамбуковой основы и дубовых накладок.

Сейчас для их изготовления традиционных луков часто применяют современные материалы. Луки делаются и разборными: когда рукоять лука можно отвинтить от плечей и хранить отдельно.

Многие традиционные луки имеют специальную полочку, на которую кладётся стрела. Полочка для стрелы у традиционного лука мелкая, поэтому оперение при выстреле задевает её или руку лучника. Спасает натуральное оперение — из традиции стреляют только с ним. В отличие от резиновых перьев, натуральные хорошо гнутся, поэтому при столкновении с полкой или рукой не портят выстрел и не травмируют лучника.

Как это работает?

Все луки стреляют примерно по одному принципу. При натягивания лука спортсмен сообщает конструкции лук-тетива некую энергию. В момент схода стрелы эта энергия превращается в энергию движения стрелы, и стрела летит в цель.



Почему стрелять из традиционного лука круто?

Всё зависит только от вас. В отличие от других видов лука, у традиционного лука нет прицела, спортсмен целится интуитивно. А значит, то, насколько точным будет выстрел, — целиком заслуга лучника.

Стреляя из традиционного лука, вы достаточно быстро можете добиться неплохих попаданий. Главное — найти нужное положение.

С традиционным луком вы можете стрелять стоя или опустившись на одно колено, с лёгкостью будете стрелять с разных дистанций.

Лучники, стреляющие из традиционного лука, стреляют быстрее, чем другие. Это происходит потому, что при стрельбе из традиционного лука вам не нужно подолгу целиться. Вы успеете выстрелить и уже взять другую стрелу, пока рядом стоящий лучник-классик выпустил только одну.

Ну и, конечно, что-то есть особенное в том, что вы стреляете из такого же лука, из какого стреляли люди сотни и даже тысячи лет назад.

Японская традиционная стрельба из лука. Кюдо

Японский лук считается одним из самых длинных в мире. Во время выстрела нужно обладать совершенным спокойствием — принять правильную позу, достичь единения души и тела и только потом выпустить стрелу в цель. **Кюдо** с тремя его основополагающими принципами — истина, добродетель и красота — это больше, чем вид спорта. Путь лука и стрел — это традиция, это ритуал, это обучение самообладанию и многому другому.

Юми — японские несимметричные луки. Изготавливаются из цельной ветви дерева, один конец которой значительно толще другого. Стрельба из них требует изучения специальной техники.

Я — стрелы, которые изготавливаются из бамбука с оперением из пера ястреба или орла.

Какэ — жёсткая или мягкая перчатка на правую руку.

Мунэатэ — нагрудник, который защищает тело от случайных ударов.

Мато — мишень, по которой будет производиться выстрел.

Макивара — мишень для тренировочных выстрелов на расстоянии 2 м.

Цурумаки — специальная катушка с дополнительно тетивой.



Японская стрельба из лука пользуется огромной популярностью во всём мире. Постоянно проводятся разнообразные соревнования, в которых принимают участие и представители других стран.

Историческая реконструкция

Историческая реконструкция — процесс воссоздания материальной или духовной культуры определённой исторической эпохи и региона либо воспроизведения исторического события.

Движение исторической реконструкции получило распространение в кругу людей, увлекающихся историей и искусством. Как правило, увлечённым исторической реконструкцией интересно создание исторического комплекса, состоящего из костюма, доспеха, оружия и бытовых принадлежностей (по возможности из того же материала затрагиваемой

эпохи) некоторого региона и исторического периода. Каждый элемент комплекса должен быть подтверждён какими-либо научными источниками (археологическими, изобразительными, письменными). Основной идеей реконструкции является применение на практике этого комплекса, в том числе для подтверждения или опровержения научных гипотез относительно возможностей использования тех или иных предметов.



Историческая реконструкция связана с некоторыми другими явлениями и движениями, образованными вокруг исторического фехтования, стрельбы из лука и арбалета, исторического танца, ролевой игры, страйкбола, хардбола, косплея, бардовской и менестрельской песни. Основное отличие исторической реконструкции от ролевой игры заключается в том, что мероприятие исторической реконструкции требует полной исторической достоверности (часто вплоть до ручных швов на одежде), а на ролевой игре эта достоверность условна. То есть, говоря усреднённо, историческая реконструкция отображает внешнюю сторону, а ролевая игра — внутреннюю.

Стрельба из классического спортивного лука

Его также называют олимпийским, потому что из таких луков стреляют на Олимпийских играх. Классический лук стреляет точнее, чем традиционный. На него можно повесить прицел и стабилизаторы, с которыми проще попадать в мишень.



Все классические луки — рекурсивные. А ещё они разборные: состоят из рукоятки и двух плеч. Части лука хранят отдельно, а собирают только перед стрельбой. С классических луков после тренировки обязательно снимают тетиву: постоянное натяжение для лука вредно.

В 1900 году прошли первые официальные соревнования по стрельбе из лука, и произошло это на вторых Олимпийских играх. До 1972 года данная дисциплина считалась необязательной, в каких-то годах она входила в программу Олимпийских игр, а в каких-то — нет. Несмотря на проводимые соревнования, никакой регулирующей стрельбу из лука организации не существовало. Международная Федерация стрельбы из лука (ФИТА) была создана только в 1931 году в Польше, она впоследствии и разработала правила проведения соревнований. В середине восьмидесятых были введены дуэльные поединки, которые должны были поднять зрелищность соревнований. В 1988 году к ним добавились командные состязания. С 2000 года правила стрельбы из лука постоянно меняются, и каждые Олимпийские игры проходят с изменениями в программе. Соревнования по стрельбе из лука проводятся как на открытом воздухе, так и в помещении. Стрельба на соревнованиях ведётся сериями по три или шесть стрел. По стандарту ФИТА на серию из трёх стрел даётся 2 мин, а на серию из шести стрел — 4 мин.



На всех соревнованиях сначала проводится квалификация, а затем, среди оставшихся спортсменов, по олимпийской системе разыгрывается победитель. Эта система также актуальна для чемпионатов мира и Европы. Стрельба из лука ведётся по одобренным ФИТА мишеням. Они представляют собой круг с кольцами разного цвета, закреплённый на щите, при попадании в который не допускается его деформирование и разрушение. Диаметр мишени 1 м 22 см, а угол наклона к поверхности земли составляет 10–15 градусов.

Мишени крепятся к специальным щитам, которые изготавливаются из прочного материала, препятствующего прохождению стрел насквозь.

Размер мишени зависит от соревновательной дистанции. Внутри «десятки» размечена ещё одна окружность вдвое меньшего диаметра, она необходима для разрешения спорных ситуаций равенства очков и для фиксации мировых рекордов.

В помещении стрельба ведётся с расстояний в 18, 30 или 50 м (для мужчин и женщин). На открытом воздухе расстояние до мишеней составляет 30, 50, 70 и 90 м для мужчин и 30, 50, 60 и 70 м для женщин. На Олимпийских играх стрельба из лука ведётся только с расстояния 70 м.

В настоящее время на Олимпиаде разыгрываются четыре комплекта медалей — по две для мужчин и женщин. Правилами предусмотрена только одна дистанция — 70 м и одна разновидность оружия — классический лук. От команды выступает три участника, причём каждый производит 72 выстрела. По результатам 12 команд выходят в четверть финала, где каждый лучник делает ещё по восемь выстрелов. Здесь определение победителя проводится по принципу выбывания.

В личном зачёте также предусмотрены 72 выстрела, и по результатам 64 стрелка выходят в $1/32$ финала. На этом этапе состязаний каждый спортсмен стреляет ещё 12 раз, и по системе выбывания определяется чемпион.

В Советском Союзе стрельба из лука распространилась в 1960-х годов. Пожалуй, одно из успешнейших выступлений показала отечественная сборная на летних играх в Москве в 1980 году. Наша спортсменка Кетеван Лосаберидзе стала обладательницей золота в личном женском зачёте.

Первый чемпионат страны (СССР) по стрельбе из лука состоялся в 1963 году в Таллинне. Чемпионат проводился только в личном первенстве. В нём участвовало более 80 спортсменов. Первыми чемпионами стали Виктор Сидорук и Татьяна Образцова.

Чемпионат России, который впервые был организован в 1963 году, сейчас проводится два раза в год: зимой (в помещении) — 60 стрел с дистанции 18 м и летом (открытый воздух) — на более длинных дистанциях. Чемпионат России по стрельбе из лука — это соревнования, организуемые Российской Федерацией стрельбы из лука (РФСЛ) и Министерством спорта Российской Федерации.

В 1964 году прошёл первый лично-командный чемпионат СССР. С этого же года стали регистрироваться рекорды страны по стрельбе из лука, было введено звание мастера спорта международного класса.

В 1967 году Федерация стрельбы из лука СССР стала членом Международной федерации стрельбы из лука — ФИТА.



Мишени для стрельбы из лука

Диаметр мишени (см)	Дистанция (м)	Размер десятки (см)
122	90, 70, 60	12,0
80	50, 30	8,0
60	25,0	6,0
40	18,0	4,0

На соревнованиях на открытом воздухе стрельба производится по мишеням следующих видов:

- на открытом воздухе по мишеням пяти видов: с внешним диаметром 1220 мм для стрельбы на дистанциях 90, 70 и 60 м; с внешним диаметром 800 мм для стрельбы на дистанциях 50, 40 и 30 м, без зон попадания от 5 до 1;
- в помещениях по мишеням с внешним диаметром 400 мм для стрельбы на дистанции 18 м;

Указанные мишени имеют пять концентрических цветных зон, расположенных от центра мишени к периферии в следующем порядке: жёлтая, красная, голубая, чёрная, белая. Каждая цветная зона, в свою очередь, разделена тонкой линией на две подзоны равной ширины, в результате чего на мишени образуются десять концентрических кругов, имеющих ширину: 61 мм на мишени диаметром 1220 мм; 40 мм на мишени диаметром 800 мм; 20 мм на мишени диаметром 400 мм. Такие разделительные линии и вообще любые линии, используемые для разграничения цветов, располагаются всегда целиком внутри более близкой к центру мишени оценочной зоны.

Внутреннее кольцо «десятки» (в карточке попадание обозначается как X) на мишени 1220 мм имеет диаметр 61 мм, на мишени 800 мм диаметр 40 мм и используется для разведения результатов, а на мишени 400 мм внутреннее кольцо «десятки» имеет диаметр 20 мм и является «десяткой» для дисциплин блочного лука.

Победители и призёры современных Олимпийских игр

Игры	Золото	Серебро	Бронза
1972 Мюнхен	Джон Уильямс США	Гуннар Йервилл Швеция	Кьёсти Лаасонен Финляндия
1976 Монреаль	Дэррелл Пейс США	Хироси Митинага Япония	Джанкарло Феррари Италия
1980 Москва	Томи Пойколайнен Финляндия	Борис Исаченко СССР	Джанкарло Феррари Италия
1984 Лос-Анджелес	Дэррелл Пейс США	Ричард Маккинни США	Хироси Ямамото Япония
1988 Сеул	Джей Баррс США	Пак Сон Су Южная Корея	Владимир Ешеев СССР
1992 Барселона	Себастьян Флют Франция	Чон Джэ Хон Южная Корея	Саймон Терри Великобритания
1996 Атланта	Джастин Хвиш США	Магнус Петерссон Швеция	О Гё Мун Южная Корея
2000 Сидней	Саймон Фэрүзтер Австралия	Вик Вандерле США	Витсе ван Алтен Нидерланды
2004 Афины	Марко Гальяццо Италия	Хироси Ямамото Япония	Тим Кьюддихи Австралия
2008 Пекин	Виктор Рубан Украина	Пак Гён Мо Южная Корея	Баир Бадёнов Россия
2012 Лондон	О Джин Хёк Южная Корея	Такахару Фурукава Япония	Дай Сяосян Китай
2016 Рио-де-Жанейро	Ку Пон Чхан Южная Корея	Жан-Шарль Валладон Франция	Брейди Эллисон США

Игры	Золото	Серебро	Бронза
1972 Мюнхен	Дорин Уилбер США	Ирена Шидловская Польша	Эмма Гапченко СССР
1976 Монреаль	Люанн Рион США	Валентина Ковпан СССР	Зебинисо Рустамова СССР
1980 Москва	Кетеван Лосаберидзе СССР	Наталья Бутузова СССР	Пяйви Мерилуото Финляндия
1984 Лос-Анджелес	Со Хян Сун Южная Корея	Ли Линцзюань Китай	Ким Джин Хо Южная Корея
1988 Сеул	Ким Су Нён Южная Корея	Ван Хи Гён Южная Корея	Юн Ён Сук Южная Корея
1992 Барселона	Чо Юн Джон Южная Корея	Ким Су Нён Южная Корея	Наталья Валеева Объединённая команда
1996 Атланта	Ким Гён Ук Южная Корея	Хэ Ин Китай	Елена Садовничая Украина

ЛАГЕРЬ ШКОЛЕ И ОБЩЕСТВУ:

здоровый образ жизни, здоровьесберегающие и развивающие технологии, инклюзивная культура

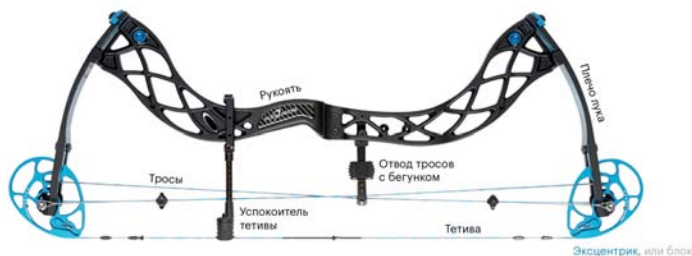
Игры	Золото	Серебро	Бронза
2000 Сидней	Юн Ми Джин Южная Корея	Ким Нам Сун Южная Корея	Ким Су Нён Южная Корея
2004 Афины	Пак Сон Хён Южная Корея	Ли Сон Джин Южная Корея	Элисон Уильямсон Великобритания
2008 Пекин	Чжан Цзюаньцзюань Китай	Пак Сон Хён Южная Корея	Юн Ок Хи Южная Корея
2012 Лондон	Ки Бо Бэ Южная Корея	Аида Роман Мексика	Мариана Авития Мексика
2016 Рио-де-Жанейро	Чхан Хе Джин Южная Корея	Лиза Унрух Германия	Ки Бо Бэ Южная Корея

Игры	Золото	Серебро	Бронза
1988 Сеул	Южная Корея Ким Су Нён Ван Хи Гён Юн Ён Сук	Индонезия Лильес Хандаяни Нурфитрияна Сайман Кусума Вардхани	США Дебора Окс Денис Паркер Мелани Скиллмен
1992 Барселона	Южная Корея Чо Юн Джон Ким Су Нён Ли Ын Гён	Китай Ма Сянцзюнь Ван Хон Ван Сяочжу	Объединённая команда Людмила Аржанникова Хатуна Квиришвили Наталья Валеева
1996 Атланта	Южная Корея Км Джо Сун Ким Гён Ук Юн Хе Ён	Германия Барбара Менсинг Корнелия Пфоль Сандра Вагнер-Заксе	Польша Ивона Марцинкевич Катажина Клата Иоанна Новицкая
2000 Сидней	Южная Корея Ким Су Нён Ким Нам Сун Юн Ми Джин	Украина Елена Садовничая Наталья Бурдейна Катерина Сердюк	Германия Барбара Менсинг Корнелия Пфоль Сандра Вагнер-Заксе
2004 Афины	Южная Корея Ли Сон Джин Пак Сон Хён Юн Ми Джин	Китай Хэ Ин Линь Сан Чжан Цзюаньцзюань	Тайвань Чэнь Лижу У Хуэйжу Юань Шуци
2008 Пекин	Южная Корея Чу Хён Чжон Пак Сон Хён Юн Ок Хи	Китай Чэнь Лин Гу Дань Чжан Цзюаньцзюань	Франция Виржини Арнольд Софи Додемон Беранжер Шю
2012 Лондон	Южная Корея Ки Бо Бэ Ли Сон Джин Чхве Хён Джу	Китай Чэн Мин Фан Юйтин Сюй Цзин	Япония Микиэ Каниэ Рэн Хаякава Каори Каванака
2016 Рио-де-Жанейро	Южная Корея Ки Бо Бэ Чхан Хе Джин Чхве Ми Сун	Россия Туяна Дашидоржиева Ксения Перова Инна Степанова	Тайвань Тань Ятин Линь Шицзя Лэй Цяньин

Стрельба из блочного лука

Блочный лук мир увидел чуть больше полувека назад, в 1966 году, благодаря Вилбуру Аллену Холлессому из штата Миссури. Изобретённый в конце 60-х годов прошлого века в США блочный лук (**compound bow** — компаунд — составной (англ.) лук) быстро завоевал признание у стрелков-спортсменов и охотников. По сравнению с традиционными луками, мало в чём изменившимися за двенадцать тысячелетий своей истории, новая разновидность древнего метательного оружия обладает рядом неоспоримых преимуществ, позволивших значительно улучшить, выражаясь языком военных справочников, его тактико-технические характеристики.

Такой лук считается самым современным луком в мире на данный момент. По конструкции он сложен и требует точных регулировок. Этот лук ещё называют «**компаунд**».



Это навороченная снайперская винтовка среди луков. Блочные луки — самые точные, быстрые и технически сложные из существующих.

Главный отличительный признак блочного лука — два колеса на концах плеч и перекрещенные тросы. Колёса называются блоками, или эксцентриками. Система блоков уменьшает усилие, которое нужно для удержания лука в растяжке. Она помогает лучнику спокойно прицеливаться и выстрелить.

В традиционных и классических луках лучник сгибает плечи лука, когда натягивает тетиву. Выстрел происходит в момент распрямления плеч. Из этих видов лука приходится целиться с максимальным напряжением, это физически тяжело. Из блочного лука целиться и стрелять комфортнее: часть усилий берёт на себя техника.

Это вид спорта, который используется для охоты, развлечения или соревнований. Конструкция такого лука очень интересная, она не имеет аналогов и состоит из двух блочных механизмов, установленных на плечах лука. Эти механизмы предназначены для перераспределения нагрузки тяги. Несмотря на то что нагрузка лука блочного типа может быть большой, прицеливающийся человек может стоять и натягивать тягу,

ощущая минимальную нагрузку. Блочный механизм обеспечивает стабильный и максимально точный разгон стрелы, в результате стрела падает только в направленную цель.

Выстрел из блочного лука также происходит при распрямлении плеч, но работает сам лук сложнее. Каждый блок состоит из двух камер: большой, на которой лежит тетива, и малой, по которой движется трос. Когда лучник растягивает лук, блоки поворачиваются, тросы наматываются на внутреннюю камеру и сжимают плечи, накапливая энергию для выстрела. При растяжении усилие на тетиве постепенно нарастает, а затем резко падает — при этом большая часть нагрузки переходит на тросы. Момент, когда напряжение падает, называется сбросом.

Если вы купили блочный лук, вам в первую очередь нужно изучить его конструкцию, чтобы правильно настроить блочный лук. Итак, лук состоит из следующих элементов:

- рукоятка с упором;
- карманы для плечей;
- два эксцентрика;
- система тросов и тетивы.

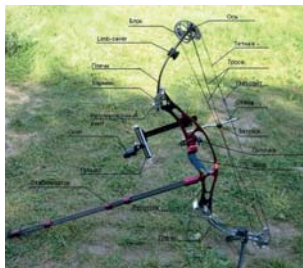
Описание лука, который не имеет дополнительного обвеса. Чтобы стрельба с блочного лука была максимально точной, а вылет стрелы мощный вам потребуется докупить:

- прицел;
- полочку;
- стабилизатор;
- пипсайт;
- слинг;
- колчан.

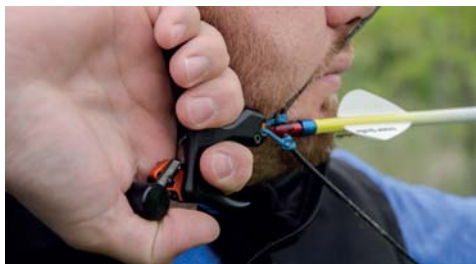
Прицелы у этих луков также отличаются. На компаунде прицел с большим выносом вперёд. Это создаёт длинную линию прицеливания (примерно, как у винтовки). На спортивном луке — одна точка прицеливания. Эта точка расположена в скопе (линза с точкой в центре).

Теперь два слова о полочках под стрелу. Спортсмены к выбору полочки и её настройке подходят более тщательно, чем охотники. Полочка на спортивных луках — металлическая пластина в виде ласточкиного хвоста. Эта пластина подбирается спортсменом в зависимости от типа стрел и их жёсткости.

Тетиву на блочном луке лучники тянут специальным приспособлением — релизом. Спуск тетивы благодаря этому приспособлению всегда одинаковый, что очень важно для точного выстрела.



Релизы бывают нескольких видов. Самый распространённый «кистевой» — для спортсменов и «подвесной» — удобный для охотников.



3D стрельба из лука

Стрельба по объёмным изображениям зверей — это спортивный вариант охотничьей стрельбы.

Приближена к настоящей охоте: цели представлены фигурами животных в реальную величину, а сама стрельба проводится в условиях естественного ландшафта. Стрелять приходится в различных направлениях: снизу вверх и наоборот, через препятствия и т. п.

Стрелки из лука должны сами определять расстояние между линией стрельбы и 3D мишени, а также учитывать местность, например стрельба в высоко стоящую мишень или низко стоящую мишень.

Спортсмен должен также знать, что взять с собой на территорию проведения соревнований относительно одежды, пищи или напитков во время раундов соревнования, поскольку ему не разрешают уехать из области соревнований во время их проведения.

3D стрельба — это вид стрельбы из лука, в котором лучники стреляют по мишеням, имеющим вид настоящих животных, в натуральную величину, в условиях естественного ландшафта. При этом возможны выстрелы вниз с возвышения, вверх, через препятствия и вдоль склонов. Попадания оцениваются в соответствии с реальными зонами поражения животных, которых изображают соответствующие мишени. Мишени располагаются в самом выгодном для стрельбы ракурсе к стрелкам. На фигурах животных нанесены зоны, достоинством 8, 10 и 12 очков, которые не видны невооружённым глазом с рубежа стрельбы, остальная часть фигуры оценивается в пять очков, за исключением рогов, копыт и других частей, оговорённых в правилах. Попадание в участки мишени, которые имитируют траву, камни или другие предметы не оцениваются.

Главная особенность трёхмерной (или 3D) стрельбы из лука — то, что спортсмены стреляют по объёмным реалистичным мишеням — копиям животных. Подобно настоящей охоте, проходит она в естественных природных условиях (как правило, в лесу) и на неизвестном заранее расстоянии.



Не секрет, что большинство лучников — охотники, для которых постоянные тренировки не менее важны, чем сам процесс охоты. Именно поэтому так интересна и важна для них 3D стрельба, во время которой фигуры животных не стремятся убежать от метких стрел, терпеливо дожидаясь, когда охотник подойдёт и проверит степень попадания, а неудачные выстрелы не причиняют животным страданий и боли.

Другая, не менее привлекательная для спортсменов особенность этого вида стрельбы — особый соревновательный дух и непередаваемый спортивный азарт. Спортсмены из разных, порой весьма отдалённых городов собираются в одном месте для того, чтобы сразиться не только в мастерстве владения луком, но и в находчивости, точности, умении правильно выстраивать стратегии, физической выносливости и выдержке. Иными словами, для них 3D стрельба — это не просто вид спорта, это образ жизни, захватывающее и азартное приключение, возможность общения с единомышленниками, людьми, близкими по духу.

3D стрельба — относительно новый и молодой вид спорта, берущий своё начало в 50-х годах прошлого столетия на территории Северной Америки. А создан он был именно благодаря желанию охотников постоянно тренироваться и оттачивать своё мастерство.

В России стрельба 3D появилась в 2005 году, однако, к сожалению, до сих пор официально так и не признана видом спорта, несмотря на то что уже несколько лет в нашей стране существует комитет по 3D стрельбе в рамках РФСЛ (Российской Федерации стрельбы из лука) и регулярно проводятся различные соревнования, кубки и чемпионаты.

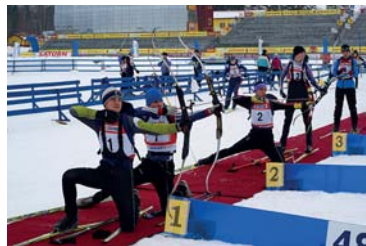
В то же время в Европе в последние годы организуется всё большее число турниров по 3D стрельбе, созданы национальная и континентальная

федерации. Но пальмой первенства по степени популярности 3D обладает США, а всё благодаря тому, что на территории страны находится огромное количество природных зон, подходящих для охоты.

Ачери-биатлон

Ачери-биатлон (ски-ачери, от англ. archery — стрельба из лука) — зимний вид спорта, сочетающий лыжную гонку со стрельбой из лука. В 1996 году было принято решение о проведении чемпионата мира по ачери-биатлону.

Умение стрелять из лука и ходить на лыжах было необходимым условием выживания человека и в северных регионах. Древние наскальные рисунки, изображающие лыжника с натянутым луком, относятся к XII веку до н.э. В 1975 году этим видом спорта начали заниматься французы, но доподлинно известно, что именно итальянцы придали древнему увлечению спортивный облик.



Ачери-биатлон — красивый спорт, заслуживающий внимания, уважающий традиции и впитывающий современные тенденции. Надеюсь, его ждёт большое будущее, а мы с вами ещё неоднократно будем наслаждаться бескомпромиссными сражениями стрелков из лука на сверкающем разноцветными огнями заснеженном стадионе.

Развитие ачери-биатлона в России началось в 1997 году. На базе московской спортивной школы по биатлону «Тушино» и стрелкового клуба «Тверской» группа тренеров-энтузиастов начала обучение стрельбе из лука спортсменов из числа биатлонистов и лыжников. Одновременно началась подготовка спортсменов в Башкортостане и Забайкалье. В январе 1998 года состоялся Первый открытый чемпионат Москвы на стадионе «Медик». По итогам отбора лучшие спортсмены из Москвы и Бирска выступали на Первом чемпионате мира в составе сборной команды России, но завоевать призовые места молодой команде не удалось: на всех дистанциях с завидным преимуществом опережали всех родоначальники ски-арка — итальянцы. В марте этого же года был проведён Первый чемпионат России, в котором участвовали спортсмены из Москвы, Башкортостана,

Читинской и Самарской областей. В 2000 году Международный союз биатлонистов (IBU) и ФИТА подписали первый договор о сотрудничестве, в результате чего был основан Комитет IBU — ФИТА. Введение новых правил аналогично правилам биатлона упорядочило процесс организации и проведения соревнований по ачери-биатлону разного ранга. На этапах Кубка Европы и Первом чемпионате Европы 2000 года их успешное применение вызвало интерес зрителей и увеличило конкуренцию среди спортсменов. В 2004 году ачери-биатлон наравне с другими видами спорта был включён в программу зимних спартакиад учащихся России.

В ачери-биатлоне используются в основном те же средства соревнований, что и в зимнем биатлоне с винтовкой, но здесь есть следующие особенности. Расстояние от линии огня до линии мишеней должно составлять $18 \text{ м} \pm 10 \text{ см}$. Если смотреть в направлении стрельбы, то правая половина стрельбища предназначена для стрельбы из положения стоя, а левая — с колена.

Это разделение должно быть чётко обозначено указателями. Исключения делаются только для эстафетной гонки, пасьют-гонки и гонки с массовым стартом при стрельбе во всех коридорах из положения как стоя, так и с колена. За мишенями должны находиться белая сетка или похожий материал высотой 2 м для остановки стрел, не попавших в мишень. На соревнованиях и официальных тренировках ветровые флаги устанавливаются на границе каждого третьего стрелкового коридора на высоте 1 м и на расстоянии 5 м от мишени.

Существует два основных вида мишеней, используемых в ачери-биатлоне на соревнованиях и тренировках: бумажные и падающие. Лицевая сторона мишени должна быть чёрной с белой меткой в центре, диаметр — 16 см, диаметр метки в центре — 3 см, расстояние между центрами мишеней, которые должны находиться на высоте 1 м относительно уровня огневого рубежа, — 25 см. Мишень должна падать при ударе в нижний край с силой 1,1 кг, рассчитанной для стрелы весом 18 г, летящей со скоростью 130 км/ч. Бумажные мишени крепятся на мягкую поверхность, которая останавливает стрелы, не повреждая их.

Ачери-биатлон относительно молодой и развивающийся вид спорта в России. Представляет собой комбинированное сочетание лыжных гонок и стрельбы из лука, поэтому одним из ключевых моментов успешного выступления ачери-биатлонистов в соревнованиях, является сокращение времени при подготовке к стрельбе в условиях высоких пульсовых режимов.

Основными технико-тактическими действиями ачери-биатлонистов на стрельбище, влияющими на точность стрельбы, являются время подготовки к стрельбе, общее время стрельбы и время ухода с огневого

рубежа. Но общее время и точность стрельбы также во многом зависят от умения спортсмена выбрать оптимальный вариант подхода к огневому рубежу.

Значения таких показатели стрелковой подготовленности спортсменов на огневых рубежах, как время стрельбы и время ухода с рубежа, примерно равны во всех случаях и не зависят от положения ачери-биатлонистов при ведении стрельбы. Время выполнения изготовки при выполнении стрельбы с колена больше, чем стоя. Это связано с тем, что при более привычном положении стоя спортсмены быстрее находят устойчивую позу.

Ачери-биатлон — динамичный вид спорта, гармонично развивающий атлета. В отличие от классического биатлона, построенного на удержании винтовки в неподвижном положении, стреляющий лыжник-лучник на огневом рубеже не статично замирает, превратившись в безмолвную каменную статую, а находится в напряжённом состоянии, с телом, натянутым, как струна.

Ран-ачери

Беговая стрельба из лука была разработана в 1990-х годах европейскими ассоциациями стрельбы из лука. Начиная с 2000 года некоторые страны в других областях, таких как Россия, Венгрия, Нидерланды и Германия, начали организовывать ежегодные национальные чемпионаты. Беговая стрельба из лука была официально признана дисциплиной Всемирной федерации стрельбы из лука в 2003 году.



Как и в биатлоне, участники начинают с бега и чередуют бег и стрельбу сериями из трёх стрел по мишени шириной 20 см (7,9 дюйма) с расстояния 20 м (22 ярда). Для подсчёта очков не имеет значения, будет ли цель поражена в центре или на краю. За каждый пропущенный выстрел спортсмен должен пробежать штрафной круг. Количество кругов и размеры мишени зависят от возраста и типа лука. В конце концов побеждает самый быстрый спортсмен. Лук нужно держать в руке во время бега; стрелы можно оставлять на стрельбище или носить в заднем колчане.

Боуфишинг

Постепенно завоёвывает популярность такое направление, как боуфишинг (Bowfishing), что является, по сути, охотой на рыбу.

Это метод ловли рыбы, при котором для стрельбы и непосредственно добычи рыбы на лук устанавливается специальное оборудование. Стрелы при этом оборудованы гарпунными наконечниками, что не даёт рыбе сорваться. В качестве объектов для ловли выступают разные рыбы и животные, это зависит от местности. В некоторых местах земного шара с помощью лука охотятся даже на крокодилов, скатов и акул. В России это, как правило, обыкновенный карп, толстолобик, на севере это могут быть сиг и форель.



Данный способ ловли рыбы считается очень древним. Например, индейцы в бассейне Амазонки охотились на рыбу с помощью луков ещё в незапамятные времена, некоторые племена продолжают делать это до сих пор. В нашей стране этот способ использовался сибирскими охотниками.

Рыбалка с луком — это полностью визуально-контролируемый процесс, поэтому чистота и прозрачность воды здесь очень важна. При выстреле в воду стрела может пойти не туда, куда вы целились, потому что имеет место быть преломление лучей или рефракция. Более опытные «охотники на рыбу» уезжают далеко на север нашей страны, где текут прозрачные реки и водится «премиальная» рыба, например форель. Ещё одним условием боуфишинга является размер объекта охоты. Понятно, что если вы выстрелите из лука в стаю мальков, то результат будет близок к нулю. Поэтому для рыбалки с луком нужен водоём, где водится крупная рыба.

Для боуфишинга понадобятся три основных компонента: лук, катушка с толстой леской и рыболовная стрела. Что касается лука — в принципе подойдёт любой, но удобство использования будет весьма сильно различаться.

Более опытные рыбаки предпочитают использовать блочные луки, потому что у них есть возможность гораздо дольше удерживать натянутой тетиву, что обеспечивает лучшее удержание цели и, как следствие, точность выстрела.

Катушки для боуфинга различаются по конструкции и по способу хранения лески. Обычно леска складывается внутрь специальной ёмкости, а не наматывается на катушку, как, например, у обычных спиннингов. Намотанная леска будет замедлять стрелу, при этом сложенная внутрь ёмкости леска разматывается гораздо быстрее.

Типичные стрелы для луков сделаны из лёгкого стекловолокна или дерева, имеют оперение для стабильности и точности полёта. В случае с боуфингом эти нюансы будут только мешать. Стрела должна проходить через плотную среду — воду и попадать в цель с более короткого расстояния. Поэтому стрелы для боуфинга утяжелены, у них отсутствует оперение (оно отклоняет стрелу в воде), есть приспособление для крепления лески и гарпунный наконечник. Некоторые стрелы оснащены поплавком.

В общем-то охота на рыбу с луком — это, конечно же, не промысел, так как весьма затратное по времени и силам занятие. Однако азарт и хоть какой-то результат способны серьёзно затянуть лучника в это увлечение и превратить в заядлого лучника-рыболова.

Стрельба на дальность

Многих интересует, какой самый дальний выстрел из лука, а именно расстояние, был когда-либо совершён человеком. Ответить однозначно нельзя, так как всё зависит от разновидности лука и его мощности.

Рекорд по стрельбе из слабых блочных луков составляет 733 м. В целом же дальность стрельбы обычных рекурсивных луков может составлять более 500 м, а компаундов — более 1200 м.

Зная элементарные законы физики, не сложно догадаться, что прямой лук со слабой силой натяжения не сможет стрелять далеко. Для стрельбы на дальние расстояния потребуется лук с силой натяжения минимум 16–18 кг. Также известно, что рекурсивный лук дополнительно увеличивает дальность полёта стрелы (хотя и не всегда обеспечивает точное попадание в цель).

Как и луки, не все стрелы подходят для дальней стрельбы. Существует ряд требований к каждому компоненту стрелы, которые мы сейчас рассмотрим:

- древо стрелы должно быть предельно лёгким (например, из лёгкого кедра). Однако его лёгкость не должна достигать крайностей, ведь при выстреле мощный лук легко согнёт тонкую стрелу, снизив точность попадания в цель;
- наконечник должен соответствовать лёгкости древа, то есть не нарушать центровку стрелы, а значит, тоже быть лёгким;

• оперение стрелы должно быть прямым, так как винтовая форма закрутит стрелу и заберёт часть энергии для полёта. Практика показывает, что длина пера для дальних полётов требуется небольшая, как и высота. Минимальные размеры оперения позволяют стреле сократить силу сопротивления воздуху и сэкономить энергию.

Все эти параметры носят сугубо рекомендательный характер, так как, понаблюдав за стрелками на соревнованиях, несложно заметить, что чаще всего они используют один и тот же комплект стрел для стрельбы и на короткие, и на длинные дистанции.

Один из самых древних и документированных рекордов по стрельбе из лука на дальность — расстояние в 534 м лучника Анаксагора на Олимпийских играх, проводимых в Понтийском городе Херсонесе в III веке до н.э. В XVIII веке в Англии отмечен ещё один рекорд, который составляет 450 м, он произведён секретарём турецкого посольства Махмудом Эффенди. Также среди записей турецких авторов отмечено, что рекорд на дальность флайтовой стрелой составляет 846 м.



Современный рекорд в расстоянии 1410 м 87 см принадлежит Дрейку Хэрри, который установил его из лука, растягиваемого ногами.

3.5. Техника безопасности при стрельбе из лука

Инструкция по технике безопасности при стрельбе из лука

Правила безопасности при тренировочных занятиях на открытом воздухе и в зале

1. Стрельбу можно вести только в специально отведённых местах. Тренировочное поле должно быть тщательно проверено, на нём не должно быть камней (кроме полочки стрела может отскочить от камня рикошетом). С боков и за линией мишени площадка ограничивается зоной безопасности и огораживается.

2. При групповых занятиях стрельба может проводиться на различных дистанциях с общей или раздельной линией стрельбы. При стрельбе с общей линии стрельбы расстояние между стрелками должно быть не менее 1 м. При стрельбе с раздельной линии ширина разграничительной полосы, отделяющей одну дистанцию от другой должна быть не менее 10 м.

3. При расстановке мишеней на площадке следует придерживаться правила, более дальние дистанции находятся слева.

4. Ставить стрелу на тетиву можно только тогда, когда зона мишеней и всё пространство перед ними будет абсолютно свободно от людей.

5. Во время стрельбы не разрешается переходить площадку перед стреляющими.

6. Растягивать лук со стрелой разрешается только с линии стрельбы и в направлении мишени.

7. Во время стрельбы (с растянутым луком) запрещается разговаривать с другими спортсменами или поворачиваться в сторону.

8. Окончив стрельбу, необходимо отойти назад от линии стрельбы и дождаться здесь, пока остальные лучники закончат стрельбу.

9. К мишеням подходить разрешается всем одновременно и только по сигналу тренера.

10. Раздельная стрельба и раздельный подход разрешается только квалифицированным спортсменам (не ниже I разряда) и при условии разграничительной полосы шириной не менее 10 м.

11. При подходе к мишеням и отходе от них можно двигаться только по прямой линии.

12. Категорически запрещается стрелять в воздух, вверх.

13. На площадке запрещается пользоваться услугами детей в переноске луков, стрел и другого инвентаря.

14. Во время соревнования участнику **запрещается:**

- растягивать лук, находясь вне линии стрельбы;
- производить стрельбу без сигналов;
- во время опробования луков до начала соревнования на линии стрельбы растягивать лук со стрелой.

Меры безопасности в обращении с луком, стрелами и в технике стрельбы

1. Необходимо следить за тем, чтобы на луке не было трещин или расслоения материала. Нельзя пользоваться неисправным луком.

2. Хранить лук следует в горизонтальном положении.

3. Необходимо регулярно проверять тетиву, нет ли на ней перетёршихся нитей, надрывов и потёртостей в месте, предназначенном для хвостовой части стрелы.

4. Во избежание обрыва тетивы или перелома лука, отпускать тетиву без стрелы.

5. Не следует применять лук, который спортсмену не по силам.

6. Необходимо избегать использование стрел, имеющих трещины или расслоения. Проверять стрелы надо после каждой серии отстрела.

7. Необходимо пользоваться стрелами соответствующей длины растяжки данного спортсмена. Нельзя стрелять слишком короткими стрелами.

8. Если стрела соскользнула с полочки во время растягивания лука, необходимо спокойно вернуться в исходное положение и начать снова (не следует подправлять стрелу пальцем и продолжать растягивать лук — стрела может сорваться).

9. Надо следить за тем, чтобы хвостовая часть стрелы не зажималась между пальцами, тем более во время отпускания тетивы.

10. При стрельбе необходимо всегда надевать на предплечье защитную крагу и напальчник на пальцы руки, удерживающей тетиву.

Ответственность за нарушение правил безопасности

- Спортсмен несёт ответственность за любой несчастный случай, произошедший вследствие нарушения им правил безопасности во время занятий или правил соревнований.

- Кроме спортсмена ответственность за нарушение правил безопасности, приведших к несчастному случаю, во время тренировочных занятий или соревнований несут тренер и руководитель организации, а во время соревнований — и главный судья.

- Спортсмен, нарушивший правила безопасности во время соревнований или в день пристрелки, может быть отстранён от соревнований без предупреждения.

Рекомендуемая литература и материалы

1. *Анучин, Д. Н.* Лук и стрелы. Археолого-этнографический очерк / Д. Н. Анучин // Труды V Археологического съезда в Тифлисе, 1887. — С. 1–75.
2. *Гордиенко, Г. А.* Учись стрелять из лука / Г. А. Гордиенко. — М.: Электронное издание, 2006. — 63 с. https://www.studmed.ru/gordienko-georgiy-uchis-strelyat-iz-luka_5f101587e57.html
3. *Кищенко, В. Г.* Стрелы древних и средневековых культур Евразии: реконструкция / В. Г. Кищенко. — Город: Издательство: Домонгол, 2010. — 104 с.

<https://sportyfi.ru/strelba-iz-luka/olimpiada/>

https://www.f911.ru/aktivnyj_otdyh/dalnost_tehnika_strelby_iz_luka/

<http://sportfiction.ru/articles/acheri-biatlon/>

<https://lastday.club/vidy-rybalki-boufishing-strelba-po-rybe-iz-luka/>

<http://podpricelom.com/arbaletyi-i-luki/kak-vyibrat-luk.html>

[https://yandex.ru/images/search?text=краги %20для %20стрельбы %20из %20лука&stypе=image&lr=27054&source=wiz](https://yandex.ru/images/search?text=краги%20для%20стрельбы%20из%20лука&stypе=image&lr=27054&source=wiz)

[https://yandex.ru/images/search?text=напальчники %20для %20стрельбы %20из %20лука&stypе=image&lr=27054&source=wiz](https://yandex.ru/images/search?text=напальчники%20для%20стрельбы%20из%20лука&stypе=image&lr=27054&source=wiz)

3.6. Стрельба из лука как средство адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках детского оздоровительного лагеря

Г. М. Королёва

Летние каникулы — самая лучшая и незабываемая пора. Отдых детей с ограниченными возможностями здоровья совместно со здоровыми сверстниками в летнем загородном лагере способствует их социальной адаптации и интеграции в окружающий социум, а также формирует у ребят коммуникативные навыки, предоставляя им возможность проявить себя. Дети с ограниченными возможностями имеют тонкую психологическую организацию. Но в то же время стоит сказать, что при всей их травмированности такие дети остаются очень жизнерадостными, открытыми, оптимистичными, трудолюбивыми и целеустремлёнными личностями. И нашей главной целью как лагеря является, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья не чувствовали никакой социальной дискриминации, чтобы не было разобщённости между здоровыми и инвалидами.

Программа лагеря включает в себя множество дисциплин, одной из которых является стрельба из лука, которая входит в активный блок, наряду со скалолазанием, альпинизмом, верёвочным курсом и т. п.

Стрельба из лука является одним из видов адаптивного спорта. В качестве основной установки деятельности, как в любом адаптивном спорте, выступает стремление к максимально возможным достижениям, к рекордам и победам. На занятиях дети знакомятся с историей развития стрельбы из лука, обучаются основам стрельбы. А самое главное — пробуют свои силы в соревнованиях, так как без соревнований спорт вообще невозможен, именно здесь определяются и утверждаются рекордные достижения.

Если для здоровых детей двигательная активность — обычная потребность, реализуемая повседневно, то для детей с ограниченными возможностями здоровья физические упражнения жизненно необходимы, так как они являются эффективнейшим средством, методом одновременно физической, психической, социальной адаптации. Отсутствие физических нагрузок отрицательно сказывается на уровне физической подготовленности и здоровье ребёнка с ОВЗ. При этом не только снижается работоспособность, но и утрачиваются специфические навыки, которые были приобретены ранее. Стрельба из лука является мощным средством воздействия на организм. Расширяет диапазон возможностей в первую очередь двигательной сферы, нарушенной стойким дефектом. С помощью таких специальных физических упражнений дети с ограниченными возможностями уверенно ориентируются в социуме и овладевают спортивным мастерством.

Надо сказать, что любые занятия физической культурой и спортом требуют специальной организации и контроля специалистов. Стоит учесть,

что дети с ОВЗ быстрее устают из-за их физиологических особенностей. Для этого на занятиях применяются восстановительные упражнения, фармакология. Большое значение имеет питание, фитотерапия, различные виды массажа, упражнения на растяжение.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, занимающиеся в нашем лагере, — возможно, это наши будущие спортсмены в параолимпийском движении. И наша задача — как можно больше взрастить таких звездочек на олимпе, которыми мы будем гордиться!

Следует особо подчеркнуть, что на сегодняшний день в государстве появился растущий интерес к адаптивным спортивным программам, которые поддерживаются правительством и президентом! На сегодняшний день существует множество государственных программ Российской Федерации, которые направлены на поддержку и развитие физической культуры лиц с ограниченными возможностями. Планируется увеличить число систематически занимающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья. Главной идеей большинства подобных программ является спорт без границ, ради участия, а не ради победы. И мы создаём условия для физической активности детей с ОВЗ, исходя из их индивидуальных особенностей. Во всех наших занятиях задействованы профессионалы и специалисты.

Российское государство и общество должны признать необходимость обеспечения условий, способствующих развитию полноценной личности. И наш лагерь тому пример, где возможности для них не ограничены. Это возможность в соответствии с личностными потребностями и интересами с целями оздоровления, активного отдыха, саморазвития и самосовершенствования, социализации, общения по интересам с другими людьми. Такие дети имеют полное право быть полноценными участниками всех общественных процессов и в полной мере выполнять возложенные на них функции лагеря!

Летний отдых сегодня способствует не только социализации детей с ОВЗ, но и обогащает духовный мир здоровых ребят, делает их толерантными. Находясь вместе, в условиях лагеря, дети учатся жить вместе, стираются границы между детьми с ОВЗ и здоровыми детьми. Разрушение барьеров приводит к тому, что ограниченные возможности здоровья считаются не пороком, а особенностью того или иного человека.

Мы должны открыть для детей с ограниченными возможностями здоровья дверь в новую жизнь, где жизнь не заканчивается, а начинает играть новыми красками. Дать представление о таком редком, неординарном, красивом виде спорта, как стрельба из лука, и заинтересовать им. Стрельба из лука — это целая философия, это искусство!!!! Надеемся, что лагерь — это новая ступень в развитии спорта высших достижений в стрельбе из лука.

ЧАСТЬ. II. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ, ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩИЕ И РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛАГЕРЕ

Глава 4. Здоровьесберегающие и развивающие технологии в сфере психофизического развития подрастающего поколения, используемые в детском лагере

4.1. Нейропедагогика в системе дополнительного образования и детских лагерях А. Н. Камнев, О. В. Дружиловская, С. А. Макарова

Педагогические исследования последних десятилетий показали необходимость не только изучения *нейрональных механизмов* обучения и воспитания, но и включение этих знаний в систему образования. Иначе говоря, сегодня назрела ситуация развития нового интегративного направления педагогического образования — *нейропедагогики* (Клемантович, Чуйкина, 2015; Клемантович и др., 2016; Дружиловская, 2018; 2020).

Развитие этого направления, с одной стороны, может позволить более эффективно осуществлять процесс профессиональной подготовки педагогов, а также студентов самых разных вузов непедагогических направлений, желающих работать с детьми в качестве вожатых, наставников или инструкторов в системе дополнительного образования, в частности в детских лагерях. С другой стороны, навыки и компетенции, полученные во время такого обучения, в свою очередь, могут быть успешно применены для более корректной работы с детьми.

4.1.1. Основные принципы нейропедагогики

Исходя из данных современных словарей, *нейропедагогика* (вероятно, более правильно — *нейропсихопедагогика*) можно определить как науку о теории и технологиях воспитания, основанную на данных современных нейронаук и использующую знания когнитивной неврологии, дифференциальной психофизиологии, нейропсихологических знаний, данные о мозговой организации процессов овладения различными видами учебного материала, а также учёта индивидуальной совместимости учащихся и преподавателей в образовательном процессе.

Будучи наукой, *нейропедагогика* имеет свою цель, предмет, положение, теорию и методологию. О целях и предмете было написано выше,

что касается положения и теории, то в нейропедагогике используются такие теоретические понятия и положения нейронаук, как:

- понятие *нейропластичности* — способности мозга перестраивать свои нейронные связи в целях адаптации к средовым факторам;
- положения о функциях зеркальных нейронов, связанных с переносом информации от одной живой системы к другой;
- положение о функциях лимбических образований мозга, обеспечивающих мотивационную активность в овладении информацией;
- психофизиологический механизм доминанты, обеспечивающий интеллектуальную деятельность и целенаправленную работу высших психических функций;
- теория самоорганизации мозговой деятельности, обеспечивающей функции активного мышления, памяти, внимания, поведения;
- положение о формировании индивидуального профиля межполушарной функциональной асимметрии, включающего определённый функциональный антагонизм;
- определение потенциальных возможностей развития через взаимодействие генетически заложенных программ развития и социальных детерминант.

Методология нейропедагогики базируется на положении, согласно которому формирование высших психических функций ребёнка зависит от своевременного созревания определённых мозговых зон, от характера физиологической активности сенсорных систем, от сформированности межсенсорных связей, что является базовой основой системогенеза психической деятельности, в частности учебных навыков (письма, чтения и счёта). Несформированность межфункциональных связей в процессе взаимодействия сенсорных систем приводит к нарушению установления (прочности, подвижности) слухо-моторных, слухо-зрительных, оптико-пространственных, сомато-пространственных связей и т. д.

Что касается воспитания и обучения детей (как в норме, так и при патологии), то оно связано с процессами нейроонтогенеза и прежде всего с развёртыванием генетической программы формирования структур и функций нервной системы. Поэтому это также надо учитывать.

В практическом плане для развития нейропедагогики большое значение имеет педагогический опыт, накопленный в системе коррекционного, инклюзивного (Алехина, 2013), экспериментального (Kolb, 1984; The Theory of Experiential Education, 1995; Kamnev et al., 2017; Камнев и др., 2016; Гаврилова, Шурухина, 2020;) и продуктивного типов образования (Крылова, 2012). Не менее важными являются знания по возрастной физиологии и психологии ребёнка (Гилева, 1999; Возрастная физиология, 2002; Хрестоматия по возрастной физиологии, 2002); понимание основ

эмпатии, переживания (Василюк, 1984; Бойко В. В., Клиценко, 2002; Долгова, Мельник, 2014), темперамента и эмоциональной сферы школьника (Гилева, 2000, 2001).

Одним из простых, но очень удобных инструментов нейропедагогики, который можно эффективно использовать в системе дополнительно образования, в частности в детских программных лагерях, являются составленные детьми *личностно-ресурсных карт*. Эти карты выполняют функцию дидактических средств, включают в себя методы и формы, используемые в процессе обучения, одновременно они могут быть первичным научным базисом для понимания возрастных особенностей психики и деятельностных возможностей детей (Ковалёва, 2011). Эти карты, с одной стороны, удобны и наглядны для понимания возрастных изменений психофизиологии ребёнка, с другой — полученные в результате исследований данные могут лечь в основу формирования теории нейропедагогики.

Чтобы лучше понять педагогическую ценность *личностно-ресурсных карт*, правильно обратиться к работам Л. С. Выготского (Выготский, 1984). Известно, что в схеме деятельностного подхода, используемого в системе начального образования, учебные предметы используются как комплекс способов деятельности, что и обеспечивает формирование *субъекта* деятельности. *Субъективность* же восприятия рассматривается как специфика освоения материала (Розин, 2011; Эльконин, 1989, 2011). Л. С. Выготский считал, что учебные предметы как дидактические средства, с одной стороны, фактически формируют «орудийную сторону» знания, а с другой — формируют «знаковую функцию», связанную, прежде всего, с личностными смыслами учащихся (Выготский, 1984). В качестве основного средства, объединяющего в себе и орудийную, и знаковую функции, Выготский рассматривал *слово*. Именно слово является основным средством всей теории обучения.

На наш взгляд, в качестве ещё одного дидактического средства, способного объединить в себе и орудийную, и знаковую функции, могут выступать и *личностно-ресурсные карты*. В отличие от многих других подобных дидактических средств (рисунков, чертежей, таблиц и др.), карта имеет три присущих именно ей характеристики: *топика*⁵ — (греч. *topos* — место) (наличие различных пространственных объектов), *направленность* (центральное и удалённое от центра положение объектов), *масштаб* (указание на соразмерность или несоразмерность объектов (Ковалёва, 2011)).

⁵ Топика (греч. *topos* — место) — техника пространственной организации мышления и понимания, а также организованное на её основе мыслительное пространство.

Исходя из выше сказанного, «орудийная функция» карты может направить воздействие окружающего мира во благо интересов ребёнка и помочь ему «встроиться» в этот мир. Более того, разумное использование карт, которые несут разную смысловую нагрузку (политические, географические, исторические и другие карты), позволяет расширить диапазон своих собственных знаний. Важно отметить, что *личностно-ресурсные карты* могут также стать и личностно значимыми психологическими средствами, позволяющими ребёнку увидеть себя и свою деятельность в новом ракурсе, что и является важным компонентом нейропедагогики.

Достаточно наглядно данный подход работы с картами описан профессиональными педагогами-практиками (Быкова и др., 2018). Применение образовательных карт возможно при работе с личными блокнотами детей. Для младших возрастов лучше использовать следующие темы: «Обо мне», «Я умею», «Я люблю», «Я хочу научиться», «Я хочу узнать». Это схематическое, знаково-символическое изображение информации. Ребёнок может составить свою карту по интересующему его запросу. Помощь могут оказать педагоги и родители. Карта может быть небольшой, но понятной ребёнку. По ней он может даже составить рассказ для других детей. Для старших детей интересны несколько иные темы: «Карта важных дел», «Лента времени», «Карта традиций», «Мои интересы», карты по теме недели. В результате применения картирования дети учатся систематизировать и структурировать информацию, а также планировать свою деятельность исходя из собственных индивидуальных образовательных запросов.

Таким образом, *личностно-ресурсная карта*, как и *слово*, может выступать интегративным инструментом, через который ребёнок может увидеть поле своих интересов и возможностей, оценить свои силы. Эти первичные данные о возрастных психофизических особенностях ребёнка и могут быть хорошим материалом для нейропедагогики.

Хотелось бы ещё раз акцентировать своё внимание на том, что в нейропедагогике как в важном элементе педагогического образования очень важным является изучение всего комплекса нейронаук. Изучение нейронаук углубляет, расширяет и повышает компетентностные характеристики как будущих профессиональных педагогов, так и людей (вожатых, наставников, инструкторов), готовящихся к работе с детьми в системе дополнительного образования, в частности, в детских лагерях. Знания основ нейронаук является очень важным элементом при диагностике ребёнка. Поэтому можно согласиться с авторами, которые выделяют нейропедагогические компетенции в отдельную сферу программ современной педагогической подготовки и рассматривают нейропедагогику

как науку о теории и технологиях обучения и воспитания (Борисова, Степанов, 2015; Степанов и др., 2016).

Вместе с тем очевидно, что с методологической точки зрения нейропедагогика остаётся развивающейся дисциплиной. Для определения роли и места нейропедагогики в содержании профессиональной подготовки будущих учителей, наставников и вожатых обратимся к истокам её возникновения и развития в России.

4.1.2. Несколько слов об исторических корнях нейропедагогики в России

Ещё в середине XIX столетия один из основоположников отечественной педагогики — Константин Дмитриевич Ушинский (1823–1871) — в фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» определил новые подходы, раскрывающие взаимосвязь педагогического знания с другими науками, роль и место педагогики в общей системе научных представлений о природе, обществе, человеке. Он, в частности, указывал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» (Ушинский, 1990). К. Д. Ушинский впервые проанализировал и обобщил данные антропологических наук под педагогическим углом зрения, что в дальнейшем составило основу научного педагогического знания.

В конце XIX века известным отечественным невропатологом Владимиром Михайловичем Бехтеревым (1857–1927) был разработан **естественнонаучный антропологический подход**, имеющий важное значение для развития современной нейропедагогики. Учёный предложил исследовать человека как целостное явление высокого уровня организации, что предполагает системный подход к его изучению. Логика исследований должна включать анализ анатомо-морфологических структур мозга, физиологические процессы, а также психику и сознание человека как наиболее сложные и интегральные подструктуры (Бехтерев, 1905).

Опираясь на взгляды В. М. Бехтерева, психоневролог Григорий Яковлевич Трошин (1874–1938) останавливается на рассмотрении той части антропологии, которая формулируется как «развитие человеческого духа» (Трошин, 1915). Эта часть антропологии раскрывает все стороны психической природы человека: ассоциации, суждения, абстракцию, индукцию, пространство, время, чувства, волю, внимание, память и творчество (Дружиловская, 2008).

Антропологический подход в педагогике — это восприятие ребёнка как «космобиопсихо-социокультурное пластичное существо», находящееся в интенсивном развитии, активно усваивающее и создающее

общественно-исторический опыт и культуру, способное самосовершенствоваться в пространстве и времени; имеющее богатую духовную жизнь» (Максакова, 2001).

Подтверждением нейронаучности изначального российского антропологического знания является и широко известное учение Алексея Алексеевича Ухтомского (1875–1942) о *доминанте* как об устойчивом очаге повышенной возбудимости нервных центров, «при котором возбуждения, приходящие в центры возбуждения, служат усилению возбуждения в очаге, тогда как в остальной части нервной системы широко наблюдаются явления торможения» (Ухтомский, 2019, 2002). По сути, А. А. Ухтомский создал концепцию о развитии человека на стыке физиологии, психологии, философии, социологии и этики (Колодин, 2009).

Учёный относил *доминанту* не только к физиологии и психологии, он считал её универсальным человеческим принципом: «Доминанта есть принцип работы центров, которому подчиняются одинаково и условные рефлексы, и процессы ассоциации, и интегральные образы, в которых воспринимается среда, но также и рефлексы мозгового ствола и спинного мозга» (Ухтомский, 2019). Более того, «...доминанта есть не теория и даже не гипотеза, но преподносимый из опыта принцип широкого применения, эмпирический закон, вроде закона тяготения, который, может быть, сам по себе и неинтересен, но который достаточно назойлив, чтобы было невозможно с ним не считаться» (Ухтомский, 1978).

По представлениям А. А. Ухтомского, объединение большого числа нейронов в одну рабочую систему (созвездие) происходит путём взаимного снаторивания на общий темп активности, то есть путём усвоения общего ритма всей *конstellляцией нейронов*. Одни нервные клетки снижают свой более высокий темп деятельности, другие повышают низкий темп до какого-то оптимального ритма. Доминирующая группа нервных центров, работающих в общем ритме, тормозит центры с иными ритмами активности. Усвоение новых культурных языковых стимулов приводит к образованию новых нервных центров — рабочих доминант, связывающихся между собой в функциональную системную организацию (по Ухтомскому, *конstellляцию центров*), которая образует поликультурное пространство, увеличивающее восприятие ребёнком сенсорных стимулов, подкрепляющих эту новую систему в мозге, тем самым расширяя потенциальные возможности развития ребёнка и его адаптационных способностей.

Выступая детерминантой социокультурного становления ребёнка и сохраняя исторически обусловленную социально-психологическую роль в трансляции общечеловеческого опыта, формируется *кросс-культурная доминанта*, обеспечивающая развитие различных личностных образований, среди которых такие компоненты, как познавательно-

семиотический, культурно-коммуникативный, рефлексивный, эмоционально-чувственный, художественно-творческий, присутствующие в структуре личности и способствующие социализации и образовательной адаптации такого ребёнка.

Стойкость доминанты зависит не только от внешних обстоятельств (востребованность доминирующего очага в данный момент), но и от внутренних факторов. Если ребёнок здоров, полноценно осваивает родную культуру и языковые стимулы новой для него языковой системы, то преград в формировании полноценной кросс-культурной доминанты не возникнет. Однако при трудностях формирования языковых средств становление рабочих доминант не происходит, что требует дополнительного стимулирования познавательной активности сигналами новой культурной среды.

Опираясь на разработанные концептуальные подходы социализации ребёнка на разных этапах жизненного пути, необходимо раскрыть специфический процесс торможения, возникающий в результате обучения. Данное открытие является достижением нейрофизиологии и выявляет механизмы и закономерности образования новых активных форм поведения. Именно внутреннее торможение обеспечивает возможность тончайшего приспособления животных и человека к постоянно меняющимся условиям внешней среды. Оно определяет выбор наиболее адекватного поведения, затормаживая, ограничивая выход возбуждения к эффекторам, и не только к эффекторам, но и при необходимости в сферу сознания, предотвращая тем самым осуществление бесчисленного множества реакций, не соответствующих данной ситуации, ненужных для текущего образа действий и мышления. Внутреннее торможение играет решающую роль в организации правильного социального поведения человека, в реализации самых разнообразных форм его деятельности, от элементарных бытовых навыков до высших форм творческой активности.

Согласно представлению Ивана Петровича Павлова (1849–1936), творческая и научная деятельность человека заключается в поиске, отборе и закреплении гипотез, соответствующих действительности, и в отбрасывании, затормаживании неправильных, ошибочных умозаключений (Павлов, 1973).

Нарушение баланса основных нервных процессов у людей, причинами которого являются органические дефекты в работе нервной системы, дефекты воспитания: изоляция от матери в раннем детстве, недостаток тепла и внимания, неправильное поведение родителей, особенно в маргинальных слоях населения, неправильные установки, пагубные привычки, вседозволенность, дефекты современных тенденций социальной системы, приводит к неспособности управлять своим поведением (Шульгина, 2012).

4.1.3. Примеры задач курса «Нейронауки в системе педагогического образования», которые можно использовать при подготовке педагогических кадров для работы в системе дополнительного образования

По итогам сделанного анализа нами было разработано содержание авторского учебно-методического курса «Нейронауки в системе педагогического образования» (автор О. В. Дружеловская), созданного на основе интеграции нейронаучных дисциплин и педагогики. Цель курса: включить нейронауки в образовательные технологии системы дополнительного образования.

Задача курса: изучение закономерностей образовательного процесса с учётом нейроонтогенетических преобразований применительно к возрастным этапам овладения системой знаний для консолидации её в механизмах памяти.

Тематическое содержание авторского курса включает рассмотрение следующих проблем.

1. Учёт возрастных изменений когнитивного стиля индивидуально-типологических особенностей.

2. Определение типа межполушарной асимметрии на основе общегенетических и индивидуально-генетических подходов к развитию способностей.

3. Анализ нейрональной пластичности в процессе овладения культурно-историческим опытом, особенно детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

4. Определение мотивационной активности мозговой организации психических форм деятельности, которая обеспечивает формирование детской креативности у детей 6–9 лет при доминировании правополушарных функций.

5. Организация процесса обучения с учётом левополушарной доминантности и уровня лимбической активности, которая приводит к выразительности чувств и творческим идеям.

6. Определение деятельности учителя, направленной различными методическими приёмами на активизацию правополушарных функций, с параллельным выстраиванием взаимодействий с левополушарными центрами через словесно-логические инструкции.

Решение данных проблем, а именно включение нейропедагогических знаний в педагогический процесс, позволит успешно организовать процесс обучения с помощью педагогических технологий будущим специалистам (Степанов и др., 2016).

Так как нейропедагогика интегрирует знания по нейрофизиологии, нейропсихологии, психофизиологии, антропологической психологии

и нейрогенетике, то основной объём нейронаучного знания отражается именно в адаптированном к процессу обучения курсе нейрофизиологии. Нейрофизиология включает базовое определение нейронной организации психической деятельности с учётом возрастных, психических и психологических особенностей ребёнка. Мы считаем, что именно нейрофизиологические знания обеспечат современные требования к уровню компетенций будущих специалистов.

Так, во время прохождения школы педагогического мастерства студентам может быть предложено семь заданий (разработанных на базе практики студентов-дефектологов МППГУ под руководством О. В. Дружиловской в 2021 году), из которых выделяется «вводное задание», включающее диагностический тест на овладение студентами предшествующей информацией, и «заключительное задание», которое становится контрольным для выявления уровня овладения студентами нейрофизиологическими знаниями. В основные контрольные задания должен быть включён материал по актуальным вопросам курса нейрофизиологии и ВНД. В каждом задании должен быть теоретический материал, включающий направляющие вопросы к изучению данной темы. Результатом изучения темы должны быть ответы в форме эссе. В процесс изучения определённых тем должен быть включён учебный фильм, в котором отражаются научные исследования по изучению нейропсихофизиологических особенностей развития ребёнка.

Рассмотрим краткое содержание тем курса по выбору.

В первой теме даётся общее представление о нейрофизиологических механизмах психической деятельности и латерализации психических функций с позиции нейроонтогенеза. Для формирования представлений о закономерностях нейрофизиологических процессов у младших школьников предлагается материал из серии: «Ваш ребёнок: азбука здоровья и развития» — «Младший школьник: развитие мозга и познавательная деятельность» (Фарбер, 2003; Физиология школьника, 1990). В структуру данной темы необходимо включить учебный материал с направляющими вопросами и презентацию с детальным разбором адаптационных возможностей младшего школьника. Студентам предлагается определить уровень адаптации к школе ребёнка и сопоставить его с уровнем готовности ребёнка к обучению. Показатели адаптационного периода являются основанием для организации дальнейшей совместной деятельности в образовательных условиях. К периоду обучения в школе у ребёнка должны быть сформированы основные психомоторные навыки, произвольный уровень сенсорного восприятия и речемыслительные функции.

Вторая тема направлена на определение уровня мотивации и овладения нейрофизиологическими знаниями. Задание должно включать материалы, отражающие современный взгляд на проблемы психофизического развития детей в современных условиях, обзор диагностических технологий, способных выявлять состояния нервной деятельности младших школьников. Студентам предлагается адаптированный материал по заключениям ЭЭГ, раскрывающий основные ритмы активности мозга в младшем школьном возрасте, а также функциональное состояние мозга во время сна и в период бодрствования. По результатам данного задания проводится оценочный тест мотивации и овладения нейрофизиологическим знанием будущего педагога в системе дополнительного образования.

Третья тема должна включать материалы по современной проблеме «Экология развития» со следующими вопросами для обсуждения:

- взаимосвязь и взаимодействие человека с окружающей средой;
- здоровье человека — эндогенная экологическая среда;
- «экология мозга» — здоровье растущего поколения XXI века. Для решения проблем «экологии развития» студентам предлагается материал по энергетическому комплексу мозга — лимбической системе — и практическое задание: разработка сенсорной среды в классной комнате, лаборатории и прочих средах обучения. Сенсорная среда — это комплекс стимулов, направленных на взаимодействие с окружающим миром в аналитико-синтетической деятельности мозга.

Четвёртая тема связана с мотивационно-эмоциональной сферой детей младшего школьного возраста. По результатам материала «Лимбическая система мозга» необходимо предложить познакомиться с работами д-ра биол. наук О. Б. Гилевой (Гилева, 2012). Обучающимся к обсуждению важно предложить варианты аудиторных сенсорных комнат. Разработка моделей аудиторных сенсорных комнат учащимися показывает их уровень мотивации к средовым условиям образовательного учреждения для «лимбической заинтересованности».

Пятая тема может быть представлена материалом по нейрофизиологии движения, где предлагается обратить внимание на то, что все предшествующие школьному периоду нейрофизиологические показатели движения отражаются в психической деятельности ребёнка. В качестве задания студентам предлагается познакомиться с биологическими основами индивидуально-психологических различий человека и пройти тест «Темперамент» по В. М. Русалову (Русалов, 1979, 1990, 2004, 2004).

По определению В. М. Русалова, темперамент — это особая психобиологическая категория, охватывающая обобщённые формально-динамические аспекты всего поведения человека (Русалов, 1979, 1990,

2004, 2012). Отличительной чертой этой модели является использование теории функциональной системы П. К. Анохина. Исходя из этой теории, включающей четыре блока: афферентного синтеза (сбора сенсорной информации по всем каналам), программирования (принятия решения), исполнения и обратной связи, В. М. Русалов выделил четыре свойства темперамента: эргичность (выносливость), пластичность, скорость и эмоциональность (чувствительность).

Дальнейшее развитие модели предполагает разделение свойств темперамента человека на два больших класса, что связано со взаимодействием человека с предметным (субъект-объектным) и социальным (субъект-субъектным) контекстом. В. М. Русалов исходил из того, что специфика контекста влияет на формирование разных формально-динамических характеристик. Поэтому он выделил восемь блоков, образующих структуру темперамента:

- *предметная эргичность* — желание умственного и физического напряжения, избыток или недостаток сил;
- *социальная эргичность* — открытость для общения, широта контактов, лёгкость установления связей;
- *предметная пластичность* — вязкость или гибкость мышления, способность переключаться с одного вида деятельности на другой, стремление к разнообразию;
- *социальная пластичность* — сдержанность или расторможенность в общении;
- *предметный темп* — скорость моторно-двигательных операций;
- *социальный темп* — речедвигательная активность, способность к вербализации;
- *предметная эмоциональность* — мера чувствительности к расхождению результата реального и желаемого;
- *социальная эмоциональность* — ощущение уверенности в процессе общения, мера тревоги по поводу неудач в общении.

На основе этой схемы В. М. Русалов разработал методику «Опросник структуры темперамента» (ОСТ). Позднее им была предложена его модифицированная версия в виде измерения **формально-динамических свойств индивидуальности** (ОФСД) (Русалов, 1990).

В теме номер шесть предлагается материал по нейрофизиологии зрительного восприятия и обоснования процесса произвольного внимания младшего школьника. Сложная система формирования нейрофизиологических процессов внимания наиболее актуальна в младшем школьном возрасте. Внимание студентов в данной теме необходимо обратить на технологию «**Мозартика**» и на её нейрофизиологический механизм формирования функций произвольности внимания.

В теме номер семь можно вновь предложить для изучения материалы О. Б. Гилевой по определению показателя успешности учащихся младших классов (Гилева 2009, 2012). В материалах обозначены направляющие вопросы, раскрывающие потенциальные возможности развития младшего школьника. В практической части задания студентам важно пройти тест «Исследование эмпатии» (Бойко, 2001; Бойко, Клиценко, 2002).

На наш взгляд, заключительное задание должно включать материалы тестов на определение уровня компетентности педагога в обучении детей разных языковых культур. По направляющим вопросам данного материала необходимо раскрыть понятие «интердоминанта» и написать эссе по теме: «Интердоминанта как нейрофизиологическое образование ребёнка-билингва». В содержание эссе необходимо включить следующие положения.

1. В раннем речевом онтогенезе у ребёнка формируется пластичное нейрофизиологическое образование — интердоминанта.

2. Опираясь на теорию А. А. Ухтомского, необходимо раскрыть механизм образования интердоминанты.

3. Объяснить значение выражений: «развитие ребёнка», «потенциальные возможности», «доминанта», «билингвизм», «высшие психические функции», «культурно-исторические условия».

Результаты данных заданий должны отразить не только усвоение студентами нейрофизиологического знания о мозговой организации деятельности ребёнка, но и понимание назначения и физиологической ценности интердоминанты.

Таким образом, на наш взгляд, используя принципы и методы нейропедагогики, можно более эффективно осуществлять процесс профессиональной подготовки студентов самых разных вузов, включая непедагогические, которые желают работать с детьми в качестве вожатых, наставников или инструкторов в системе дополнительного образования. Кроме того, как мы и говорили раньше, навыки и компетенции, полученные во время такого обучения, в свою очередь могут быть применены для более успешной работы с детьми.

Список использованных источников

1. *Алехина, С. В.* Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // *Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография* / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехина; под общ. ред. Н. В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2013. — С. 71–95.
2. *Бехтерев, В. М.* Личность и условия её развития и здоровья. Речь, произнесённая 4 сентября 1905 года, на Втором съезде отечественных психиатров в г. Киеве. — 2-е изд. — СПб.: Изд. К. Л. Риккер, Невский пр., 14, 1905. — 45 с.

3. *Бойко, В. В.* Диагностика уровня эмпатических способностей / Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие/ Ред. и сост. Д. Я. Райгородский. — Самара, 2001. — С. 486–490.
4. *Бойко, В. В.* Оценка эмпатии личности / В. В. Бойко, О. А. Клиценко. — СПб, 2002. — 32 с.
5. *Борисова, А. И.* Особенности изобразительной деятельности подростков и доминирующее полушарие мозга / А. И. Борисова, В. Г. Степанов // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова, серия «Педагогика и психология». — 2015. — № 2. — С. 93–100.
6. *Быкова, Т. В.* Картирование как способ организации образовательной деятельности детей в условиях индивидуализации образования: Сборник материалов Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Дошкольное и начальное общее образование: стратегия развития в современных условиях» 14 мая 2018 г.; ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет». Педагогический институт отделение педагогического, социального и специального образования. Кафедра психологии и педагогики дошкольного образования / Т. В. Быкова, Е. Н. Козлова, Н. В. Кузнецова [и др.]. <http://uiedu.ru/wp-content/uploads>
7. *Васильюк, Ф. Е.* Психология переживания / Ф. Е. Васильюк. — М.: Изд. МГУ, 1984. — 199 с.
8. *Возрастная физиология: (физиология развития ребёнка): учеб. пособие / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер.* — М.: Академия, 2002. — 416 с. — (Высшее образование). — ISBN 5-7695-0581-8.
9. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 6. Научное наследие: Собр. соч. / Под редакцией М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1984. — 400 с.
10. *Выготский, Л. С.* Орудие и знак в развитии ребёнка: Собр. соч.: в 6-ти т. Т. 6. Научное наследие / Под редакцией М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1984. — С. 5–90.
11. *Гаврилова, Т. А.* Педагогическая теория в основе использования виртуальных сред в образовании: экспериментальное обучение Д. Колба / Т. А. Гаврилова, Т. Н. Шурухина // Дальневосточный федеральный университет. — 2020. — № 111–4. — С. 204–207.
12. *Гилева, О. Б.* Исследование возрастной изменчивости ВР у школьников 1–11 класса / О. Б. Гилева // Здоровье и образование: Матер. межд. конгр. валеологов и Третьей Всерос. науч.-практ. конф. «Педагогические проблемы валеологии». — СПб.: СПб. гос. ун-т пед. мастерства, 1999. — С. 57–58.
13. *Гилева, О. Б.* Влияние социальных условий на структуру темперамента / О. Б. Гилева, Т. В. Бочарова // Вопросы психологии. — 2000. — № 4. — С. 73–75.
14. *Гилева, О. Б.* Академическая успеваемость и особенности эмоциональной сферы школьников / О. Б. Гилева // Экология образования: актуальные проблемы. Вып. 2: сборник научных статей / под ред. проф. А. В. Пяткова. — Архангельск: ПГУ, 2001. — С. 44–46.
15. *Гилева, О. Б.* Опыт коррекции школьной успешности методами биоуправления / О. Б. Гилева // Вестник уральской медицинской академической науки. — 2009. — № 2. — С. 179–181.
16. *Гилева, О. Б.* Психофизиологические основы успешности учебной деятельности: монография / О. Б. Гилева. — Екатеринбург: Изд-во УрГУПС, 2012. — 271 с.
17. *Долгова, В. И.* Эмпатия: монография / В. И. Долгова, Е. В. Мельник. — М.: Издательство «Перо», 2014. — 185 с.

18. Дружиловская, О. В. Научно историческое наследие Г. Я. Трошина и его значение для современной специальной психологии и педагогики / О. В. Дружиловская // Культурно-историческая психология. — 2008. — Том 4. — № 3. — С. 11–16. Портал психологических изданий. <https://psyjournals.ru/authors/a16212.shtml>
19. Дружиловская, О. В. Нейронауки в современных условиях подготовки дефектологов // V Международная научно-практическая конференция: Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы / О. В. Дружиловская. — Коломна, 2018. — С. 433–438.
20. Дружиловская, О. В. Нейронауки как источник становления нового направления современного педагогического образования / О. В. Дружиловская // ЦИТИСЭ. — 2020. — № 3. — С. 314–321.
21. Камнев, А. Н. Отдых и учёба с радостью. Деятельное экологическое образование и научно-приключенческие программы в детских лагерях / А. Н. Камнев, О. А. Камнев, М. А. Камнева [и др.]. — М.: «Перо», 2016. — 434 с.
22. Клемантович, И. П. Нейропедагогика как развитие педагогических идей Г. Д. Ушинского // Нейронауки и благополучие общества: технологические, экономические, биомедицинские и гуманитарные аспекты: Сб. материалов конференции / И. П. Клемантович, Е. В. Чуйкина; Отв. ред. О. Н. Ткаченко. — М., 2015. — С. 62–63.
23. Клемантович, И. П. Нейропедагогика: новая отрасль научных знаний / И. П. Клемантович, Е. А. Леванова, В. Г. Степанов // Педагогика и психология образования. — 2016. — № 2. — С. 8–17. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26535219>
24. Ковалёва, Т. М. Личностно-ресурсное картирование как средство реализации идеи опережающего // 12-е Международные Чтения памяти Л. С. Выготского: Материалы Чтений РГГУ (14–17.11.2011). — М.: РГГУ, 2011. Сетевое издание Центра психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ». <http://tochkapsy.ru/uploads/2016/01>
25. Колодин, Н. Н. Мудрец, не имеющий себе равных // Ярославские эскулапы / Н. Н. Колодин. — Ярославль: Канцлер, 2009. — Т. 3: Корифеи и академики. — С. 337–371.
26. Крылова, Н. Б. Педагогика дела: продуктивное обучение против аудиовизуального обучения / Н. Б. Крылова // Народное образование. — 2012. — № 2. — С. 28–35.
27. Максакова, В. И. Педагогическая антропология / В. И. Максакова. — М.: «Академия», 2001. — 97 с.
28. Павлов, И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных / И. П. Павлов. — М.: Наука, 1973. — 661 с.
29. Розин, В. М. Философия субъективности / В. М. Розин. — М.: АПКИППРО, 2011. — 380 с.
30. Русалов, В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В. М. Русалов. — М.: Наука, 1979. — 352 с.
31. Русалов, В. М. Опросник структуры темперамента (ОСТ) / В. М. Русалов. — М.: ИП АН СССР, 1990. — 50 с.
32. Русалов, В. М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности человека (ОФДСИ) / В. М. Русалов. — М.: ИП РАН, 2004. — 136 с.
33. Русалов, В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования / В. М. Русалов. — М.: ИП РАН, 2012. — 528 с.

34. Степанов, Е. А. Клемантович / Е. А. Степанов, И. П. Леванова // Молодой учёный. — 2016. — № 7.6. — С. 228–230. URL: <https://moluch.ru/archive/111/28073/> (дата обращения: 16.12.2022).
35. Трошин, Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей / Г. Трошин. — Петроград: Школа-лечебница д-ра мед. Г. Я. Трошина, 1915. Т. 1: Процессы умственной жизни. — 404 с.
36. Трошин, Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей / Г. Трошин. — Петроград: Школа-лечебница д-ра мед. Г. Я. Трошина, 1915. Т. 2. Процессы чувства и воли. — С. 405–959.
37. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения в 6-ти т. Т. 5 / Сост. С. Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1990. — С. 15.
38. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т. Т. 5 / Сост. С. Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1990. — 528 с.
39. Ухтомский, А. А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939. — СПб.: Питер, 2002. — 448 с.
40. Ухтомский, А. А. Доминанта. Прогресс книга. The Best, 2019. — 512 с.
41. Ухтомский, А. А. Избранные труды. — Л.: Изд-во «Наука». Серия Классики науки, 1978. — 360 с.
42. Фарбер, Д. А. Младший школьник: развитие мозга и познавательная деятельность: научно-популярная литература / Д. А. Фарбер. — М.: Вентана-Граф, 2003. — 32 с. — (Ваш ребёнок: азбука здоровья и развития: от 6 до 10 лет).
43. Физиология школьника / Д. А. Фарбер, И. А. Корниенко, В. Д. Сонькин. — М.: Педагогика, 1990. — 64 с.
44. Хрестоматия по возрастной физиологии: учебное пособие / сост.: М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. — М.: Академия, 2002. — 288 с.
45. Шульгина, Г. И. Тренировка торможения как один из основных факторов воспитания личности человека / Г. И. Шульгина // Problems of psychology in the 21st century. — 2012. — № 4. — С. 85–98.
46. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М., 1989. — 554 с.
47. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 384 с.
48. Камнев, А. N. The Conceptual Framework for Proactive and Integrative Environmental Education and Upbringing (PIEEU) / Под редакцией А. Н. Камнева и В. И. Панова. — М.: «Перо», 2017. — 160 с.
49. Kolb, D. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984. — 256 p.
50. The Theory of Experiential Education / Eds by K. Warren, M. Sakofs, J. S. Hunt. — Dubuque, Iowa, USA, 1995. — 487 p.

4.2. Теоретические основы использования здоровьесформирующих и развивающих методик при работе с детьми в рамках проведения летних оздоровительных программ

С. А. Макарова, А. Н. Камнев

4.2.1. Нейронаучный подход к профилактике и коррекции школьной неуспеваемости

Ни для кого уже не секрет, что, несмотря на технологический прогресс, в XXI веке наблюдается устойчивый рост процента детей, испытывающих трудности в обучении, то есть имеющих школьную неуспеваемость (школьную дезадаптацию).

Готовность ребёнка к началу школьного обучения определяется уровнем его интеллектуального, физического и психоэмоционального и речевого развития. Особенно важно последнее, поскольку именно при помощи речи — устной и письменной — ему предстоит осваивать всю систему знаний. Для успешного освоения школьного курса родного языка у ребёнка должны быть сформированы все компоненты речевой системы: звукопроизношение и слоговая структура слова, фонематические процессы, лексика и грамматика, связная речь (Камнев, Макарова, 2019). При этом, по данным современных учёных (Розова, Коробченко, 2017), среди учащихся начальных классов общеобразовательных школ более 40 % первоклассников имеет нарушение звукопроизношения, фонематического слуха и других речевых компонентов.

В отличие от традиционно выделяемых в педагогике *внешних причин* школьной неуспеваемости (нестабильность существующей образовательной системы, снижение ценности образования в обществе, несовершенство организации учебного процесса на местах, отрицательное влияние извне — улицы, семьи, средств массовой информации и т. д. (Камнев, Макарова, 2019, 2020). Наиболее распространённой *внутренней причиной* школьной дезадаптации являются *минимальные мозговые дисфункции* (ММД) у детей, характеризующиеся возрастной незрелостью отдельных высших психических функций и их дисгармоничным развитием (Заваденко, 2016; Нестеровский и др., 2017). Как показывают исследования, у детей с ММД наблюдается задержка в темпах развития функциональных систем мозга, обеспечивающих высшие психические функции: речь — устную и письменную, внимание, память, восприятие, управляющие функции (программирование, регуляция и контроль).

Другими словами, одной из основных причин школьной неуспеваемости, в том числе речевого недоразвития, а также невысокой результативности при реализации традиционных методик коррекционно-

педагогического воздействия по преодолению этих нарушений является именно недостаточная работа определённых отделов коры головного мозга, дисбаланс межполушарного взаимодействия и низкий уровень произвольности у детей дошкольного и школьного возраста (Камнев, Макарова, 2019, 2020).

Традиционно в современной педагогической практике встречаются два подхода к решению этой проблемы. *Первый* — перевод неудачливых школьников в следующий класс, где обучение осуществляется по программам с заниженными требованиями. *Второй* — повторное изучение учебного курса, то есть «второгодничество», которое, как известно, не оправдывает себя ни в педагогическом, ни в психологическом, ни в экономическом смысле. При отсутствии своевременного выявления причин неуспеваемости к таким ученикам применяется очень ограниченный и несовершенный набор средств: это либо дополнительные занятия с использованием традиционных методов обучения, либо различные формы дисциплинарного давления на ученика. Эти средства, как правило, оказываются не только малоэффективны, но и вредны, поскольку не устраняют реальных причин неуспеваемости, но при этом снижают мотивацию к обучению (Камнев, Макарова, 2019, 2020).

Таким образом, одним из актуальных вопросов современной педагогики является поиск и разработка новых подходов и методов профилактики, а также преодоления школьной дезадаптации у детей и подростков, поскольку систематическая неуспеваемость, как свидетельствует печальная статистика подростковой психологии, ведёт к стойкой *социальной дезадаптации*. Уже в подростковом возрасте у таких детей, как правило, формируются асоциальные формы поведения, такие как хулиганство, воровство, бродяжничество, алкоголизм, наркомания и т. д. (Камнев, Макарова, 2019, 2020).

В решении вышеописанной проблемы на помощь нам приходят *нейронауки*. Воспитание и обучение детей как в норме, так и при патологии связано с процессами нейроонтогенеза и прежде всего с развёртыванием генетической программы формирования структур и функций нервной системы (Скворцов, Ермоленко, 2003). Научное исследование XX и начала XXI века указывает на необходимость изучения нейрональных механизмов в системе обследования и сопровождения развития ребёнка. Формирование высших психических функций зависит от своевременного созревания определённых мозговых зон, а на психофизиологическом — от характера физиологической активности сенсорных систем, от сформированности межсенсорных связей, что обеспечивает системогенез психической деятельности, в частности учебных навыков (письма, чтения и счёта). Несформированность межфункциональных

связей в процессе взаимодействия сенсорных систем приводит к нарушению установления (прочности, подвижности) слухо-моторных, слухозрительных, оптико-пространственных, сомато-пространственных связей и т. д. (Цветкова, 1998; Камнев, Макарова, 2019, 2020).

Как показывает практика, на данном этапе развития педагогики и дефектологии изучение нейронаук значительно обогащает знания и расширяет компетенции специалистов в исследовательской и диагностической работе с детьми. Созревание структур и функций детского мозга сегодня рассматривается с позиции междисциплинарного подхода в области нейронаук: нейробиологии, нейрофизиологии, нейрогенетики, нейропсихологии, неврологии, нейропсихиатрии и пр.

Обратимся к зарубежному опыту. Ранко Райович — специалист по развитию интеллекта у детей, доктор мѣд. наук в области нейрофизиологии, автор метода обучения по программе Центра для талантливых детей имени Николы Теслы (НТЦ), который применяется в 20-ти странах Европы, сотрудник ЮНИСЕФ по дошкольному образованию. В процессе преподавательской деятельности на педагогическом факультете в Копре им было отмечено, что открытия в области нейронаук представлены в педагогике недостаточно.

Новые открытия в неврологии и нейрофизиологии «с трудом пробивают себе путь в мир педагогики и психологии» (Райович, 2017). Изучив большое количество литературы по педагогике, специальной педагогике и психологии, он разработал программу НТЦ. Данная программа базируется на новых достижениях нейрофизиологии и педагогики, использует методы, направленные на психофизическое развитие ребёнка. Центры НТЦ существуют в 30-ти городах бывшей Югославии, они предназначены для работы с детьми 4–12 лет.

Специфику программы НТЦ составляет работа над интеграцией сенсомоторных процессов с высшими когнитивными функциями через игровые занятия. Данные занятия требуют выполнения комплексных моторных движений в соединении с мыслительными процессами. Движение важно для формирования деятельности мозга и развития ассоциативных связей между различными его областями. Ранко отмечает, что во многих странах Европы увеличивается число детей с проблемами чтения, письма, счёта. При обследовании у них отмечают нарушения концентрации внимания, функции памяти и трудности усвоения новых знаний. В основу программы НТЦ легли современные научные исследования в области неврологии и педагогики. Цель программы — компенсация проблем обучения, развитие творческих способностей и функциональных знаний. Чтобы сформировать их, необходимо с раннего возраста уделять особое внимание программам развития мозга,

при этом учитывая социокультурные условия воспитания и обучения детей в возрасте от 4 до 12 лет.

Первая часть программы НТЦ посвящена формированию взаимодействия различных областей коры головного мозга в раннем детстве. Вторая часть посвящена методам обучения, способствующих активизации больших областей мозга и обеспечивающих наиболее эффективное запоминание информации. Третья часть направлена на развитие способности связывать информацию, анализировать её и формировать функциональные знания. В рамках программы НТЦ проводится обучение детей, родителей и педагогов.

Ранко указывает на практическую значимость и результативность программы, так как её содержание позволяет ребёнку эффективнее реализовать свой биологический потенциал (Райович, 2017).

Новое направление нейронаук — *нейродефектология*, исследующая современные методы изучения морфофункциональной организации структур головного мозга с учётом нейроанатомических и нейрофизиологических показателей развивающегося мозга, позволяет специалистам выстраивать нейрокоррекционные программы реабилитации. В настоящее время мы располагаем уникальными исследованиями в области нейронаук, изучающими состояние активности нейронов коры, подкорковых и стволовых ядер, плотности белого вещества, а также скорость обработки первичной и вторичной информации. Спектрографическое исследование нейрональных процессов в коре больших полушарий показывает снижение или повышение активности основных нейромедиаторных систем мозга (норадреналиновой, дофаминовой, ацетилхолиновой аденозиновой, тауриновой). Окончательное заключение показывает состояние деятельности мозга: нейрофизиологический синдром незрелости нейронов коры, нарушение динамики прохождения информационных процессов, нейромедиаторную недостаточность обеспечения деятельности мозга, экстрапирамидную дисфункцию со снижением активности дофаминергической и повышением активности холинергической и глутаматергической системы. Это представляет для нас ценные данные для составления поэтапной программы взаимодействия с ребёнком. Всегда возникает вопрос о степени разработанности нейропрограмм для компенсации и восстановления функций развивающегося мозга. В процессе реабилитации, с учётом возрастных особенностей ребёнка, применение данных программ позволяет мозгу самостоятельно выстраивать систему нейронных ансамблей.

Известно, что мозг человека имеет до 150 млрд нейронов, отличающихся друг от друга генетическим кодом строения и функции. Эта огромная масса нервных клеток в процессе жизни человека формирует

нейрональные комплексы, обеспечивающие высшие функции человеческой деятельности: речь, мышление, поведение, планирование. Ансамбли нервных клеток осуществляют сложную адаптивную деятельность в мозге при действии разнообразных, в том числе и повреждающих факторов. Познавание механизмов надёжного функционирования сложных ассоциативных нейрональных систем даёт возможность оценить функциональную значимость развивающегося мозга ребёнка.

4.2.2. Применение методов нейропедагогики в работе с детьми

Одной из наиболее подходящих площадок для реализации нейропедагогических методик, на наш взгляд, может служить детский оздоровительный лагерь, не только объединяющий в себе различные направления образовательно-воспитательной деятельности, но и позволяющий реализовать различную деятельность коррекционно-развивающей направленности.

В нашей Программе «Отдых и учёба с радостью» (Отдых и учёба с радостью, 2016) на протяжении нескольких лет помимо разнообразных дисциплин, способствующих обогащению творческого потенциала личности каждого ребёнка, повышению уровня его культуры, а также мотивации к изучению впоследствии школьных предметов, в работу лагеря органично внедряются методики, имеющие коррекционно-развивающую направленность. Важно, что применение этих методик имеет место во всех элементах и аспектах работы лагеря — от утренней гимнастики до непосредственно самих дисциплин и вечерних мероприятий, поэтому являются очень эффективными.

Предлагаемые нами направления являются относительно молодыми и пока только набирают популярность, однако их эффективность уже доказана многими учёными и практиками всего мира и не оставляет сомнений.

Одним из новых развивающих направлений в нашей программе является **нейробика**. Это комплекс упражнений, которые запускают работу обоих полушарий головного мозга, синхронизируя их и помогая укрепить нейронные связи между правым и левым полушарием.

Эта интеллектуальная гимнастика помогает активизировать мозговую деятельность, улучшить память, скорость мышления и способность к восприятию новой информации, а значит, и способность к обучению, развить креативность и творческие способности.

Нейробика по праву можно считать аэробикой для человеческого мозга. Само слово «нейробика» состоит из слов «нейрон» и «аэробика», то есть аэробика для нейронов. Для поддержания высокой работо-

способности головному мозгу, как и мышцам тела, необходима зарядка, и нейробика как раз и призвана стать такой зарядкой, помогающей нашему мозгу всегда оставаться в прекрасной форме. Впервые о таких упражнениях заговорил американский нейробиолог Лоуренс Кац, который впоследствии разработал специфическую зарядку для ума, которую назвал нейробикой.

Под нейробикой понимается система упражнений для повышения нейропластичности и нейروпроводимости мозга. Эти упражнения позволяют привести мозг в активное состояние за счёт подключения всех органов восприятия, двигательной активности и эмоций.

Одной из особенностей нейробики является то, что во время выполнения упражнений могут быть задействованы все пять человеческих чувств: слух, зрение, вкус, осязание и обоняние. За счёт этого в головном мозге активизируются различные отделы, которые спустя короткое время начинают работать значительно эффективнее, слаженнее и быстрее.

Вот несколько примеров применения нейробики в нашей обыденной жизни⁶:

- если вы привыкли ходить на работу или в супермаркет одним и тем же маршрутом, попробуйте изменить привычную дорогу;
 - сразу же после утреннего пробуждения старайтесь вдыхать новые ароматы — кофе, пряностей, эфирных масел;
 - постарайтесь придумать новый, креативный ответ на привычные вопросы окружающих — например, на вопрос о том, как у вас дела;
 - если вы привыкли выполнять какую-либо работу очень быстро, измените темп и делайте медленно. И наоборот, при медленном выполнении постарайтесь ускориться;
 - просмотр телевизора с отключённым звуком. Это упражнение не отнимет много времени и сил, но поможет отлично потренировать головной мозг, укрепить нейронные связи между двумя полушариями и укрепить память.
- Отключите звук на телевизоре во время интересной телепередачи, кинофильма или сериала, после этого постарайтесь представить, о чём говорят главные герои, какие слова и фразы они употребляют;
- читайте вслух друг другу, чередуя роли слушателя и читателя. Это стимулирует новые нейронные цепи, которые не задействуются при чтении про себя;
 - хорошая тренировка головного мозга — передвижение по дому или квартире с закрытыми глазами. Благодаря тому, что глаза закрыты,

⁶ <https://karpov-clinic.ru/articles/nevrologiya/1112-kak-vosstanovit-nejrony-golovnogomozga.html>

обостряются другие органы чувств и становятся максимально чувствительными к внешним факторам и раздражителям. Это улучшает, активизирует и обостряет их работу. Начинать тренировку нужно с преодоления небольших расстояний, после чего их можно постепенно увеличивать;

- поездки и путешествия в новые места и страны дарят множество ярких и запоминающихся эмоций, которые положительно влияют на работу обоих полушарий головного мозга и нервной системы.

Во время поездки внимательно изучайте окружающие пейзажи, особенности архитектуры, пообщайтесь с местными жителями. Изучите местные достопримечательности, фразы и понятия, характерные для этой местности, почитайте вывески с названиями окружающих баров, ресторанов, отелей и салонов. Если у вас нет возможности путешествовать, прогуляйтесь по интересным, новым местам своего города. Прогуляйтесь по отдалённым районам, посетите интересную выставку, галерею, музей или театральную премьеру;

- одно из самых простых и действенных упражнений — смена «рабочей» руки. Для начала вы можете устроить эксперимент и сменить руку во время выполнения простого, привычного ежедневного действия — чистки зубов, расчёсывания.

Примеры применения нейробики на развивающих занятиях в летнем оздоровительном лагере:

- двигаться по дороге спиной вперёд;
- писать левой рукой (или правой для левшей), двумя руками одновременно;
- передвигаться по помещению или по определённому маршруту на улице с закрытыми глазами;
- завязывать шнурки на бантик одной рукой;
- читать тексты вверх ногами;
- открывать дверь необычным способом (другой рукой, ногой);
- играть на музыкальных инструментах с закрытыми глазами;
- одеваться с закрытыми глазами;
- угадывать человека на ощупь;
- есть с закрытыми глазами;
- подниматься по лестнице спиной и т. д.

Как показывает практика, комплексы нейробики при регулярных тренировках помогают «вырастить» и сохранить более мощный, прочный, эффективный мозг, имеющий большую устойчивость к психологическим вызовам, к когнитивному снижению и иным эффектам, связанным со старением; позволяют синхронизировать полушария, активизировать мозг, быстрее переключать внимание; помогают решить

многие нейropsychологические проблемы; развивают двигательную память и вызывают положительные эмоции⁷.

Поэтому благодаря регулярным занятиям такой гимнастикой активизируется мозговая деятельность человека, что повышает его способность к обучению в любом возрасте.

4.2.2.1. Нейropsychологическая коррекция

Нейropsychологическая коррекция (нейрокоррекция) — это комплекс специальных психологических методик, которые направлены на реструктурирование нарушенных функций мозга и создание компенсирующих средств для дальнейшего саморазвития, обучения и контроля поведения. Являясь междисциплинарным научным направлением, лежащим на стыке психологии и нейронауки, нейropsychология нацелена на понимание связи структуры и функционирования головного мозга с психическими процессами и поведением живых существ.

Нейropsychологическое направление в коррекционно-развивающей работе, представителями которого являются Ж. М. Глозман, Т. В. Ахутина, Л. С. Цветкова, А. В. Семенович и др., основано на фундаментальных теоретических положениях Л. С. Выготского и А. Р. Лурия о высших психических функциях как о сложных функциональных системах, состоящих из многих структурных компонентов, а также на учении А. Р. Лурия о трёх функциональных блоках мозга: первый блок — блок регуляции тонуса и бодрствования, второй — блок приёма, переработки и хранения информации, третий — блок программирования, регуляции и контроля деятельности.

Принципиальное отличие нейropsychологического подхода от других состоит в том, что он позволяет исследовать непосредственно структурные компоненты различных высших психических функций.

Изначально нейрокоррекция была связана скорее с дефектологией и показана при работе с детьми, имеющими те или иные отклонения в развитии (СДВГ, ДЦП, ранний детский аутизм, умственная отсталость, задержка психического развития и т. д.). Однако со временем стало ясно, что нейрокоррекция помогает и детям, испытывающим сложности в обучении в силу ряда психологических причин, а также при общем физическом недоразвитии, при школьной дезадаптации и стрессовых расстройствах.

Как показывает наш многолетний опыт практической работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, использование нейро-

⁷ <https://karpov-clinic.ru/articles/nevrologiya/1112-kak-vosstanovit-nejrony-golovnogo-mozga.htm>

коррекционных методик в образовательно-воспитательной деятельности, а также коррекционно-развивающей (в том числе логопедической) работе способствует не только резкому повышению результативности в формировании необходимых для успешного обучения знаний, умений и навыков, но и повышению уровня развития всех психических функций, грамотному формированию графомоторных навыков, а также служит профилактикой и способом преодоления школьной неуспеваемости.

Высокий развивающий потенциал нейрокоррекционных упражнений используется нами в рамках проведения программы «Отдых и учёба с радостью» на базе летнего оздоровительного лагеря в различных вариантах: это и *утренняя гимнастика*, для проведения которой нами был разработан специальный комплекс упражнений «Вертикальный лифт» (Здоровьесберегающие и развивающие технологии..., 2021), направленный не только на пробуждение организма в целом, но и на тренировку координации движений, вестибулярного аппарата, а также улучшение регуляции и контроля движений; использование нейрокоррекционных упражнений в качестве «*физкультминутки*» при проведении других дисциплин; как *отдельные дисциплины*, например игротека, на которой в игровой форме с детьми проводятся различные нейрокоррекционные игры и упражнения; как *элементы спортивных дисциплин*, в том числе во время разминки перед спортивной нагрузкой; как *элементы заданий в спортивных состязаниях*; как *отдельные виды заданий* при проведении квестов и ярмарок.

Рассмотрим примеры нейрокоррекционных упражнений, используемых в коррекционно-развивающей работе в рамках проведения программы «Отдых и учёба с радостью» в летнем оздоровительном лагере: (Здоровьесберегающие и развивающие технологии..., 2021).

1. Чередование положений рук на столе. Отрабатывается сначала одинаковое положение обеих рук на столе, затем противоположные движения. Руки должны опускаться сверху, на одно и то же место. Варианты положений рук:

- кулак горизонтальный/ладонь;
- кулак горизонтальный/ребро;
- кулак горизонтальный/тыл ладони;
- кулак горизонтальный/кулак вертикальный;
- кулак вертикальный/ладонь;
- кулак вертикальный/тыл ладони;
- кулак вертикальный/ребро;
- ладонь/тыл ладони;
- ребро/ладонь;
- ребро/тыл ладони.

2. «Коза-корова».

Ритмично, на два счёта показывать следующие положения пальцев: «коза» — из кулака высвобождаются второй и третий палец; «корова» — из кулака высвобождаются второй и пятый пальцы.

3. «Стол-крышка».

Ритмично, на два счёта чередовать положения рук: «вертикальный кулак» — ладонь сверху, руки меняются местами как на два счёта, так и на один счёт.

4. «Отведение пальцев».

Поочерёдное ритмичное отведение в сторону пальцев от прямой ладони. Выполняется как каждой рукой, так и двумя руками одновременно и вразнойбой. Остальные пальцы собраны вместе:

1-5-1-5-1-5...

2-5-2-5-2-5....

1-2-2+3-5...

— ритмичное разведение пальцев: 1 + 2 + 3 - 4 + 5;

— ритмичное разведение пальцев: 1 + 2 — 3 + 4 - 5;

— ритмичное чередование положений пальцев: 1 + 2 + 3 - 4 + 5 и 1 + 2 - 3 + 4 - 5.

5. «Фотограф».

Сжать кулаки, вытянуть указательный и большой пальцы и соединить руки так, чтобы большие пальцы соединились с указательными, образуя прямоугольник. Локоть правой руки смотрит вверх — поднести «фотоаппарат» к левому глазу, затем развернуть ладони относительно друг друга, поменяв пальцы — правый локоть смотрит вверх — поднести «фотоаппарат» к правому глазу. Чередовать эти движения под счёт.

4.2.3. Использование элементов мозжечковой стимуляции в коррекционно-развивающей работе с детьми на базе летнего оздоровительного лагеря

4.2.3.1. Мозжечковая стимуляция

Мозжечковая стимуляция — это серия реабилитационных методик, направленных на стимуляцию работы ствола головного мозга и мозжечка.

Современной наукой доказано, что мозжечок не только является структурой, обеспечивающей равновесие и координацию тела, управляющей произвольными и непроизвольными движениями, а также регулирующей мышечный тонус, но он также принимает участие в регуляции скорости, последовательности и согласованности протекания высших психических функций, поведения, эмоций и внимания; в интеграции и анализе сенсорной информации (зрительной, слуховой,

вестибулярной и т. д.), поступающей из других структур мозга; в обеспечении сенсомоторных и речедвигательных координаций; в формировании схемы тела; в моторном планировании, в том числе в планировании времени движения.

За счёт двусторонних и односторонних связей мозжечка с различными структурами головного мозга он участвует в оптимизации взаимоотношений между корой больших полушарий, средним мозгом, лимбической системой, стволовыми структурами, анализаторными системами и т. д. При этом происходит возбуждение одних центров и торможение других.

Исследования современных учёных показали, что различные нарушения в деятельности мозжечка приводят к рассеянности, забывчивости и повышенной утомляемости; снижению памяти и внимания, трудностям сенсорного переключения, невозможности последовательного выполнения необходимых действий, затруднениям в длительном стоянии и сидении, неуклюжести, поведенческим (гиперактивность) и речевым (мутизм, афазия) расстройствам, что, несомненно, приводит к затруднениям в обучении и социальной адаптации (Сиротюк А. Л., Сиротюк А. С., 2015).

На аналогичных выводах основывается теория мозжечковой стимуляции на балансировочной доске Бильгоу. Подобное стимулирование мозжечка улучшает способность к обучению, а также помогает правильно воспринимать информацию и систематизировать её.

Результаты нашей практики осуществления коррекционной работы в этом направлении совпадают с выводами современных учёных о том, что мозжечковая стимуляция положительно влияет на восприятие устной и письменной речи, навыки механического чтения, математические способности, все виды памяти, спортивные навыки, координацию и навык балансирования, общую моторику, осознание схемы собственного тела, эмоционально-волевую сферу и концентрацию внимания, что в конечном итоге повышает результативность применения любых коррекционно-развивающих методик, в том числе и направленных на преодоление нарушений письма и чтения.

Следует отметить, что повышение результативности коррекционной логопедической работы достигается не только посредством мозжечковой стимуляции с использованием балансировочной доски Бильгоу, но и с использованием надувных балансировочных платформ (балансиров). Так, наша многолетняя практика логопедической работы с детьми показывает, что использование балансира в процессе автоматизации звуков намного повышает результативность этого процесса за счёт улучшения произвольной регуляции речевой деятельности.

В программе «Отдых и учёба с радостью» элементы мозжечковой стимуляции используются также в различных вариантах, наряду с нейрокоррекционными упражнениями: *на утренней гимнастике как элемент зарядки, для тренировки равновесия в рамках спортивных дисциплин, при проведении игр с мячом во время игротеки* (добавление необходимости удержания равновесия на балансире при различных манипуляциях с мячом намного увеличивает нагрузку на мозг, что способствует его дополнительной тренировке), *в спортивных состязаниях* и т. д.

Рассмотрим примеры упражнений с мячом для выполнения на надувной балансировой платформе (Камнев, Макарова, 2019, 2020).

Мячи разной величины кидаются ребёнку, он их ловит двумя руками, не прижимая к себе.

1. *Теннисные мячи кидаются ребёнку, он их ловит одной рукой (отработать каждой рукой по 10 раз).*

2. *Ребёнок подкидывает мяч вверх двумя руками и ловит (отработать на мячах разного диаметра, начиная с больших).*

3. *Ребёнок подкидывает теннисный мяч вверх и ловит одной рукой (отработать каждой рукой по 10 раз).*

4. *Ребёнок подкидывает теннисный мяч вверх одной рукой и ловит поочередно то правой, то левой рукой (отработать каждой рукой по 10 раз).*

5. *Ребёнок отбивает брошенный ему мяч то правой, то левой, то двумя руками.*

6. *Ребёнок кидает мяч о стену двумя руками и ловит (отработать на мячах разного диаметра, начиная с больших).*

7. *Ребёнок кидает теннисный мяч о стену и ловит одной рукой (отработать каждой рукой по 10–20 раз с нижним и верхним захватом).*

4.2.4. Использование методов терапии сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми на базе летнего оздоровительного лагеря

4.2.4.1. Сенсорная интеграция

Сенсорная диагностика — это обработка, структурирование и упорядочивание информации, поступающей от органов чувств. Помимо пяти чувств: зрения, слуха, вкуса, обоняния и осязания, существует ещё два одинаково важных подсознательных чувства: чувство движения (вестибулярная система) и чувство положения тела (проприоцепция). Таким образом, сенсорная интеграция — это адаптационная подсознательная реакция на поступающую от органов чувств информацию, служащая для выполнения определённого действия, принятия соответственного положения

тела и т. п. Чем правильнее работают сенсорные системы, тем больше достаточной информации получает мозг, что, в свою очередь, необходимо для нормального развития ребёнка. Сенсорная интеграция позволяет нам осмысленно действовать и реагировать на ситуации, в которых мы находимся, а также формирует базу для обучения и социального поведения.

Исследования показывают, что, если по каким-то причинам имеет место недостаточная сенсорная интеграция, мозг не может получить нужное количество необходимой для правильного развития психики информации, что в конечном итоге может привести к проблемам не только с речевым, но и с общим развитием (Митрофанова, 2012).

Исходя из этого, в наше время появилось такое направление коррекционно-развивающей деятельности, как *терапия сенсорной интеграции*, автором которого является научный сотрудник Южно-Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе А. Жан Айрес. Целью этого коррекционного направления является создание условий для нормальной работы центральной нервной системы путём предоставления мозгу ребёнка нужного количества соответствующих сенсорных, вестибулярных, проприоцептивных и тактильных стимулов. Желаемые адаптационные реакции в таких условиях появляются естественным образом, как последствия функционирования нервной системы.

Показателями недостаточной сенсорной интеграции у детей являются не только симптомы, связанные с работой анализаторных систем — например, чрезмерная или недостаточная чувствительность к тактильным, зрительным, слуховым стимулам, а также движению, но и нарушения в двигательной сфере: слишком высокий или, напротив, слишком низкий уровень двигательной активности, расстройства мышечного тонуса, плохая координация движений, проблемы с манипулированием предметами; а также вестибулярные расстройства, вследствие которых ребёнок избегает катания на качелях и каруселях; особенности эмоционально-психической сферы, к которым относятся трудности в концентрации внимания, импульсивность и вспыльчивость, быстрая утомляемость, избегание социальных контактов; может также иметь место задержка речевого и двигательного развития, слабая организация поведения, отсутствие планирования и, уже как следствие, трудности в обучении, школьная неуспеваемость.

Наличие тех или иных последствий недостаточной сенсорной интеграции создаёт препятствия для успешного школьного обучения, поэтому профилактика и преодоление данных проблем должно обеспечиваться проведением специальных коррекционно-развивающих

мероприятий, направленных на улучшение интеграции между различными сенсорными системами.

Так, в нашей программе «Отдых и учёба с радостью» уделяется особое внимание развитию двигательного аспекта сенсорной интеграции, поскольку, как показывает практика, именно он является наиболее «слабым звеном» в развитии психомоторики современных детей и подростков.

Затруднение в простейших упражнениях с мячом испытывают даже подростки, не говоря уже о младших школьниках... В чём же причина такого недоразвития? Она довольно очевидна: многие десятилетия основным развлечением детей и подростков было времяпрепровождение на улице, где они играли в разнообразные игры, в том числе с мячом, способствующие развитию всех компонентов психомоторики, таких как ловкость, координация, выносливость и т. д. В современном цифровом мире подростки предпочитают совершенствоваться в виртуальной реальности, пренебрегая возможностью саморазвития. Именно поэтому в нашем лагере мы стараемся привить им интерес к старым добрым играм и упражнениям, на которых выросло не одно поколение, вызвать спортивный дух и стремление к совершенствованию своих двигательных навыков. Элементы упражнений, способствующих развитию сенсорной интеграции, используются как на утренней гимнастике, так и в качестве компонента дисциплины «Игротека», а также во время досуга в отрядах, на спортивных состязаниях и т. д. (Камнев А. Н., Макарова, 2019, 2020).

Пример игр с мячом, способствующих развитию сенсорной интеграции.

Командная игра «**Горы — реки**» предполагает выполнение серии манипуляций с мячом на четырёх уровнях сложности.

На первом уровне движения производятся двумя руками, в положении «стоя на двух ногах»; на втором уровне движения производятся одной рукой, в положении «стоя на двух ногах»; на третьем уровне движения производятся двумя руками, в положении «стоя на одной ноге»; на четвёртом уровне движения производятся одной рукой, в положении «стоя на одной ноге».

Условием перехода мяча к другому игроку является его падение или грубая ошибка в движениях; при этом на следующем круге игра продолжается с текущего уровня; условием перехода на следующий уровень игры является безошибочное прохождение каждого уровня.

Каждое движение сопровождается словами:

- Горы! (подкинуть мяч высоко и поймать на уровне пояса);
- Реки! (подкинуть мяч высоко и поймать на уровне колен);
- Крести! (подкинуть мяч, скрестить руки на плечах и поймать мяч);
- Плести! (подкинуть мяч, дотронуться руками до одноимённых плеч и поймать мяч);

- Из-под ручки (подкинуть мяч из-под руки и поймать);
- Из-под ножки (подкинуть мяч из-под ноги и поймать);
- Бычки (ударить мяч об пол и поймать);
- Кулачки (подбить мяч кулачками и поймать);
- Стрелочки (подбить мяч острием ладоней и поймать);
- Две белочки (подкинуть мяч, хлопнуть два раза в ладоши и поймать).

Таким образом, использование новых развивающих технологий, таких как нейробика, нейрокоррекция, мозжечковая стимуляция и терапия сенсорной интеграции, на базе летнего оздоровительного лагеря способствует активизации работы мозга наших ребят и тем самым является залогом успешного преодоления и профилактики школьной неуспеваемости.

Список использованных источников

1. *Заваденко, Н. Н.* Школьная дезадаптация в нейропедиатрической практике / Н. Н. Заваденко // Практика педиатра. — 2016. — № 3. — С. 60–70.
2. *Заваденко, Н. Н.* Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование / Н. Н. Заваденко, А. С. Петрухин, Н. Г. Манелис, Т. Ю. Успенская [и др.] // Вопросы психологии. — 1999. — № 4. — С. 21–28.
3. *Заваденко, Н. Н.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: выбор оптимальной продолжительности лекарственной терапии / Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворинова // Журн. неврол. и психиатр. им. С. С. Корсакова. — 2011. — Т. 111. — № 10. — С. 28–32.
4. *Здоровьесберегающие и развивающие технологии в системе дополнительного образования и детских лагерях: коллективная монография / А. Н. Камнев, О. А. Кононова, С. А. Макарова, В. И. Панов; под ред. д-ра биол. наук А. Н. Камнева и член-корр. РАО, д-ра психол. наук В. И. Панова.* — Москва: Народное образование, 2021. — С. 9–43.
5. *Камнев, А. Н.* Полезные приёмы оздоровления в летнем лагере. Использование элементов здоровьесберегающих технологий в летнем оздоровительном лагере как важный аспект развития субъектности, экологического воспитания и оздоровления подрастающего поколения / А. Н. Камнев, С. А. Макарова // Народное образование. — 2020. — № 2. — С. 95–107.
6. *Камнев, А. Н.* Просто, но эффективно. Летние оздоровительные лагеря как форма профилактики школьной неуспеваемости / А. Н. Камнев, С. А. Макарова // Народное образование. — 2019. — № 2. — С. 157–165.
7. *Митрофанова, А. Е.* Развитие речи у детей с задержкой речевого развития с помощью сенсорных игр и упражнений // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.) / А. Е. Митрофанова. — Санкт-Петербург: Реноме, 2012. — С. 149–150.
8. *Нестеровский, Ю. Е.* Школьная дезадаптация в практике педиатра и невролога / Ю. Е. Нестеровский, Н. Н. Заваденко, Е. М. Шипилова, Н. Ю. Суворинова // Consilium Medicum. — 2017. — № 19 (2.3. Неврология и Ревматология). — С. 28–33.

9. Отдых и учёба с радостью. Деятельное экологическое образование и научно-приключенческие программы в детских лагерях / А. Н. Камнев, О. А. Камнев, М. А. Камнева, К. Д. Ефремов [и др.]. — Москва: Перо, 2016. — 434 с.
10. *Райович, Р.* Учёба должна быть игрой / Р. Райович // Медработник. — 2017. — № 6. — 120 с.
11. *Розова, Ю. Е.* Преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у школьников: учебно-методическое пособие / Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко. — Москва: Редкая птица, 2017. — 304 с.
12. *Сиротюк, А. Л.* Роль мозжечковой стимуляции в психическом развитии детей дошкольного возраста / А. Л. Сиротюк, А. С. Сиротюк // Вестник экспериментального образования. — 2015. — № 3. — С. 19–27.
13. *Скворцов, И. А.* Развитие нервной системы у детей в норме и патологии / И. А. Скворцов, Н. А. Ермоленко. — Москва: МЕДпресс-информ, 2003. — 368 с.
14. *Цветкова, Л. С.* Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. — Изд. 2-е, исправленное и дополненное. — Москва: «Российское педагогическое агентство»; «Когито-центр», 1998. — 128 с.
15. <https://karpov-clinic.ru/articles/nevrologiya/1112-kak-vozstanovit-nejrony-golovnogo-mozga.html>

Глава 5. Нейрокоррекционный комплекс «Вертикальный лифт»⁸

С. А. Макарова

Многолетний опыт использования в коррекционной работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, коррекционно-развивающих нейропсихологических методик, разработанных современными нейропсихологами, показывает их огромный потенциал как способа профилактики и коррекции нарушений в развитии, а также предупреждения школьной неуспеваемости.

Имея огромный опыт практической реализации и апробации нейропсихологических методик, современные авторы отдают предпочтение именно двигательным методам, использование которых в коррекционно-развивающей работе способствует активизации работы головного мозга, тем самым восстанавливает и выстраивает правильное взаимодействие всех уровней и аспектов психической деятельности. Выполнение специальных двигательных упражнений способствует стабилизации и активации энергетического потенциала организма, улучшению функционирования глубинных образований мозга, формированию основы и развитию подкорково-корковых и межполушарных взаимодействий (Семенович, 2007, 2017, 2018).

Проблема межполушарного взаимодействия и межполушарной асимметрии является одной из наиболее актуальных проблем нейропсихологии. Мозговая организация данного процесса рассмотрена в трудах многих нейропсихологов (Семенович, 2007, 2017, 2018), поэтому мы не будем подробно освещать данный вопрос. Отметим лишь, что, как доказали учёные, развитие межполушарного взаимодействия является основой интеллектуального развития ребёнка, всех высших психических функций. Соответственно, при несформированности межполушарного взаимодействия происходит недостаточный обмен информацией между правым и левым полушариями, что приводит в итоге к неполноценному процессу усвоения информации при постижении человеком внешнего мира.

Реализация нейропсихологической концепции коррекционно-развивающего обучения предполагает не только использование уже существующих методических приёмов, но также поиск и разработку новых методов коррекционного воздействия, отвечающих потребностям подрастающего поколения.

⁸ Методика создана в рамках реализации проекта коррекционно-развивающего центра «Логодар». Автор: Макарова Светлана Андреевна, логопед-дефектолог высшей квалификационной категории, кандидат педагогических наук.

Таким образом, с учётом огромного коррекционно-развивающего потенциала нейрокоррекционных методик нами был разработан комплекс упражнений «Вертикальный лифт», регулярное выполнение которого позволит не только поддерживать хорошую физическую форму, но и тренировать вестибулярный аппарат, а что ещё важнее — будет способствовать улучшению работы головного мозга за счёт развития межполушарных взаимодействий.

Научной основой при разработке данного комплекса явилась теория ВНД (высшей нервной деятельности), а именно данные, полученные известным канадским учёным Уайлдером Грейвсом Пенфилдом в результате множества операций на головном мозге (Penfield W., Boldrey E., 1937). Известно, что в коре больших полушарий есть прецентральная и постцентральная извилины. *Постцентральная извилина* — это участок теменной доли головного мозга, где заканчиваются пути поверхностной и глубокой чувствительности, то есть благодаря этим клеткам мы ощущаем касание, боль, давление, вибрацию и др. А *прецентральная извилина* — это участок лобной доли. В ней начинается пирамидный путь, который заканчивается на мотонейронах спинного мозга и двигательных ядрах черепномозговых нервов, то есть активность этих клеток обеспечивает сознательные движения.

Итак, Пенфилд использовал информацию, полученную в ходе сотен операций на мозге, для создания функциональных карт коры (поверхности) мозга. Он обобщил результаты картографии основных моторных и сенсорных областей коры и впервые точно нанёс на карту корковые области, касающиеся речи. С помощью метода электрической стимуляции отдельных участков мозга Пенфилдом было установлено точное представительство в коре головного мозга различных мышц и органов тела человека. Для наглядности своей теории Пенфилд изобразил человечка («гомункулуса»), части тела которого пропорциональны зонам мозга, в которых они представлены. Около трети занимает кисть руки, ещё треть — губы, язык, гортань, то есть речевой аппарат, остальное тело непропорционально мало. Поэтому пальцы рук, губы и язык с большим числом нервных окончаний изображаются крупнее, чем туловище и ноги⁹.



Рис. 1. Моторный гомункулус, по У. Пенфилду

⁹ https://pikabu.ru/story/lyudi_v_vashem_mozgu_gomunkulyus_penfilda_5879114

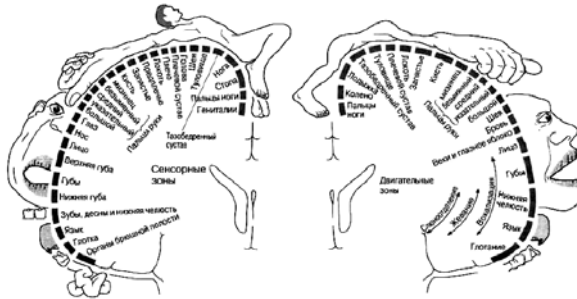


Рис. 2. Схема взаимосвязей отдельных участков головного мозга, по У. Пенфильду

Предлагаемый нами комплекс упражнений разработан на основе упражнения «Лифт», являющегося частью комплекса упражнений по двигательной коррекции и представленного у ряда современных авторов под разными названиями и без названия, в сопровождении дыхательных упражнений и самостоятельно (Комплексная коррекция трудностей обучения в школе ..., 2014; Семенович, 2007, 2017, 2018). Целью выполнения данного упражнения является развитие межполушарного взаимодействия, пространственных представлений, кинестетической организации движений (особенно при выполнении упражнений с закрытыми глазами), формирование функции контроля, а также точности и координации движений.

Отличительной особенностью разработанного нами комплекса упражнений является исходное положение, в котором оно выполняется. Традиционно упражнение «Лифт» выполняется лёжа на полу и предполагает синхронный равномерный подъём прямой руки и ноги до перпендикулярного полу положения, затем равномерное опускание на пол. Ввиду того, что исходное положение «Лёжа» не всегда является удобным для исполнения, поскольку требует специально подготовленной поверхности, что резко сужает круг возможностей его применения, в нашей интерпретации исходным стало вертикальное положение «Стоя», что не только решило проблему соблюдения гигиенических требований при проведении упражнений, но и способствовало дополнительной тренировке вестибулярного аппарата. К тому же существующий в нейрокоррекции традиционный вариант исполнения упражнения предполагает ограниченное количество движений: подъём руки и ноги с правой стороны, затем с левой, перекрёстное движение — левая нога с правой рукой и наоборот, а также одновременный подъём и опускание руки и ноги. Как показал достаточно опыт его применения, освоение данного

упражнения вызывает большие трудности у детей и требует очень длительного времени. Вертикальное положение разработанного нами комплекса позволяет значительно увеличить количество и разнообразить вариации исполнения упражнений, что даёт возможность подбирать для начала занятий тот уровень сложности, при котором ребёнок сможет контролировать свои движения. Повышение уровня сложности происходит по мере освоения предыдущего путём задействования всё большего количества мышц (нервных окончаний) и участков мозга в соответствии с рисунком «гомункулуса».

Следует также отметить, что в процессе выполнения упражнений тренируется «растяжка» мышц, однако это не является основной целью реализации упражнения.

Как и в традиционном нейрокоррекционном упражнении «Лифт», основным критерием правильности выполнения упражнения является синхронность, плавность и равномерность движений при одновременном подъёме руки и ноги, а также движений глаз и языка. При этом перед выполнением упражнения инструктором оговаривается условие, что рука поднимается до уровня плеч (параллельно полу) или вертикально над головой (в зависимости от типа упражнения), а нога до того уровня, который позволяет растяжка. Упражнение выполняется под счёт до 10, в конечную точку рука и нога (глаза, язык) должны прийти одновременно. Движения пальцев рук при необходимости сперва отрабатываются отдельно, затем в составе комплекса.

Предлагаемый нами комплекс упражнений имеет **пятнадцать уровней сложности**, что предполагает широкий спектр его использования: от проведения индивидуальных и подгрупповых занятий по двигательной коррекции до групповых тренировок в качестве утренней оздоровительной гимнастики в летнем лагере или нового комплекса упражнений для тренировки ряда спортивных качеств (выносливость, координация движений, равновесие, растяжка) на уроках физической культуры в школе. Особенности разработанного нами комплекса позволяют использовать его в работе с детьми любого возраста и уровня физической подготовленности (статическая координация и «растяжка»), а также не имеет противопоказаний для применения, если ребёнку разрешены занятия физической культурой. Противопоказанием для исполнения упражнений, включающих движения глаз, является наличие в ЭЭГ ребёнка эпи-активности, что необходимо учитывать педагогу при повышении уровня сложности для каждого ребёнка. В этом случае рекомендуется давать ребёнку упражнения первого, второго, третьего, седьмого, восьмого, девятого и десятого уровней сложности.

В данной работе приводится полный комплекс упражнений, однако на практике, в зависимости от количества времени, отведённого на проведение данного вида тренировки, можно выбирать несколько упражнений из каждого уровня сложности и из каждого блока (движения в сторону, вперёд, одновременно вперёд и в сторону), со временем постепенно увеличивая уровень сложности упражнений по мере их усвоения. С детьми более младшего возраста (до 6 лет) рекомендуется начинать освоение упражнений с первого уровня сложности, сначала под счёт до 5, а затем до 10. Способом обеспечения синхронности движений может служить не только счёт, но и специально подобранная ритмичная музыка, состоящая из коротких музыкальных фраз, а также небольшие, известные детям стихотворения, например Агнии Барто.

Повышение уровня сложности упражнений происходит по следующей схеме:

- первый уровень — движение двумя руками;
- второй уровень — движение ногой и рукой;
- третий уровень — движение двумя руками и ногой;
- четвёртый уровень — движения двумя руками, ногой и языком;
- пятый уровень — движения двумя руками, ногой и глазами;
- шестой уровень — движения двумя руками, ногой, языком и глазами;
- седьмой уровень — выполнение упражнений первого уровня сложности с закрытыми глазами;
- восьмой уровень — выполнение упражнений второго уровня сложности с закрытыми глазами;
- девятый уровень — выполнение упражнений первого уровня сложности с добавлением движений пальцев рук;
- десятый уровень — выполнение упражнений первого уровня сложности, стоя на балансире, с добавлением движений пальцев рук;
- одиннадцатый уровень — выполнение упражнений второго уровня сложности с добавлением движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами;
- двенадцатый уровень — выполнение упражнений третьего уровня сложности с добавлением движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами;
- тринадцатый уровень — выполнение упражнений четвёртого уровня сложности с добавлением движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами;
- четырнадцатый уровень — выполнение упражнений пятого уровня сложности с добавлением движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами;

- пятнадцатый уровень — выполнение упражнений шестого уровня сложности с добавлением движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами;

На всех уровнях сложности можно сопровождать движения дыхательными упражнениями: делать равномерный вдох на подъём и выдох — на опускание конечности.

Двигательные упражнения для пальцев рук, рекомендуемые для использования в рамках тренировки упражнений с девятого по пятнадцатый уровень сложности.

1. «Пальчики здороваются».

Исполнение этого упражнения представляет собой поочерёдное соприкосновение большого пальца с остальными в следующем порядке: 2–3–4–5–4–3–2, где «2» — это указательный палец, «3» — средний, «4» — безымянный и «5» — мизинец. Для более качественной тренировки указанных функций пальцы следует опускать сверху, соединять «подушечками» пальцев (не промахиваться), выполнять туда-обратно двумя руками одновременно. Важным, на наш взгляд, является тот факт, что при выполнении данного упражнения без зрительного контроля происходит дополнительная тренировка не только серийной организации движений, но и такого моторного компонента, как кинестетическая организация движений. По мере усвоения упражнения (прямого и обратного порядка соприкосновения пальцев) порядок чередования можно менять. При наличии затруднений в совместном выполнении упражнений рекомендуется их предварительная изолированная тренировка каждой рукой и потом двумя одновременно.

Приводим другие варианты пересчёта пальцев, разработанные на основе традиционного упражнения и рекомендуемые для тренировки указанных компонентов моторики после освоения прямого пересчёта:

2–3–5–4;	3–4–3–5;
3–4–2–5;	3–2–3–5;
2–3–2–4;	3–2–3–4;
2–3–2–5;	4–3–4–5;
2–4–2–5;	4–5–4–2;
5–4–5–3;	4–5–3–2;
5–4–5–2;	2–4–3–5;

2. «Коза-корова».

Ритмично, на два счёта показывать следующие положения пальцев: «коза» — из кулака высвобождаются второй и третий пальцы; «корова» — из кулака высвобождаются второй и пятый пальцы. Положения пальцев ритмично сменяются под счёт основного упражнения.

3. «Счёт на пальцах».

● *вариант 1:* под счёт основного упражнения от 1 до 10 поочередно на каждой руке ритмично высвободить из кулака пальцы в порядке: 2–3–4–5–1 и обратно под счёт от 10 до 1 сжимать их в кулаки в порядке: 1–2–3–4–5;

● *вариант 2:* по очереди из кулака высвободить только 2 (указательный) палец, только 2 + 3 / 2 + 4 / 4 + 5 / 2 + 3 + 4 пальцы, руки каждый раз сжимать в кулак. Выполнять упражнение синхронно двумя руками под счёт основного упражнения.

4. «Отведение пальцев».

Поочередное ритмичное отведение в сторону пальцев от прямой ладони. Выполняется под счёт основного упражнения от 1 до 10 двумя руками одновременно и вразнобой. Остальные пальцы собраны вместе:

1–5–1–5–1–5...

2–5–2–5–2–5....

1–2–2+3–5...

- ритмичное разведение пальцев: 1 + 2 + 3 — 4 + 5;
- ритмичное разведение пальцев: 1 + 2 — 3 + 4 — 5;
- ритмичное чередование положений пальцев: 1 + 2 + 3 — 4 + 5
и 1 + 2 — 3 + 4 — 5;

5. «Кулачки — ладошки — фигушки».

Под счёт основного упражнения от 1 до 10 ритмично чередовать движения (синхронно двумя руками и вразнобой):

- рука сжата в кулак/ ладонь с растопыренными пальцами;
- кулак/фигушка — 2/3 (большой палец просовывается между 2 и 3 пальцами);
- кулак/фигушка — 3/4 (большой палец просовывается между 3 и 4 пальцами);
- кулак/фигушка — 4/5 (большой палец просовывается между 4 и 5 пальцами).

6. «Колечки-фигушки».

Под счёт основного упражнения от 1 до 10 синхронно двумя руками чередовать движения «колечки» и «фигушки» на два счёта. Комбинация положений пальцев определяется педагогом перед началом упражнения.

Варианты «колечек»:

- «колечко $\frac{1}{2}$ » (первый и второй пальцы руки образуют кольцо);
- «колечко $\frac{1}{3}$ » (первый и третий пальцы руки образуют кольцо);
- «колечко $\frac{1}{4}$ » (первый и четвёртый пальцы руки образуют кольцо);
- «колечко $\frac{1}{5}$ » (первый и пятый пальцы руки образуют кольцо).

Варианты «фигушек»:

- фигушка $2/3$ (большой палец просовывается между 2 и 3 пальцами, сжатыми в кулак);
- фигушка $3/4$ (большой палец просовывается между 3 и 4 пальцами, сжатыми в кулак);
- фигушка $4/5$ (большой палец просовывается между 4 и 5 пальцами, сжатыми в кулак).

Комплекс упражнений «Вертикальный лифт»

Первый уровень сложности. Блок № 1

1.1.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в стороны правая и левая рука до уровня плеч и опускаются обратно.

1.1.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в стороны правая и левая рука до вертикального положения над головой и опускаются обратно.

1.1.3. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч, а левая опускается с уровня плеч вниз — и обратно в исходное положение.

1.1.4. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая рука до вертикального положения над головой, а левая опускается в сторону с этого уровня вниз — и обратно в исходное положение.

1.1.5. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч, а левая до вертикального положения над головой — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.1.6. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч, а левая опускается в сторону с вертикального положения вниз — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.1.7. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.1.8. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается

в сторону правая рука до вертикального положения над головой, а левая опускается в сторону до уровня плеч — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.1.9. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч, а левая опускается в сторону с вертикального положения вниз до уровня плеч — и обратно в исходное положение; поменять руки.

Блок № 2

1.2.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются перед собой правая и левая рука до уровня плеч и опускаются обратно в исходное положение.

1.2.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются перед собой правая и левая рука до вертикального положения над головой и опускаются обратно в исходное положение.

1.2.3. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая вытянута вперёд на уровне плеч. Одновременно поднимается перед собой правая рука до уровня плеч, а левая опускается с уровня плеч вниз — и обратно в исходное положение.

1.2.4. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается перед собой правая рука до вертикального положения над головой, а левая опускается с этого уровня вниз — и обратно в исходное положение.

1.2.5. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается перед собой правая рука до уровня плеч, а левая до вертикального положения над головой — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.2.6. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается перед собой правая рука до уровня плеч, а левая опускается до этого уровня из вертикального положения — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.2.7. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая вытянута вперёд на уровне плеч. Одновременно поднимается перед собой правая рука до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.2.8. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается перед собой правая рука до уровня плеч, а левая опускается вперёд с вертикального положения вниз — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.2.9. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается перед собой правая рука до вертикального положения над головой, а левая опускается вперёд до уровня плеч — и обратно в исходное положение; поменять руки.

Блок № 3

1.3.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются правая рука перед собой и левая рука в сторону до уровня плеч и опускаются обратно в исходное положение; поменять руки.

1.3.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются правая рука перед собой и левая рука в сторону до вертикального положения над головой и опускаются обратно в исходное положение; поменять руки.

1.3.3. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая вытянута вперёд на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч, а левая опускается с уровня плеч вниз — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.3.4. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая рука до вертикального положения над головой, а левая опускается вперёд с этого уровня вниз — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.3.5. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается перед собой правая рука до уровня плеч, а левая — в сторону до вертикального положения над головой — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.3.6. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается перед собой правая рука до уровня плеч, а левая опускается в сторону до уровня плеч из вертикального положения — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.3.7. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч, а левая опускается перед собой до уровня плеч из вертикального положения — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.3.8. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая вытянута вперёд на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.3.9. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч, а левая опускается вперёд с вертикального положения вниз — и обратно в исходное положение; поменять руки.

1.3.10. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая рука до вертикального положения над головой, а левая опускается вперёд до уровня плеч — и обратно в исходное положение; поменять руки.

Второй уровень сложности. Блок № 1

2.1.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч и правая нога до уровня пояса (по возможности) и обратно в исходное положение. Аналогично с левой стороны.

2.1.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч и левая нога до уровня пояса (по возможности) и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.1.3. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается в сторону правая рука до вертикального положения над головой и правая нога до уровня пояса (по возможности) и обратно в исходное положение. Аналогично с левой стороны.

2.1.4. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается в сторону правая рука до вертикального положения над головой и левая нога до уровня пояса (по возможности) и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.1.5. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону правая нога до уровня пояса (по возможности), а правая рука одновременно опускается с уровня плеч вниз и обратно в исходное положение. Аналогично слева.

2.1.6. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону правая нога до уровня пояса (по возможности), а левая рука одновременно опускается с уровня плеч вниз и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.1.7. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая нога до уровня пояса (по возможности),

а правая рука опускается в сторону с положения над головой до уровня плеч и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.1.8. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая нога до уровня пояса (по возможности), а правая рука опускается в сторону с положения над головой вниз и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.1.9. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону левая нога до уровня пояса (по возможности), а правая рука опускается в сторону с положения над головой до уровня плеч и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.1.10. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону левая нога до уровня пояса (по возможности), а правая рука опускается в сторону с положения над головой вниз и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

Блок № 2

2.2.1 И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается вперёд правая рука до уровня плеч и правая нога до уровня пояса (по возможности) и обратно в исходное положение. Аналогично с левой стороны.

2.2.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается вперёд правая рука до уровня плеч и левая нога до уровня пояса (по возможности) и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.2.3. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается вперёд правая рука до вертикального положения над головой и правая нога до уровня пояса (по возможности) и обратно в исходное положение. Аналогично с левой стороны.

2.2.4. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается вперёд правая рука до вертикального положения над головой и левая нога до уровня пояса (по возможности) и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.2.5. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута вперёд на уровне плеч. Одновременно поднимается вперёд правая нога до уровня пояса (по возможности), а правая рука одновременно опускается с уровня плеч вниз и обратно в исходное положение. Аналогично слева.

2.2.6. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч. Одновременно поднимается вперёд правая

нога до уровня пояса (по возможности), а левая рука одновременно опускается с уровня плеч вниз и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.2.7. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд правая нога до уровня пояса (по возможности), а правая рука опускается вперёд с положения над головой до уровня плеч и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.2.8. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд правая нога до уровня пояса (по возможности), а правая рука опускается вперёд с положения над головой вниз и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.2.9. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд левая нога до уровня пояса (по возможности), а правая рука опускается вперёд с положения над головой до уровня плеч и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.2.10. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд левая нога до уровня пояса (по возможности), а правая рука опускается вперёд с положения над головой вниз и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

Блок № 3

2.3.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются правая рука перед собой до уровня плеч и левая нога в сторону до уровня пояса (по возможности) и опускаются обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.3.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются правая рука перед собой до вертикального положения над головой и левая нога в сторону до уровня пояса (по возможности) и опускаются обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.3.3. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая вытянута вперёд на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону правая нога до уровня пояса (по возможности), а левая рука опускается с уровня плеч вниз — и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.3.4. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая нога до уровня пояса (по возможности), а левая рука опускается вниз перед собой — и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

2.3.5. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается перед собой правая рука до уровня плеч, а левая — в сторону до вертикального положения над головой — и обратно в исходное положение; поменять руки.

2.3.6. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается перед собой правая рука до уровня плеч, а левая опускается в сторону до уровня плеч из вертикального положения — и обратно в исходное положение; поменять руки.

2.3.7. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч, а левая опускается перед собой до уровня плеч из вертикального положения — и обратно в исходное положение; поменять руки.

2.3.8. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая вытянута вперёд на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой — и обратно в исходное положение; поменять руки.

2.3.9. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч, а левая опускается вперёд с вертикального положения вниз — и обратно в исходное положение; поменять руки.

2.3.10. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая рука до вертикального положения над головой, а левая опускается вперёд до уровня плеч — и обратно в исходное положение; поменять руки.

Третий уровень сложности. Блок № 1

3.1.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до уровня плеч и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до уровня плеч и *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.3. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* —

вперёд до вертикального уровня над головой, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.4. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону — *правая рука* до вертикального положения над головой и *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального уровня над головой, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.5. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.6. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону — *правая рука* до вертикального положения над головой и *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.7. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.8. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.9. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.10. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.11. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности),

левая рука — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения над головой до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.12. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения над головой до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.13. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.14. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.15. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.16. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.17. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.18. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука*

опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.19. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.20. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.21. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.22. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.23. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.24. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.25. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.26. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уров-

ня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.27. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.28. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.29. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.30. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

Блок № 2

3.2.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.3. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального уровня над головой, а *правая рука* — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.4. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального уровня над головой, а *правая рука* — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.5. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности)

и левая рука до уровня плеч, а правая рука — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.6. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: левая нога до уровня пояса (по возможности) и левая рука до уровня плеч, а правая рука — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.7. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимаются вперёд: правая нога до уровня пояса (по возможности), левая рука — до уровня плеч, а правая рука одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.8. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимаются вперёд: левая нога до уровня пояса (по возможности), левая рука — до уровня плеч, а правая рука одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.9. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается вперёд правая нога до уровня пояса (по возможности), а обе руки одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.10. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается вперёд левая нога до уровня пояса (по возможности), а обе руки одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.11. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: правая нога до уровня пояса (по возможности) и левая рука до уровня плеч, а правая рука опускается в сторону с положения «над головой» до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.12. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: левая нога до уровня пояса (по возможности) и левая рука до уровня плеч, а правая рука опускается в сторону с положения «над головой» до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.13. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.14. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.15. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.16. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.17. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.18. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.19. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.20. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.21. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.22. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.23. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.24. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.25. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.1.26. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.27. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.28. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.29. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2.30. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

Блок № 3

3.3.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.3. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.4. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.5. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука*

опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.6. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.7. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.8. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.9. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.10. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.11. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.12. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.13. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно под-

нимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.14. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.15. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.16. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.17. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.18. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.19. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.20. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.21. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.22. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.23. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.24. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.25. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.26. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.27. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.28. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.29. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.30. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.31. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд обе руки: *правая рука* — до уровня плеч, а *левая* — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.32. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд обе руки: *правая рука* — до уровня плеч, а *левая* — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.33. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.34. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой,

а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.35. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.36. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.37. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.38. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.39. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.40. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.41. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности),

а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.42. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.43. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.3.44. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

Четвёртый уровень сложности

Начиная с этого уровня в упражнения добавляется движение языком в двух плоскостях: горизонтальной и вертикальной. Таким образом, все упражнения из третьего уровня сложности можно сопровождать тремя вариантами движений языком: снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно, что совпадает с направлением движения ноги; сверху вниз (от носа к подбородку) и обратно, что является противоположным движению ноги; а также в горизонтальном направлении: слева направо и справа налево (в улыбке, с максимальной амплитудой, от одного уголка рта до другого).

Блок № 1

4.1.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до уровня плеч и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до уровня плеч и *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до уровня

плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.3. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до вертикального уровня над головой, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.4. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону — *правая рука* до вертикального положения над головой и *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального уровня над головой, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.5. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.6. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону — *правая рука* до вертикального положения над головой и *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.7. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.8. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх

от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.9. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.10. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.11. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения над головой до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.12. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения над головой до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.13. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.14. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное

положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.15. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.16. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.17. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.18. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.19. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.20. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.21. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.22. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.23. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.24. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.25. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается

снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.26. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.27. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.28. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.29. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.30. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

Блок № 2

4.2.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая*

рука до уровня плеч, а *правая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.3. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального уровня над головой, а *правая рука* — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.4. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального уровня над головой, а *правая рука* — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.5. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.6. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.7. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — до уровня плеч, а *правая рука* одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.8. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — до уровня плеч, а *правая рука* одновременно опускается с уровня плеч вниз,

и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.9. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.10. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.11. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения «над головой» до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.12. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения «над головой» до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.13. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.14. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.15. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.16. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.17. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.18. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.19. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.20. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается

в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.21. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.22. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.23. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.24. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.25. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.1.26. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль

туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.27. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.28. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.29. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2.30. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

Блок № 3

4.3.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: *правая рука* — до уровня плеч, а *левая* — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: *правая рука* — до уровня плеч, а *левая* — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.3. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.4. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.5. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.6. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.7. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.8. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.9. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.10. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.11. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.12. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.13. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.14. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается

снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.15. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.16. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.17. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.18. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.19. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.20. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности),

а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.21. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.22. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.23. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.24. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.25. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.26. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.27. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.28. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.29. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.30. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.31. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки*: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.32. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.33. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.34. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.35. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.36. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.37. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение.

Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.38. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.39. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.40. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.41. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.42. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.43. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой,

а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.3.44. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

Пятый уровень сложности

Начиная с этого уровня в упражнения добавляется движение глаз в двух плоскостях: горизонтальной и вертикальной. Таким образом, все упражнения из третьего уровня сложности можно сопровождать тремя вариантами движений глазами: снизу вверх (от носа к бровям по средней линии) и обратно, что совпадает с направлением движения ноги; сверху вниз (от бровей к носу по средней линии) и обратно, что является противоположным движению ноги; а также в горизонтальном направлении: слева направо и справа налево (по средней линии, а также по верхней и нижней дуге). Конкретный вариант направления движения глаз оговаривается перед выполнением упражнения.

Блок № 1

5.1.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до уровня плеч и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до уровня плеч и *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.3. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до вертикального уровня над головой, и обратно в исходное

положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.4. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону — *правая рука* до вертикального положения над головой и *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального уровня над головой, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.5. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.6. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону — *правая рука* до вертикального положения над головой и *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.7. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.8. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.9. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху

вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.10. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.11. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения над головой до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.12. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения над головой до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.13. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.14. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.15. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно

поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.16. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.17. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.18. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.19. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.20. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая*

рука — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.21. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.22. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.23. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.24. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.25. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.26. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.27. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.28. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.29. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.30. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

Блок № 2

5.2.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх

(от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.3. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального уровня над головой, а *правая рука* — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.4. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального уровня над головой, а *правая рука* — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.5. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.6. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.7. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — до уровня плеч, а *правая рука* одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.8. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — до уровня плеч, а *правая рука* одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа

к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.9. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.10. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.11. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения «над головой» до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.12. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения «над головой» до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.13. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.14. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса

(по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.15. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.16. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.17. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.18. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.19. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются

снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.20. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.21. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.22. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.23. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.24. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.25. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль

туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.1.26. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.27. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.28. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.29. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2.30. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

Блок № 3

5.3.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки*: *правая рука* — до уровня плеч, а *левая* — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз

(от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.3. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.4. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.5. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.6. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.7. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.8. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.9. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки*: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.10. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки*: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.11. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.12. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.13. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.14. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.15. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.16. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.17. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.18. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности),

левая рука опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.19. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.20. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.21. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.22. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.23. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.24. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.25. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.26. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.27. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.28. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.29. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются

снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.30. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.31. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.32. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.33. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.34. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.35. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая*

рука поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.36. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.37. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.38. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.39. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.40. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху

вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.41. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.42. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.43. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.3.44. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

Шестой уровень сложности

На этом уровне в упражнения добавляются одновременно движение глаз и языка в двух плоскостях: горизонтальной и вертикальной. Таким образом, все упражнения из третьего уровня сложности можно синхронно сопровождать:

- тремя вариантами движений глазами: снизу вверх (от носа к бровям по средней линии) и обратно, что совпадает с направлением движения ноги; сверху вниз (от бровей к носу по средней линии) и обратно, что

является противоположным движению ноги; а также в горизонтальном направлении: слева направо и справа налево (по средней линии, а также по верхней и нижней дуге);

- тремя вариантами движений языком: снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно, что совпадает с направлением движения ноги; сверху вниз (от носа к подбородку) и обратно, что является противоположным движению ноги; а также в горизонтальном направлении: слева направо и справа налево (в улыбке, с максимальной амплитудой, от одного уголка рта до другого).

Таким образом, возможны различные варианты сочетания направлений движений глаз и языка в процессе выполнения одного и того же упражнения ногой и руками:

а) язык и глаза двигаются в вертикальной плоскости снизу вверх и обратно;

б) язык и глаза двигаются в вертикальной плоскости в противоположных направлениях: язык снизу вверх и обратно, глаза сверху вниз и обратно; и наоборот;

в) язык и глаза двигаются в горизонтальной плоскости в одном направлении слева направо и обратно;

г) язык и глаза двигаются в горизонтальной плоскости в противоположных направлениях: язык слева направо и обратно, глаза справа налево и обратно; и наоборот;

е) язык и глаза двигаются в разных плоскостях: язык в горизонтальной плоскости слева направо и обратно, глаза в вертикальной плоскости снизу вверх и обратно; и наоборот;

ж) язык и глаза двигаются в разных плоскостях: язык в вертикальной плоскости снизу вверх и обратно, глаза в горизонтальной плоскости слева направо и обратно; и наоборот;

Конкретный вариант направления движения глаз и языка задаётся инструктором и оговаривается перед выполнением упражнения.

Блок № 1

6.1.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до уровня плеч и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до уровня плеч и *левая нога* до уровня

пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.3. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до вертикального уровня над головой, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.4. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону — *правая рука* до вертикального положения над головой и *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального уровня над головой, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.5. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: *правая рука* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.6. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону — *правая рука* до вертикального положения над головой и *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.7. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.8. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.9. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.10. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.11. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения над головой до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза

двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.12. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения над головой до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.13. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.14. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.15. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.16. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.17. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.18. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.19. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.20. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности),

левая рука — вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.21. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.22. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.23. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.24. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу)

и обратно/ сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.25. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/ сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.26. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/ сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.27. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/ сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.28. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/ сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.29. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык

двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.30. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

Блок № 2

6.2.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.3. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального уровня над головой, а *правая рука* — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.4. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального уровня над головой, а *правая рука* — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху

вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.5. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.6. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* — в сторону до вертикального положения над головой, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.7. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — до уровня плеч, а *правая рука* одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.8. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* — до уровня плеч, а *правая рука* одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.9. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимаются вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки*

одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.10. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* одновременно опускаются с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.11. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения «над головой» до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.12. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону с положения «над головой» до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.13. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.14. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.15. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.16. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.17. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.18. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное

положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.19. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *правая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.20. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимаются вперёд: *левая нога* до уровня пояса (по возможности) и *левая рука* до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.21. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.22. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), обе руки опускаются вниз до положения «вдоль туловища», только *левая рука* — вперёд, а *правая рука* — в сторону, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.23. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.24. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.25. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.1.26. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.27. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева на-

право и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.28. И. П. стоя, обе руки подняты до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а *обе руки* опускаются в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.29. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2.30. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

Блок № 3

6.3.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: *правая рука* — до уровня плеч, а *левая* — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: *правая рука* — до уровня плеч, а *левая* — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз

(от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.3. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.4. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.5. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.6. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно.

Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.7. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.8. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.9. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.10. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — в сторону до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.11. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над

головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.12. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.13. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.14. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.15. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно.

Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/ сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.16. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/ сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.17. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.18. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.19. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/ сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.20. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.21. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.22. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.23. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.24. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза

двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.25. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.26. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.27. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.28. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается в сторону до уровня плеч, а *правая рука* опускается в сторону до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка

к носу) и обратно/ сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.29. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд *обе руки* до уровня плеч и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/ сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.30. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд: *обе руки* до вертикального положения над головой и *правая нога* до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/ сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.31. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *правая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/ сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.32. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются вперёд обе руки: правая рука — до уровня плеч, а левая — до вертикального положения над головой, и *левая нога* — вперёд до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/ сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.33. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо

и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.34. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.35. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.36. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.37. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.38. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до уровня плеч, а *правая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.39. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.40. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* опускается вперёд до положения «вдоль туловища», а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.41. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.42. И. П. стоя, левая рука вытянута вперёд на уровне плеч, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), а обе руки опускаются со своего уровня вперёд до положения «вдоль

туловища», и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.43. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *правая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.3.44. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд *левая нога* до уровня пояса (по возможности), *левая рука* поднимается вперёд до вертикального положения над головой, а *правая рука* опускается вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

Седьмой уровень сложности

Выполняются все упражнения первого уровня сложности с закрытыми глазами.

Восьмой уровень сложности

Выполняются все упражнения второго уровня сложности с закрытыми глазами.

Девятый уровень сложности

Выполняются упражнения первого уровня сложности с добавлением движений пальцев рук, описанных выше. Конкретное упражнение, выполняемое пальцами, определяется педагогом; при необходимости данные упражнения сначала отрабатываются отдельно и потом добавляются в нейрокоррекционный комплекс.

Десятый уровень сложности

Выполняются упражнения первого уровня сложности, стоя на балансире, с добавлением описанных выше движений пальцев рук.

Одиннадцатый уровень сложности

Выполняются упражнения второго уровня сложности с добавлением описанных выше движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами.

Двенадцатый уровень сложности

Выполняются упражнения третьего уровня сложности с добавлением описанных выше движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами.

Тринадцатый уровень сложности

Выполняются упражнения четвёртого уровня сложности с добавлением описанных выше движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами.

Четырнадцатый уровень сложности

Выполняются упражнения пятого уровня сложности с добавлением описанных выше движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами.

Пятнадцатый уровень сложности

Выполняются упражнения шестого уровня сложности с добавлением описанных выше движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами.

Заключение

Успешный опыт применения данного нейрокоррекционного комплекса в течение нескольких лет в рамках реализации программы «Отдых и учёба с радостью» показал, что его высокая результативность в работе с детьми и подростками обеспечивается благодаря наличию ряда особенностей, отличающих данную нейрокоррекционную методику от других, а именно:

1) изменение исходного положения при выполнении всех упражнений по отношению к базовому упражнению «Лифт» — перевод из горизонтальной в вертикальную плоскость, дало возможность расширить область коррекционно-развивающего воздействия, а именно, обеспечение помимо развития межполушарного взаимодействия, пространственных представлений, формирования функции контроля и динамической координации движений, дополнительной тренировки вестибулярного аппарата (статической координации), а также выносливости и растяжки мышц;

2) в отличие от традиционного нейрокоррекционного упражнения «Лифт», выполняемого лёжа, исходное положение «Вертикального лифта» решает проблему соблюдения гигиенических требований при проведении упражнений, поскольку не предполагает использование

специально подготовленной поверхности (палас, ковёр, ковролин, пенка, маты и т. п.). Таким образом, данный комплекс можно выполнять как в закрытом помещении, так и на улице, что значительно расширяет круг возможностей его применения;

3) вертикальное положение разработанного нами комплекса позволило значительно увеличить количество и разнообразить вариации исполнения упражнений, что даёт возможность подбирать для начала занятий тот уровень сложности, при котором ребёнок сможет контролировать свои движения. Это особенно актуально в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Повышение уровня сложности происходит только по мере освоения предыдущего;

4) вариативность уровня сложности входящих в комплекс упражнений позволяет выполнять его не только в индивидуальной и подгрупповой, но и в групповой форме — под счёт и по образцу стоящего перед детьми педагога. Данный аспект является решающим для использования в качестве утренней гимнастики при работе в летнем оздоровительном лагере. Упражнения подбираются педагогом в зависимости от уровня развития статической и динамической координации у детей в группе, их сложность увеличивается постепенно, по мере развития моторных функций;

5) повышение уровня сложности упражнений происходит постепенно и обеспечивается поэтапным включением в работу двигательных зон коры головного мозга в соответствии с так называемым гомункулусом Пенфилда: сначала осваиваются движения руками на уровне крупной моторики, затем прибавляются движения ногой, глазами и языком и, наконец, добавляются движения пальцами рук, что обеспечивает полное включение моторных зон мозга и, соответственно, их тренировку;

6) ещё одним важным положительным аспектом применения разработанного нами комплекса является возможность его усложнения и модификации с целью включения в коррекционно-развивающую работу по мозжечковой стимуляции, поскольку выполнение вышеописанных упражнений на мягкой поверхности, наклонной плоскости, на песке и т. п. будет способствовать дополнительной активизации работы мозжечка;

7) вместо счёта можно использовать другие способы регламентации плавности движений, в том числе дающие дополнительную нагрузку на мозг и способствующие активизации работы речевых зон: равномерное называние предметов из одной лексической группы (счёт до 10 — десять предметов), названий действий или признаков, предметов, названия которых начинаются на определённый звук, слова, имеющие определённое количество слогов и т. д.;

8) использование упражнений из данного комплекса в работе по коррекции нарушений письменной речи способствует улучшению качественных и количественных показателей уровня сформированности ряда функциональных компонентов письма.

Таким образом, регулярное использование в коррекционно-развивающей работе с детьми и подростками нейрокоррекционного комплекса упражнений «Вертикальный лифт» способствует не только тренировке ряда спортивных качеств, но и вестибулярного аппарата, а также улучшает работу головного мозга за счёт развития межполушарных взаимодействий.

Список использованных источников

1. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / Под ред. Ж. М. Глозман, А. Е. Соболевой. — Москва: Смысл, 2019. — 544 с.: ил. — (Теория и практика психологической помощи).
2. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста. Серия: Учебник XXI века / А. В. Семенович. — Москва: Генезис, 2018. — 319 с.
3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие / А. В. Семенович. — Москва: Генезис, 2007. — 474 с.
4. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. — Москва: Генезис, 2017. — 474 с.
5. Penfield, W, Boldrey E. Somatic motor and sensory representation in the cerebral cortex of man as studied by electrical stimulation / Brain. — 1937. — Т. 60. — № 4. — С. 389–443.
6. https://pikabu.ru/story/lyudi_v_vashem_mozgu_gomunkulyus_penfilda_5879114

Глава 6. Реализация нейропсихологического подхода к преодолению специфических нарушений письма, обусловленных регуляторной недостаточностью, в условиях детского лагеря

С. А. Макарова, О. А. Кононова

6.1. Нарушения письменной речи и основные подходы к их изучению

6.1.1. Современные подходы к изучению патогенеза дисграфии

Актуальность решения проблемы нарушений письменной речи обусловлена статистикой проявления дисграфии у младших школьников, наблюдаемой учёными в течение многих лет. Если в 1950–1960-е годы эта статистика среди учащихся младших классов российских общеобразовательных школ не превышала 10 % (Аристова, 2014), то в конце 1990-х годов исследования многих учёных в этой области (Безруких, Ефимова, 2000; Грушевская, 1989; Корнев, 1997) указывали на частоту проявлений данных нарушений у 10–25 % учеников начальных классов. В начале 2000-х годов ряд исследований показал статистику нарушений письма у учащихся от 15 до 40 % (Безруких, Крещенко, 2004), в настоящее время эти цифры выросли до 40–50 % учащихся, причём не только младшей, но и средней школы. При этом большое количество школьников приходят в первый класс с нарушениями устной речи, к которым уже добавляются проблемы с письмом и чтением (Русецкая, 2009).

На сегодняшний день существует два основных направления в изучении специфических нарушений письма у детей: *психолого-педагогическое* и *нейропсихологическое* (Величенкова, 2002).

Традиционным подходом к исследованию патогенеза дисграфии является психолого-педагогический подход, представители которого (М. С. Грушевская (1982), Р. Е. Левина (1953, 1959, 1961), Н. А. Никашина (1959, 1969), Л. Ф. Спирина (1966, 1968, 1980), А. В. Ястребова, Т. П. Бесонова (1997), Р. И. Лалаева (1995), Н. Н. Садовникова (1995), О. А. Токарева (1969), М. П. Хватцев (1959), В. И. Насонова (1979), Н. Л. Немцова (1999), Н. П. Карпенко, А. И. Подольский (1980), А. Н. Корнев (1995, 1997), Э. Г. Симерницкая, О. Б. Иншакова (1990) и др.) объясняют возникновение дисграфии несформированностью или нарушением высших психических функций (ВПФ), обеспечивающих процесс письма, о чём подробно рассказано в нашей предыдущей работе (Здоровьесберегающие и развивающие технологии..., 2021).

Однако изучение отдельно взятых ВПФ у детей с дисграфией не предполагает выявление взаимосвязи их нарушения и не даёт возможности получить целостное представление о структуре познавательной деятельности таких школьников и механизмах специфических трудностей письма (Величенкова, 2002).

В нашей работе мы придерживаемся нейропсихологического направления в исследовании дисграфии у детей, которое основано на фундаментальных теоретических положениях Л. С. Выготского и А. Р. Лурии о ВПФ как о сложных функциональных системах, состоящих из многих структурных компонентов (Выготский, 1960, 1996; Лурия, 1950, 1969, 1973). Принципиальное отличие нейропсихологического подхода от других состоит в том, что он позволяет исследовать непосредственно структурные компоненты различных высших психических функций.

Согласно исследованиям представителей этого подхода (Ахутина, 1997, 2001; Семенович, 2001; Цветкова, 1997 и др.), дисграфия у школьников может быть результатом нарушения любого из структурных компонентов, составляющих функциональную систему письма. Это такие компоненты, как избирательная активация; приём, хранение и переработка слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийная организация движений; программирование, регуляция и контроль деятельности.

Однако, как отмечает ряд авторов (Ахутина, 2001; Лурия, 1950, 1969, 1973; Хомская, 1987, 1991; Цветкова, 1997), каждый из перечисленных компонентов письма входит в состав и других ВПФ. Соответственно, первичное нарушение любого из структурных компонентов письма сказывается не только на самом письме, но и на ряде других ВПФ, в состав которых данный компонент входит. Таким образом, дисграфия не является изолированным нарушением, а сочетается с расстройствами устной речи и других вербальных и невербальных психических функций (Величенкова, 2002).

6.1.2. Симптоматика дисграфии

Прежде чем говорить о симптоматике дисграфии, следует отметить, что в отечественной психолого-педагогической литературе под нарушениями письма у детей подразумевают дисграфию и дизорфографию (Корнев, 1995, 1997; Лалаева, Бенедиктова, 1997; Прищепова, 2001; Пылаева, 1997 и др.). Основным критерием разграничения дисграфии и дизорфографии являются те принципы русского письма, которые при этом нарушаются.

Изучение специальной литературы показывает, что основными орфографическими принципами русского письма можно считать: фонетический, морфологический, традиционный (Ветвицкий, Иванова, Моисеева, 1974; Зиндер, 1987; Истрин, 1965; Львов, 1998; Реформатский, 1988; Щерба 1983 и др.). Фонетический принцип предполагает мотивированность написания лишь звуковым обликом обозначаемого слова или морфемы, то есть «написание слов в соответствии с произношением» (Истрин, 1965). По этому принципу пишутся, например, слова: «мост», «рука», «крюк», «спать». Замена какой-либо буквы в этих словах невозможна, так как приведёт к изменению произношения и семантического значения слова.

Морфологический (морфематический, или этимологический) принцип орфографии требует, чтобы для отражения тождества морфемы её фонемный состав передавался на письмо по сильной фонетической позиции независимо от произношения (Карпенко, Подольский, 1980; Кок, 1967): «дуб», «гора». Реализация этого принципа требует от пишущего определённого уровня языковых обобщений (Величенкова, 2002).

Многие слова в русском языке пишутся согласно их происхождению или произношению в прошлом: «сапог», «молоко». Эту закономерность называют традиционным принципом орфографии — проще говоря, это те словарные слова, написание которых нужно не объяснять, а заучивать (Ветвицкий, Иванова, 1974; Зиндер, 1987; Истрин, 1965).

Исходя из вышеизложенного, отмечаем, что дизорфография связана с нарушением реализации морфологического и традиционного принципов письма и проявляется в многочисленных орфографических ошибках (Лалаева, Бенедиктова, 1997, Прищепова, 1992, 2001). При дисграфии нарушается написание в соответствии с фонетическим принципом письма, появляется значительное количество так называемых специфических ошибок (Иншакова, 1995; Корнев, 1995, 1997; Лалаева, 1995, 1998; Лалаева, Бенедиктова, 1997; Садовникова 1976, 1979, 1995 и др.). В связи с этим термины «дисграфия» и «специфическое нарушение письма» многие авторы используют как тождественные (Лалаева, 1995, 1998; Садовникова, 1976, 1979, 1995 и др.).

По мнению О. Б. Иншаковой (1995), А. Н. Корнева (1995, 1997), Р. И. Лалаевой (1995, 1998), И. Н. Садовниковой (1976, 1979, 1995), основным критерием при диагностике дисграфии является наличие в письменных работах школьника большого числа специфических ошибок стойкого характера. При этом авторы отмечают, что возникновение этих ошибок не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения (Лалаева, 1995, 1998; Садовникова, 1976, 1979, 1995; Pavlidis, 1990; Rispen, van Yperen, 1990). Принято считать, что наиболее полное

и корректное определение дисграфии у детей принадлежит Р. И. Лалаевой (1997): «Дисграфия — это частичное нарушение письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма».

Подробное описание всех видов ошибок при дисграфии отражено в нашей предыдущей работе (Здоровьесберегающие и развивающие технологии..., 2021), поэтому здесь мы представим обобщённую информацию по данной теме. Итак, анализ специальной литературы на предмет классификации специфических ошибок показал, что большинство исследователей (Лалаева, 1995, 1998; Лалаева, Бенедиктова, 1997; Левина, 1953, 1959, 1961; Садовникова, 1976, 1979, 1995; Спирина, 1966, 1968, 1980, 1988; Токарева, 1963, 1969, 1971 и др.) выделяют **несколько групп** этих ошибок на письме.

1. Смещения букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки: *парные звонкие и глухие согласные звуки; свистящие и шипящие согласные звуки; аффрикаты и их компоненты; согласные звуки, требующие дифференциации в устной речи* ([р] — [л], [рь] — [ль], [ль] — [й], [ть] — [ч], [щ] — [сь], [в] — [л], [р] — [в]); *твёрдые и мягкие согласные звуки; гласные звуки в сильной позиции в слове.*

2. Смещения графически сходных букв.

3. Пропуски букв и слогов. К ним относят: *пропуски букв, обозначающих согласные звуки; пропуски букв, обозначающих гласные звуки; пропуски слогов.*

4. Перестановки букв в слове. Например, обратный порядок букв или другой тип перестановки, при которой точный обратный порядок букв не соблюдается.

5. Вставки букв.

6. Персеверации букв и слогов — такое написание слова, когда буква или слог заменяется предыдущей буквой или слогом.

7. Антиципации букв и слогов — такое написание слова, когда буква или слог заменяется последующей буквой или слогом.

8. Зеркальное написание букв. Эти ошибки условно связаны с несоблюдением фонетического принципа письма: фонемный состав слова в данном случае школьником передаётся правильно, однако для обозначения звука используется несуществующий знак (Величенкова, 2002). На наш взгляд, более правильно было бы объяснить возникновение таких ошибок недостаточной сформированностью у учащихся пространственных представлений.

9. В качестве дисграфических ошибок, не связанных, однако, с нарушением реализации фонетического принципа письма, некоторые авторы (Лалаева, Бенедиктова, 1997; Лебединский, 1982; Садовникова,

1995) приводят нарушения обозначения границ предложения — отсутствие прописной буквы в начале предложения или точки в конце предложения.

10. Нарушения обозначения границ слов также относят к специфическим ошибкам, к ним относятся слитное написание нескольких слов в предложении или раздельное написание частей слова.

Итак, нами перечислены основные группы ошибок, которые традиционно считают специфическими.

6.1.3. Мозговая организация письма

Мозговую организацию психических функций изучает нейропсихология. Более подробно мозговая организация письма была рассмотрена нами в предыдущей работе (Здоровьесберегающие и развивающие технологии..., 2021), поэтому здесь будут отражены ключевые моменты. основополагающим в отечественной нейропсихологии является принцип системной мозговой организации психических функций, согласно которому любая высшая психическая функция (в том числе и письмо), как сложная функциональная система, опирается на работу системы взаимно связанных мозговых зон (Ахутина, 1998, 2001; Выготский, 1960, 1996; Лурия, 1950, 1969, 1973; Хомская, 1986, 1987, 1991; Цветкова, 1988, 1995, 2000 и др.).

Согласно исследованиям А. Р. Лурии (1969, 1973), в анатомическом и функциональном планах традиционно выделяют три блока мозга, обеспечивающих реализацию психических функций человека, а именно:

I блок, обеспечивающий регуляцию тонуса и бодрствования. В него входит такой компонент письма, как избирательная активация, которая обеспечивается работой стволовых и подкорковых образований мозга;

II блок, обеспечивающий приём, переработку и хранение информации, в который входят такие функциональные компоненты письма, как переработка слухоречевой, кинестетической, зрительной и полимодальной (зрительно-пространственной) информации.

Анатомическую основу II блока составляют задние отделы коры головного мозга: височная, постцентральная, теменная и затылочная области;

III блок, обеспечивает программирование, регуляцию и контроль психической деятельности. К нему относятся такие структурные компоненты письма, как серийная организация движений и программирование, регуляция и контроль акта письма. Анатомической основой данного блока являются передние отделы мозга.

Исследования ряда авторов показали, что при поражении лобных областей появляются расстройства программирования серии движений, а также расстройства программирования произвольной деятельности в целом (Лурия, 1966, 1969, 1973; Лебединский, 1982; Хомская, 1987, 1995; Курганский, 1994, 1996, 1998; Ахутина и др., 1996; Ахутина, 1998, 1989, 2001). Нарушения серийной (эфферентной, динамической) организации движений возникают при дисфункции премоторных зон и выражаются в трудностях реализации программы движений: нарушении плавного перехода от одного движения к другому, персеверациях или антиципациях элементов двигательной программы, упрощении программы движений вследствие пропусков её элементов (Ахутина, 1998, 2001; Карпенко, Подольский, 1980; Курганский, 1994; Лалаева, 1995; Лурия, 1966, 1969, 1973; Полонская, Яблокова, 1998). Таким образом, исходя из описания мозговой организации письма, следует сделать вывод, что письмо обеспечивается совместной работой мозга как целого, однако нарушения письма могут наблюдаться при дисфункции практически любой области коры или подкорковых структур, в которых локализованы функциональные компоненты письма (Ахутина и др., 1996; Ахутина, 1998, 2001; Лурия, 1950, 1969, 1973; Хомская, 1986, 1987, 1991; Цветкова, 1988, 1997 и др.).

6.1.4. Нейропсихологический подход к изучению патогенеза дисграфии

В нейропсихологических исследованиях, в отличие от педагогических, большое внимание уделяется трудностям обучения, связанным с функциональной слабостью III блока мозга, в состав которого, как было сказано выше, входят: а) серийная организация движений и речи; б) программирование, регуляция и контроль деятельности (Ахутина, 1997; Полонская, Яблокова, 1998; Семенович, 2001; Храковская, 2001; Rousselle, Wolf, 1991 и др.).

Поскольку наше исследование посвящено нарушениям письма, вызванным регуляторными трудностями, рассмотрим их более подробно.

Недостаточная сформированность *серийной организации движений* отражается на письме в трудностях плавного, автоматизированного исполнения двигательной серии, какой является каждое слово (Ахутина и др., 1996; Полонская, Яблокова, 1998). В результате в письменных работах учащихся возникают специфические ошибки особого характера. Анализ специализированной литературы позволяет выделить несколько *типов ошибок*:

- ошибки по типу инертности, к которым ряд авторов (Ахутина, 1998, 2001; Балашова, Корсакова, Микадзе, 1997; Семенович, 2001 и др.)

относит персеверации элементов букв (*и — ш, п — т*), букв, слогов и даже слов, обусловленные невозможностью вовремя остановить начатое движение;

- ошибки, связанные с трудностями удержания программы написания — антиципации букв, а также с упрощением двигательной программы — пропуски букв и слогов (Ахутина, 2001);
- особенности письма, такие как «нервность линий на письме, длительное становление почерка, замедленный темп письма» (Храковская, 2001).

Более общие регуляторные нарушения, а именно слабость функций *программирования, регуляции и контроля деятельности*, проявляются при письме в трудностях удержания программы действий, слабой ориентировке в задании, импульсивности, инертности при переключении с одного задания на другое (Ахутина, 1998, 2001; Полонская, Яблокова, 1998; Пылаева, Ахутина, 1997; Семенович, 2001).

Так, А. В. Семенович (2001) отмечает, что главной особенностью детей с регуляторными нарушениями этого типа является «...стремление к упрощению программы вне зависимости от конкретной задачи...». Исследования Т. В. Ахутиной показывают, что упрощение программы деятельности обнаруживается, например, в невозможности распределения внимания между технической стороной письма и необходимостью дополнительного обозначения законченной мысли — предложения (Ахутина, 1989). В письме под диктовку и даже при списывании у учащихся с регуляторными трудностями имеется большое количество ошибок, связанных с необходимостью обозначения границ предложения (отсутствие точки и прописной буквы). Наглядным проявлением снижения ориентировочной деятельности, характерного для этих детей, можно считать также ошибки обозначения границ слова: раздельное написание слова или слитное написание нескольких слов (Ахутина, 2001).

Как показывает анализ литературных данных, в письме школьников с дисфункцией III блока мозга не имеется большого количества зеркальных ошибок, а также смещений букв, обозначающих схожие по акустико-артикуляционным признакам звуки. Это объясняется тем, что у них первично сохранены такие функциональные компоненты письма, как переработка слуховой, кинестетической, зрительной и полимодальной информации.

Учёные также отмечают, что помимо специфических ошибок для письменных работ учащихся с регуляторными нарушениями характерно большое число орфографических ошибок, что вполне закономерно, так как само по себе орфографическое правило является сложной многоступенчатой программой, реализовать которую учащиеся не могут (Ахутина, 2001).

Таким образом, у учащихся с функциональной слабостью III блока мозга в письме обнаруживаются следующие специфические ошибки: персеверации, антиципации, пропуски букв и слогов, нарушения обозначения границ предложений и слов. Это дало возможность Т. В. Ахутиной выделить особый вид специфических нарушений письма — *регуляторную дисграфию* (Ахутина, 2001).

Анализ дисграфии, обусловленной недостаточностью I и II блоков мозга, не является предметом нашего исследования, поэтому мы перечислим лишь самые важные моменты, а также основные ошибки, являющиеся следствием нарушения входящих в эти блоки структурных компонентов письма.

Важным, на наш взгляд, постулатом является выраженность функциональной асимметрии II блока, при которой каждое полушарие несёт особую гностическую функцию. Как показывают исследования (Ахутина, 1998, 2001; Цветкова, 1997; Яблокова, 1998), нарушения переработки слухоречевой, кинестетической, зрительной и полимодальной информации могут обнаруживаться как при дисфункции левого, так и правого полушария, но каждый раз они будут иметь особый характер. Исходя из этого, в настоящее время в нейропсихологии намечилась тенденция исследования трудностей в обучении, обусловленных гностической левополушарной или гностической правополушарной недостаточностью.

Исследования Т. В. Ахутиной (Ахутина и др., 1996; Ахутина, 2001), А. В. Семенович (2001), Л. С. Цветковой (1997), W. H. Gaddes (1980) посвящены изучению особенностей письма у школьников с нарушениями переработки информации по левополушарному типу, при которых, по мнению А. В. Семенович (Семенович, 2001), наблюдается самое большое количество ошибок, а именно: смешения букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам согласные звуки (парные звонкие и глухие, мягкие и твёрдые согласные, свистящие и шипящие, аффрикаты и их компоненты), пропуски букв и ошибки обозначения границ слов (Ахутина, 2001; Семенович, 2001; Цветкова, 1997).

Эти же авторы отмечают, что в письменных работах учащихся кроме дисграфических имеются и орфографические ошибки, вызванные специфическими речевыми трудностями: затруднениями при постановке ударения, подборе проверочных слов, выделении морфем и т. п. (Ахутина, 2001; Семенович, 2001).

Также в современной литературе (Симерницкая и др., 1988; Ахутина, 1989; Полонская, 1999; Цветкова 1997; Семенович, 2001) отражена взаимосвязь этого вида дисграфии и особенностей устной речи и других психических функций у детей с недостаточностью переработки информации

по левополушарному типу, а именно: наличие дефектов звукопроизношения и искажений звуко-слоговой структуры сложных слов, бедность словарного запаса, ошибки согласования частей речи, нарушения слухового гнозиса, кинестетического праксиса, слухоречевой памяти.

Как показывает анализ специальной литературы, большой интерес нейропсихологов вызывают также трудности в обучении, обусловленные недостаточностью переработки информации по правополушарному типу (Ахутина и др., 1996; Ахутина, 2001; Максименко, 1997; Семенович, 1997; Симерницкая, 1978; Симерницкая и др., 1987; Усапова, 1997).

При описании нарушений письма, обусловленных правополушарными гностическими трудностями, исследователи (Ахутина, 1997, 2001; Семенович, 2001) отмечают разнообразие специфических ошибок, большое количество смешений графически сходных букв, зеркальных ошибок, перестановок букв, ошибок обозначения границ слов, а также преобладание пропусков и смешений букв, обозначающих гласные звуки, над пропусками и смешениями согласных. При этом у учащихся, как правило, наблюдаются и другие особенности: сложности ориентировки на листе бумаги (нахождение начала строки, центра), трудности удержания строки, колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру (метрические ошибки), трудности актуализации графического образа буквы, замены рукописных букв печатными, необычные способы написания букв, особенно прописных.

Присутствие в письме ребёнка таких ошибок позволяет некоторым авторам говорить о *зрительно-пространственной (холистической) дисграфии* (Ахутина, 2001; Ахутина, Золотарёва, 1997).

В завершение анализа специальной нейропсихологической литературы по проблеме дисграфии следует отметить, что одна и та же специфическая ошибка может иметь разный механизм возникновения. Так, пропуск буквы на письме у одного учащегося может быть обусловлен регуляторными нарушениями, а у другого — гностическими.

О необходимости применения нейропсихологических методов в коррекционной педагогике давно пишут специалисты разного профиля: психологи, нейропсихологи, физиологи, педагоги (Ахутина, 1998, 2000; Еремеева, Хризман, 2001; Балашова, Корсакова, Микадзе, 1997; Москвин, Москвина, 1997, 2000; Симерницкая, Иншакова, 1990; Усапова, 1997; Цветкова, 1971; Чернявская, 1997).

Психология и педагогика располагают достаточно чувствительными инструментами обследования различных психических функций, однако выявить их системную связь позволяет именно нейропсихология.

В связи с актуальностью и недостаточной разработанностью проблемы коррекции нарушений письма, обусловленных дисфункцией

III блока мозга, целью данной работы было создание комплексного подхода к анализу и коррекции специфических нарушений письма данного вида у учащихся младших классов общеобразовательной школы.

6.2. Экспериментальное изучение состояния функциональных компонентов письма III блока мозга у учащихся младших классов общеобразовательной школы

6.2.1. Цель, задачи, этапы и методы исследования

В соответствии с *целью* нашей работы — развитие и коррекция у учащихся младших классов, имеющих нарушения письма, функций III блока (программирования, регуляции и контроля) на этапе констатирующего эксперимента нами были выделены следующие *задачи*.

1. Провести анализ письменных работ ряда учащихся 1–3-х классов общеобразовательных школ Москвы и Московской области.

2. В соответствии с результатами анализа письменных работ испытуемых разделить их на три группы (контрольная группа № 1, контрольная группа № 2, экспериментальная группа) для продолжения экспериментального исследования.

3. Провести нейропсихологическую диагностику уровня сформированности функциональных компонентов письма — серийной организации движений и программирования, регуляции и контроля деятельности — у всех испытуемых контрольных и экспериментальной групп).

4. Изучить характер ошибок на письме у испытуемых, имеющих нарушения письменной речи.

5. Провести корреляцию результатов анализа письменных работ испытуемых и результатов проведения нейропсихологического обследования у всех трёх групп, участвующих в исследовании.

6. Проанализировать и отобрать методики коррекционной работы по преодолению регуляторной дисграфии.

Экспериментальное исследование проводилось с 2017 по 2019 год на базе Центра социализации молодых инвалидов «Жулебино» г. Москвы и средней общеобразовательной школы № 19 г. Раменское Московской области. В результате констатирующего исследования, которое носило лонгитюдный характер, было обследовано 75 учащихся 1–3-х классов общеобразовательных школ, среди которых 41 человек — учащиеся школ Москвы, обратившихся за коррекционной помощью в Центр социализации с нарушениями письменной речи (дисграфия), и 34 человека — учащиеся средней общеобразовательной школы №19 г. Раменское Московской области, среди которых были и дети, имеющие нарушения письма, и не имеющие таковых.

Наличие у испытуемых дисграфии определялось на *первом этапе* констатирующего исследования, которое представляло собой анализ письменных работ испытуемых (рабочие тетради по русскому языку и математике, диктант и списывание). Заключение по наличию у учащихся нарушения письменной речи (дисграфии) ставилось на основании обнаружения в их письменных работах большого количества разнообразных ошибок, типы которых описаны ниже. По результатам первого этапа исследования (анализа письменных работ) все учащиеся были разделены на три равные подгруппы по 25 человек и составили соответственно:

- **контрольную группу № 1** — КГ1, в которую вошли учащиеся, не имеющие нарушений письменной речи;

- **контрольную группу № 2** — КГ2, в которую вошли 25 учеников, имеющих нарушение письменной речи разной степени выраженности; они принимали участие только в констатирующем и контрольном эксперименте, коррекционная работа в рамках нашего исследования с ними не проводилась;

- **экспериментальную группу** — ЭГ, в которую вошли 25 учеников, имеющих нарушение письменной речи разной степени выраженности; они принимали участие как в констатирующем и контрольном, так и в формирующем эксперименте, то есть в рамках нашего исследования с ними регулярно проводилась коррекционная работа;

На *втором этапе* констатирующего эксперимента всеми участниками были выполнены письменные работы — диктант и списывание с печатного текста, анализ которых позволил подтвердить наличие нарушений письменной речи у участников экспериментальной и второй контрольной групп, а также определить наиболее частотные виды допущенных ими ошибок.

На *третьем этапе* констатирующего эксперимента все его участники (75 человек) прошли индивидуальную нейропсихологическую диагностику нарушения письма по Т. В. Ахутиной (Ахутина, 2001).

6.2.2. Анализ письменных работ испытуемых

В качестве одного из *методов исследования* на первом этапе констатирующего эксперимента был использован анализ письменных работ учащихся. Для этого были изучены текущие письменные работы учащихся по русскому языку и математике.

В процессе анализа данных работ фиксировались следующие ошибки.

1. Смешения графически сходных букв. К этой группе ошибок были отнесены смешения букв, имеющих сходную форму и написание: И–М, Р–Г, В–Б и др. Механизм возникновения подобных ошибок

неоднозначен: они могут быть объяснены оптическим и кинетическим сходством букв, а в некоторых случаях кинестетическим (артикуляционным) сходством звуков, ими обозначаемых.

2. Ошибки обозначения границ предложения. К данным ошибкам относили отсутствие в предложении точки или прописной буквы, неуместное написание прописной буквы или точки в середине предложения.

3. Ошибки обозначения границ слов (слитное написание слов или раздельное написание частей слова).

4. Пропуски букв, обозначающих согласные звуки.

5. Пропуски букв, обозначающих гласные звуки.

6. Пропуски слогов.

7. Вставки букв.

8. Перестановки букв и слогов в слове.

9. Антиципации букв.

10. Персеверации букв и слогов.

11. Ошибки обозначения на письме твёрдости или мягкости согласных звуков.

12. Смещения букв, обозначающих парные глухие и звонкие согласные звуки в сильной позиции в слове.

13. Смещения букв, обозначающих гласные звуки в сильной позиции.

14. Смещения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты.

15. Смещения букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные звуки.

16. Смещения букв, обозначающих звуки [р] и [л].

17. Зеркальное написание букв.

18. Аграмматизмы.

Предварительный анализ текущих письменных работ учащихся по школьным тетрадам позволил сделать вывод о том, что большинство ошибок связано с нарушением работы третьего блока мозга (обозначение границ предложения, обозначение границ слова, персеверации, антиципации и т. д.), наличием большого количества орфографических ошибок.

На втором этапе констатирующего эксперимента испытуемым был предложен диктант и списывание с печатного текста, с последующей оценкой количества и качества ошибок. Результаты анализа данных работ подтвердили наше предположение о наличии у испытуемых второй контрольной и экспериментальной групп регуляторной дисграфии.

В качестве диктанта был предложен следующий текст.

Кувшинка

На далёком лесном озере расцвели чудесные кувшинки. Их стебелёк был высоко поднят над водой. На стебельке виднелся большой круглый цветок. Он был очень красив на фоне тёмной воды. Как золотой шарик рядом с большими зелёными тарелками листьев. Высокие сосны любовались красивыми цветами. Словно золотые кораблики плывут по гладкой воде озера.

Для контрольного списывания был предложен следующий печатный текст.

Лягушка

Жила-была на свете лягушка. Она сидела в болоте и ловила комаров и мошек. Однажды она сидела на сучке, высунувшись из-под воды. Лягушка наслаждалась тёплым мелким дождиком. Дождик моросил по её лакированной спинке. Вдруг тонкий звук раздался в воздухе. Это были утки. Они спустились в болото. Лягушка спряталась.

Статистический учёт количества и дифференциации специфических ошибок в письменных работах испытуемых на втором этапе констатирующего эксперимента представлен в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительная таблица результатов анализа письменных работ испытуемых. Констатирующий эксперимент. Второй этап исследования

Имя Ф	ПРКД	СОД	Другие ошибки	Общее число ошибок
Группа испытуемых	Ошибки ПРКД	Ошибки СОД	Другие ошибки	Общее количество ошибок
КГ1	28	8	8	44
КГ2	303	258	35	596
ЭГ	293	240	31	564

Дифференциация видов ошибок:

- ошибки связанные с нарушением программирования, регуляции и контроля деятельности (ПРКД): нарушение границ предложений, нарушение границ слов, наличие большого количества грамматических ошибок;
- ошибки, связанные с нарушением серийной организации движений (СОД): персеверации, антиципации, пропуск букв и слогов, замена букв по количеству элементов;
- другие ошибки: ошибки связанные с нарушением работы первого и второго блока мозга: зеркальное написание букв, замена согласных по фонетическому принципу, ошибки кинетического запуска, нарушение избирательной активации.

6.2.3. Исследование состояния регуляторных компонентов функциональной системы письма

Обследование учащихся младших классов проходило индивидуально, в первой половине дня, в отдельном классе, где в ходе обследования дети выполняли экспериментальные задания согласно выбранной методике. Результаты выполнения заданий фиксировались в протоколе обследования. Оценка выполнения заданий проводилась на основе качественного и количественного анализа. Для объективизации оценки были введены количественные показатели, позволяющие определить качество выполнения задания:

0 баллов — нормативное выполнение задания или и наличие единичных сбоев выполнения с самокоррекцией с последующем выполнением;

1 балл — наличие ошибок при выполнении с возможностью самокоррекции;

2 балла — невозможность нормативного выполнения, наличие большого количества ошибок.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием редактора MS Excel.

Для исследования механизмов дисграфии, обусловленной регуляторными нарушениями, мы использовали тесты из методик (Нейропсихологическая диагностика., 2008) Т. В. Ахутиной и О. Б. Иншаковой.

1. Исследование уровня сформированности серийной организации движений (СОД): динамический праксис, реципрокная координация, графическая проба, выполнение ритмов по инструкции, слоговая структура слов, дифференциация слогов, повторение слов сложной слоговой структуры, повторение многосложных слов.

2. Исследование уровня сформированности функций программирования, регуляции и контроля произвольных действий (ПРКД: реакция выбора, таблицы Шульте, счёт, ассоциативные ряды).

1. Исследование уровня сформированности серийной организации движений

А. Динамический праксис (тест 1)

Проба позволяет исследовать:

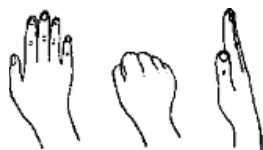
- возможность усвоения двигательной программы по наглядному образцу;

- способность к автоматизации двигательного навыка, переключения с одного движения на другое.

Процедура проведения пробы. Педагог, сидя напротив ребёнка, демонстрирует ему определённую последовательность движений рукой.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе движения рукой, а ты внимательно смотри и запоминай, сам пока ничего не делай». Педагог выполняет последовательность движений «ладонь — кулак — ребро». Его рука располагается по центру относительно ребёнка. При выполнении только кисть руки (но не запястье!) касается стола. Последовательность выполняется три раза. Перед последней серией, не делая паузы в своих движениях, педагог предупреждает: «И последний раз». Затем предлагает ребёнку самостоятельно воспроизвести серию. Выбор руки зависит от ребёнка.

Образец:



В случае затруднений (ребёнок не может правильно, то есть без ошибок или с самокоррекцией, воспроизвести последовательность) ему оказываются следующие виды помощи: повторное предъявление (образец аналогичным образом демонстрируется второй раз); совместное выполнение (образец предъявляется ещё раз, но теперь ребёнку разрешают повторять движения совместно с педагогом); совместное выполнение плюс речевая инструкция (совместное выполнение образца сопровождается речевой инструкцией педагога: «ладонь — кулак — ребро»). Если ребёнок не усваивает после этого программу движений, пробу прекращают. После усвоения программы для оценки автоматизации педагог предлагает выполнять движения побыстрее и оценивает качество выполнения (примерно 7–10 серий).

Обработка результатов

А. Усвоение двигательной программы (для каждой программы отдельно):

0 баллов — после первого предъявления;

1 балл — после второго предъявления;

2 балла — после нескольких предъявлений и совместного выполнения; речевой инструкции;

Б. Выполнение программы (после усвоения):

0 баллов — от замедленного или пачками к плавному выполнению;

1 балл — от поэлементного выполнения к плавному; выполнение пачками сразу или после сбоев;

2 балла — поэлементное неавтоматизированное выполнение или появление многочисленных сбоев при попытках увеличения темпа.

В. Ошибки серийной организации:

0 баллов — отсутствие ошибок;

1 балл — единичные сбои, то есть ошибки с самокоррекцией;

2 балла — повторяющиеся сбои (более двух раз), единичные неисправленные ошибки.

Г. Удержание в памяти:

0 баллов — воспроизводит так же, как показывал при заучивании;

1 балл — ухудшение выполнения;

2 балла — отказ от выполнения.

Д. Наличие внешнего опосредования (компенсаторных приёмов для усвоения и поддержания программы):

0 баллов — выполнение без опосредования;

1 балл — выполнение с речевым опосредованием;

2 балла — выполнение с пространственным опосредованием (элементы программы разнесены пространственно).

Е. Пространственно-кинестетические ошибки:

0 баллов — отсутствие ошибок;

1 балл — кулак ставится вертикально;

2 балла — зеркальное положение кисти руки.

Ж. Кинестетические и позо-тонические характеристики выполнения: неловкие, плохо скоординированные движения (возможно с участием всего корпуса):

0 баллов — отсутствует;

1 балл — присутствуют, слабо выражены;

2 балла — присутствуют, достаточно выражены.

З. Асимметрия рук: отстаёт правая; отстаёт левая:

0 баллов — отсутствует;

1 балл — присутствует, слабо выражена;

2 балла — присутствует, достаточно выражена.

И. Характеристики энергетического блока:

- снижение тонуса — вялая рука, неполное сжатие и/или разжимание кулака, недоведение до вертикального положения в позиции «ребро»;

- повышение тонуса — напряжённая рука, большая амплитуда движений, удары или «вжимание» руки в стол.

0 баллов — снижение или повышение тонуса отсутствует;

1 балл — присутствует, слабо выражено;

2 балла — присутствует, достаточно выражено.

Б. Реципрокная координация движений (тест 2)

Проба направлена на исследование сформированности механизмов серийной организации движений и межполушарного взаимодействия.

Процедура проведения пробы. Проба заключается в одновременном сжимании в кулак распрямленной ладони одной руки и разжимания кулака другой руки. Педагог показывает движения, сопровождая их инструкцией.

Инструкция: «Положи руки на стол. Так. Сожми одну руку в кулак... А теперь одновременно меняй положение рук...» При выполнении только кисти рук (но не запястья!) касаются стола, педагог 3–4 раза выполняет движения вместе с ребёнком, а затем ребёнок делает их самостоятельно. После усвоения программы педагог просит ребёнка выполнять движения руками быстрее и наблюдает за выполнением (7–10 серий).

Образец:



Оценка серийной организации движений осуществляется с помощью нескольких параметров.

А. Выполнение:

0 баллов — переход к автоматизированному выполнению плавно сразу или после единичных сбоев в начале;

1 балл — переход к автоматизированным движениям после нескольких сбоев или поочерёдного выполнения;

2 балла — наличие повторяющихся сбоев, отставаний одной руки с самокоррекцией; поочерёдное выполнение (сначала одна рука выполняет движение, потом другая); уподобление движений обеих рук.

Б. Темп выполнения:

0 баллов — нормальный или быстрый;

1 балл — замедленный;

2 балла — медленное выполнение, при увеличении темпа — распад движений.

В. Асимметричное отставание рук:

0 баллов — отставание отсутствует;

1 балл — присутствует, слабо выражено;

2 балла — присутствует, достаточно выражено.

Г. Межполушарное взаимодействие:

0 баллов — хорошее выполнение или такое же, как в динамическом праксисе;

1 балл — реципрокная координация незначительно хуже, чем выполнение динамического праксиса;

2 балла — реципрокная координация значительно хуже, чем выполнение динамического праксиса.

Д. Кинестетические характеристики выполнения: неловкие, плохо скоординированные движения (возможно с участием всего корпуса), передвижение рук.

Е. Характеристики энергетического блока: снижение тонуса — вялая рука, неполное сжатие и/или разжимание кулака.

В. Графическая проба (тест 3)

Проба направлена на исследование возможности усвоения двигательной программы при графическом предъявлении образца, плавного переключения с одного элемента программы на другой, автоматизации двигательной серии. Кроме того, проба может дать информацию о развитии зрительно-моторных координаций и пространственных функций (соблюдение строки). При выполнении выявляются также тенденция к микрографии, нейродинамические характеристики движения — темп деятельности, утомляемость, важные для оценки функционирования I блока мозга.

Процедура проведения пробы. Проба заключается в рисовании узора, составленного из двух чередующихся элементов: П и Л, высота которых равна 0,8–0,9 см, а ширина — 0,6–0,7 см. Ребёнку предъявляется образец узора, и он продолжает его до конца строки по узкой стороне листа формата А4. Начинать рисовать узор необходимо, отступив 1 см от левого края и приблизительно одну треть высоты листа, чтобы уменьшить вероятность использования горизонтального края для ориентации строки. Проба выполняется цветными фломастерами (одним цветом рисует педагог, а другим — ребёнок) на достаточно тонкой бумаге для последующей оценки пауз. Фиксируется время выполнения пробы.

Образец:

ПЛПЛ

Инструкция: «Сейчас я начну рисовать узор, а ты продолжи его до конца строки. Только фломастер отрывать от листа нельзя». Если в ходе выполнения ребёнок сбивается с образца, то его внимание вновь обращается к образцу: «Посмотри на образец. Будь внимательнее». Если он отрывает руку от листа, то ему напоминают это условие, но лишь однократно.

Обработка результатов теста

В этой комплексной пробе оцениваются разные компоненты графической деятельности, из них три основных отражают состояние серийной организации.

А. Выполнение. Оценка в баллах:

0 баллов — нормативное выполнение;

1 балл — выполнение с незначительными неточностями или однократной ошибкой (компенсаторное введение различия элементов по размеру; незначительное сглаживание углов; поэлементное выполнение и/или редкие отрывы, и/или «площадки» с самокоррекцией);

2 балла — наличие грубых ошибок (искажение программы по типу уподобления элементов; замена вертикальных линий пологими и наоборот, поэлементное выполнение с паузами и/или отрывами руки, наличие «площадок» без самокоррекции; тенденция к расширению программы — появление лишнего компонента внутри серии; инертное повторение расширенной или упрощённой программы).

Б. Среднее время выполнения одной «пачки» (время выполнения пробы/количество «пачек»):

0 баллов — 30 с — 1 мин;

1 балл — 1 мин 2 с — 1 мин 20 с;

2 балла — 1 мин 21 с и более.

В. Остановки (отрывы) при выполнении:

0 баллов — отсутствие остановок;

1 балл — 1–2 остановки;

2 балла — три и более остановок.

Г. Следование программе:

0 баллов — отсутствие ошибок;

1 балл — переход к правильной программе после указания педагога;

2 балла — уход от программы.

Д. Удержание строки:

0 баллов — графические элементы не выходят за рамки строки;

1 балл — графические элементы располагаются на линии (верхней или нижней) строки;

2 балла — графические элементы незначительно выходят за линию строки (приблизительно на 30 и более).

Е. Копирование образца:

0 баллов — нет ошибок;

1 балл — незначительные неточности;

2 балла — наличие значительных ошибок при копировании, в том числе зеркальные ошибки.

Ж. Снижение тонуса:

0 баллов — не наблюдается;

1 балл — небольшая тенденция к микрографии или ослаблению нажима;

2 балла — значительная тенденция к микрографии и ослаблению нажима; и/или незавершение строки.

3. Повышение тонуса:

0 баллов — не наблюдается;

1 балл — небольшая тенденция к макрографии или усилению нажима;

2 балла — значительная тенденция к макрографии и усилению нажима.

Г. Выполнение ритмов по речевой инструкции (тест 4)

Данная проба направлена на исследование способности к произвольному выполнению двигательных программ (ритмов) по речевой инструкции и отражает состояние как серийной организации, так и программирования/контроля.

Процедура проведения пробы. Проба состоит из четырёх заданий, в которых педагог предлагает ребёнку отстучать серии ритмов.

Инструкция: «Постучи по 2 раза»; «Постучи по 3 раза»; «Постучи 1 раз громко и 2 тихо... Продолжай»; «Постучи 3 раза слабо и 2 сильно... Продолжай».

Система оценки.

Учитываются следующие особенности выполнения:

1) инертность элемента программы (избыточное количество ударов при воспроизведении: /.. — /... и т. д.). Состояние этого параметра позволяет оценить возможность торможения в двигательной сфере;

2) инертность программы (выполнение, не соответствующее образцу, включающее элементы предыдущей программы: /.. — /.. /.. /..). Состояние этого параметра позволяет оценить способность переключения с одной программы на другую;

3) трудности усвоения и следования программе.

Обработка результатов теста:

0 баллов — высокий уровень выполнения задания;

1 балл — выполнение задания на среднем уровне (после самокоррекции или обращения внимания на ошибку);

2 балла — выполнение задания на низком уровне.

Д. Диагностика серийной организации речи (тест 5)

Проводились следующие пробы:

- повторение серий слогов (би-ба-бо) — три элемента;
- повторение слов, сложных по слоговой структуре («милиционер», «перепорхнуть», «воспитательница»);
- повторение предложений из слов со сложной слоговой структурой («Милиционер остановил велосипедиста»);
- повторение серий слов («половник — поклонник — полковник»).

Система оценки:

0 баллов — точное и правильное воспроизведение слогов в темпе предъявления;

1 балл — напряжённое или замедленное воспроизведение, возможно уподобление слогов с самокоррекцией;

2 балла — уподобление, искажение, сокращение количества слогов или отказ от воспроизведения.

Повторение серии слогов

Это задание позволяет оценить как серийную организацию речевых движений, так и особенности фонематического восприятия.

Процедура проведения пробы.

Ребёнку предлагается повторить серию слогов:

— ба-би-бу;

— ды-ка-ту;

— ма-би-ду и т. д.

Обработка результатов теста

0 баллов — точное и правильное воспроизведение слогов в темпе предъявления;

1 балл — напряжённое или замедленное воспроизведение, возможно уподобление слогов с самокоррекцией;

2 балла — уподобление, искажение, сокращение количества слогов или отказ от воспроизведения.

Дифференциация слогов

Процедура проведения пробы

Ребёнку предлагается повторить серию слогов с оппозиционными звуками («С — Ш», «З — Ж», «Ч — Ть», «Л — Р», «Ль — Рь»):

Са-ша-са

Зы-жи-зы

Ча-тя-ча

Ла-ра-ра

Обработка результатов теста

0 баллов — точное и правильное воспроизведение слогов в темпе предъявления;

1 балл — напряжённое или замедленное воспроизведение, возможно уподобление слогов с самокоррекцией;

2 балла — уподобление, искажение, сокращение количества слогов или отказ от воспроизведения.

Повторение слов сложной слоговой структуры

Процедура проведения пробы

Сначала педагог обсуждает с ребёнком семантическое значение каждого слова. Далее ребёнку предлагается повторить следующие слова:

Полковник, половник, поклонник.

Обработка результатов теста

- 0 баллов — повторение всех слов с первой попытки;
- 1 балл — повторение всех слов со второй-третьей попытки;
- 2 балла — невозможность повторить три слова в правильном порядке с четвёртого-пятого раза.

Повторение многосложных слов

Ребёнку предлагается повторить за экспериментатором следующие слова: «кораблестроение», «кораблекрушение», «регулировщик», «велосипедист», «параллелепипед».

Обработка результатов теста

- 0 баллов — повторение всех слов с первой попытки;
- 1 балл — правильное повторение слов со второй-третьей попытки;
- 2 балла — невозможность повторить слова правильно.

Повторение предложений из слов со сложной слоговой структурой

Ребёнку предлагается повторить за экспериментатором следующие предложения: «Милиционер остановил велосипедиста»; «Велосипедист едет на велосипеде»; «Дети лепят снеговика»; «На сковороде пекут блины»; «Мотоциклист чинит мотоцикл».

Обработка результатов теста

- 0 баллов — повторение всех предложений с первой попытки;
- 1 балл — правильное повторение со второй-третьей попытки;
- 2 балла — невозможность повторить слова в предложениях правильно.

2. Исследование уровня сформированности функций программирования, регуляции и контроля произвольных действий

А. Реакция выбора (тест б)

Проба направлена на анализ возможности следования речевой инструкции, отторжения более простых непосредственных реакций.

Процедура проведения пробы.

Проба состоит из двух заданий:

Инструкция: «Будем стучать по столу кулачком. Ты должен стукнуть столько же раз, сколько и я. Если я постучу один раз, то и ты один, если я два, то и ты два».

Инструкция: «Теперь ты должен стучать наоборот; если я постучу один раз, то ты два, если я два, то ты один, запомнил?»

Все стимулы предъявляются ребёнку равномерно, без длительных пауз, с учётом индивидуального темпа ребёнка. В каждой из двух частей пробы стимулы предъявляются в следующем порядке:

1 2 1 2 1 2 \ 2 2 1 2 1 2 1 1 1

Если ребёнок не усваивает инструкцию, то есть к пятому-шестому стимулу так и не выходит на правильное выполнение или сам просит повторить инструкцию ещё раз, то педагог повторяет инструкцию ещё один раз (возможно лишь однократное повторение инструкции). В первой части последовательности выясняется, как ребёнок усваивает инструкцию, может ли он действовать в соответствии с ней. Во второй выявляется возможность переключения при «ломке» стереотипа.

Критерии оценки при обработке результатов

А. Усвоение инструкции:

0 баллов — усвоение с первого раза или после самостоятельной просьбы ребёнка повторить инструкцию;

1 балл — усвоение после второго предъявления инструкции;

2 балла — усвоение инструкции недоступно.

Б. Скорость ответов:

0 баллов — нормальный или быстрый темп;

1 балл — замедленный темп;

2 балла — очень медленное выполнение или медленное с пропусками стимулов.

В. Наличие ошибок:

0 баллов — выполнение без ошибок;

1 балл — выполнение с одной-двумя ошибками, но с самокоррекцией;

2 балла — выполнение с двумя и более ошибками, без самокоррекции (в частности, ответ с интервалом между ударами вместо двух ударов подряд).

Г. Проявления импульсивности:

0 баллов — нет;

1 балл — есть небольшая импульсивность, которая уменьшается после замечания педагога;

2 балла — наличие импульсивности в выполнении даже после замечания.

Б. Таблицы Шульце (тест 7)

Проба направлена, во-первых, на исследование способности усваивать простую и «параллельную» программы и переключаться с одной программы на другую, а во-вторых, на анализ колебаний внимания и работоспособности. Данные пробы служат для оценки функций III и I блоков мозга.

Процедура проведения пробы.

Проба состоит из двух заданий: ребёнку предъявляют таблицу из клеток, в которых размещены в случайном порядке два ряда цифр от 1 до 24 двух цветов, ребёнок должен показать цифры по порядку от 1 до 24

сначала одного цвета, затем другого. У дошкольников предварительно проверяется знание числового ряда и цифр. Замеряется время от начала работы до нахождения цифры/цифр 10 и затем до 24.

Инструкция: «На этой таблице покажи по порядку цифры красного цвета от 1 до 24. Делай быстро и внимательно, я засекаю время». Если нет уверенности, что ребёнок сразу понял инструкцию, предлагается использовать сначала другую таблицу, на которой он показывает три-четыре цифры. Только когда экспериментатор убеждён, что задание понято, ребёнку предлагается контрольная таблица с вышеприведённой инструкцией: «Молодец, теперь покажи по порядку цифры чёрного цвета. Делай быстро и внимательно».

На аналогичной таблице ребёнок должен показывать цифру 1 одного цвета и 1 другого цвета, затем 2 — 2 и т. д. (программа на «параллельные ряды»).

Инструкция: «На этой таблице ты будешь показывать сначала цифру 1 красного цвета, потом цифру 1 чёрного цвета, затем цифру 2 красного цвета и цифру 2 чёрного цвета, затем так же 3 и 3. Понятно? Итак, сначала какие цифры? — Правильно, красные. А потом? — Правильно, чёрные. Делай быстро и внимательно». После этого ребёнку предъявляется вторая таблица, которую до этого он держал в руках. «Начинай!» При повторении ошибки на порядок цветов однократно можно напомнить: «Сначала какой цвет?»

Обработка и интерпретация результатов теста

Для нас важен показатель **эффективности работы** (ЭР), который вычисляется по формуле:

$$\text{ЭР} = (T_1 + T_2 + T_3) / 3$$
, где T_i — время работы с i -й таблицей.

Таблица 2

Средний балл за тесты, по А. Ю. Козыревой

	Таблицы 1, 2 (1-24)	Таблица 3 (красные — чёрные)
0 баллов	45 с и меньше	90 с и меньше
1 балл	46–65 с	91–110 с.
2 балла	66–86 с	111–132 с
3 балла	87 с и более	133 с и более

Универсализация обработки результатов

0 баллов — до 45 с при выполнении заданий по таблицам 1, 2; до 90 с при выполнении заданий по таблице 3;

1 балл — от 46 до 86 с при выполнении заданий по таблицам 1, 2; от 91 до 132 с при выполнении заданий по таблице 3;

2 балла — более 87с при выполнении заданий по таблицам 1, 2; более 133 с при выполнении заданий по таблице 3.

В. Счёт (тест 8)

Проба направлена на исследование прямого, обратного и избирательного порядкового счёта. Она позволяет оценить возможность следования программе, переключения с программы на программу, отторжения более простого автоматизированного ряда.

Процедура проведения пробы и задания зависят от возраста испытуемых.

Учащимся 1-х классов предлагаются следующие задания.

1. «Посчитай от 0 до 20 и обратно».
2. «Посчитай обратно от 15 до 6».
3. «Назови подряд числа от 0 до 55, которые заканчиваются на «5».
4. «Назови подряд числа от 0 до 100, которые заканчиваются на «0».

Учащимся 2-х классов предлагаются следующие задания.

5. «Посчитай от 0, прибавляя по 5».
6. «Посчитай от 0, прибавляя по 2».
7. «Посчитай от 20, отнимая по 3».
8. «Посчитай от 16, отнимая по 2».

Учащимся 3-х и более старших классов предлагается следующие задания.

9. «Посчитай от 25, прибавляя по 5».
10. «Посчитай от 14, прибавляя по 7».
11. «Посчитай от 63, отнимая по 3».
12. «Посчитай от 100, отнимая по 7».

К каждой инструкции следует добавлять: «Считай быстро и внимательно». Фиксируются ответы и паузы.

Обработка результатов теста

А. Доступность счёта:

0 баллов — доступны все виды счёта без ошибок;

1 балл — доступны все виды счёта с небольшим количеством ошибок и самокоррекцией при указании педагога;

2 балла — большое количество ошибок при счёте.

Б. Темп выполнения:

0 баллов — достаточно быстрое выполнение;

1 балл — замедленное выполнение;

2 балла — слишком медленное выполнение.

Г. Ассоциативные ряды (тест 9)

С помощью этой пробы изучается способность активной актуализации слов, возможность переключаться с одного слова на другое, а также

с одной группы слов на другую. В пробу входит три задания: свободный ассоциативный ряд, актуализация названий действий и актуализация названий растений. Первые два задания чувствительны прежде всего к сформированности функций передних отделов головного мозга. Задание на актуализацию названий растений чувствительно также к состоянию функций задних отделов (переработка слуховой информации), так как в нём отражаются номинативные трудности.

Процедура проведения пробы.

Ребёнок называет слова в соответствии с инструкцией, время выполнения каждого задания ограничено одной минутой.

Свободный ассоциативный ряд.

Инструкция 1: «Назови как можно больше любых слов, обозначающих предметы, которые придут тебе в голову. У тебя 1 минута. Начи-най».

Если ребёнок называет предметы окружающей обстановки, его просят закрыть глаза и продолжить называние (этот факт в протоколе фиксируется). Если ребёнок начинает называть автоматизированные ряды (дни недели, месяцы года, порядковый счёт и т. п.), то нужно остановить ребёнка и попросить называть другие слова.

Актуализация названий действий

Инструкция 2: «Называй любые действия... Ты знаешь, что такое действия? Вот, например, что ты сейчас делаешь?.. А что можно ещё делать?» Если ребёнок начинает составлять предложения, то ему напоминают, что нужно называть отдельные действия.

Актуализация названий растений

Инструкция 3: «Называй любые растения. Какие ты знаешь растения?» Логопед фиксирует не только ответы ребёнка, но и паузы, что позволяет оценить трудности включения и переключения, утомление.

Обработка результатов теста

Данный тест позволяет оценить продуктивность — общее количество актуализированных слов:

0 баллов — от 30 слов за минуту без повторов;

1 балл — от 10 до 30 слов с наличием ответов словосочетаниями, повторов и полуповторов (словосочетание, где одно слово меняется), называнием однокоренных слов;

2 балла — от 0 до 10 слов с наличием ответов словосочетаниями, называнием автоматизированных рядов, слов с изменёнными окончаниями.

Таблица 3

**Дифференциация видов ошибок в письменных работах испытуемых.
Констатирующий эксперимент. Второй этап**

Группа испытуемых	Подгруппа	Количество ошибок ПРКД	Количество ошибок СОД	Другие ошибки	Общее количество ошибок в подгруппе	Общее количество ошибок в группе
КГ1	Сильная	28	8	8	44	44
	Средняя	—	—	—		
	Слабая	—	—	—		
КГ2	Сильная	—	—	—		596
	Средняя	83	77	11	171	
	Слабая	220	181	24	425	
ЭГ	Сильная	—	—	—		564
	Средняя	88	70	9	167	
	Слабая	205	170	22	397	

6.2.4. Оценка результатов проведения констатирующего эксперимента

В данном разделе нашей работы представлены обобщённые **статистические выводы** по результатам проведения эксперимента.

По результатам проведения констатирующего исследования все испытуемые внутри своих групп были разделены на подгруппы по уровню сформированности исследуемых компонентов:

1) сильная группа (С) — испытуемые, допустившие в совокупности менее пяти ошибок в письменных работах; средний балл по тестам — 0–0,5;

2) средняя группа (Ср) — испытуемые, допустившие в совокупности от шести до 15 ошибок в письменных работах; средний балл по тестам — 0,6–1,24;

3) слабая группа (Сл) — испытуемые, допустившие в совокупности более 15 ошибок в письменных работах; средний балл по тестам — 1,25–2.

Таким образом, анализ результатов письменных работ испытуемых на данном этапе констатирующего исследования показал значимое статистическое различие между работами КГ1 и КГ2, ЭГ: общее количество ошибок в группах КГ2 и ЭГ превышает общее количество ошибок в письменных работах КГ1 более чем в 10 раз. При этом распределение видов ошибок — преобладание ошибок, связанных с нарушением ПРКД и СОД над другими типами ошибок, позволяет нам сделать вывод о наличии у испытуемых КГ2 и ЭГ регуляторной дисграфии.

Распределение уровня сформированности исследуемых компонентов в баллах:

0–0,5 балла — достаточный уровень сформированности исследуемых компонентов функциональной системы письма; среди испытуемых КГ1 в данном диапазоне оказались все 25 человек, в КГ2 оказались 0 человек, в ЭГ также 0 человек;

0,6–1,24 балла — средний уровень сформированности компонентов функциональной системы письма; среди испытуемых КГ1 в данном диапазоне оказалось 0 человек, в КГ2 оказались 12 человек, в ЭГ — 13 человек;

1,25–2 балла — низкий уровень сформированности компонентов функциональной системы письма; среди испытуемых КГ1 в данном диапазоне оказалось 0 человек, в КГ2 оказались 13 человек, в ЭГ — 12 человек.

Таблица 4

Дифференциация уровня сформированности исследуемых компонентов в рамках проведения нейропсихологического обследования. Констатирующий эксперимент. Третий этап

Функциональные компоненты письма		СОД, средний балл за тест						ПРКД, средний балл за тест						Средний балл
Группы	Подгруппы	Тест 1	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Тест 5	Средний балл СОД	Тест 6	Тест 7	Тест 8	Тест 9	Средний балл ПРКД		
КП1	Сильная	0,2	0	0,3	0,4	0,2	0,22	0,1	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,25
	Средняя	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	Слабая	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
КП2	Сильная													
	Средняя	0,9	0,4	1,0	0,9	0,7	0,80	0,69	1,13	1,19	1,11	1,03	0,90	
	Слабая	1,7	1,0	1,7	1,7	1,7	1,56	1,4	1,9	1,8	1,7	1,72	1,63	
ЭГ	Сильная	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	Средняя	0,9	0,6	1	1	0,8	0,85	1	1,2	1,3	1,1	1,15	0,98	
	Слабая	1,9	1,1	1,7	1,7	1,7	1,60	1,6	2	1,9	1,6	1,75	1,67	

Результаты выполнения заданий второго и третьего этапа констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод о наличии высокой обратной корреляции уровней сформированности функциональных компонентов III блока мозга (ПРКД и СОД) и количества ошибок того или иного вида в письменных работах испытуемых контрольных и экспериментальной групп.

Поскольку система оценки выполнения тестов разработана таким образом, что высокий уровень сформированности компонентов III блока соответствует результатам от 0 до 0,5, а низкий уровень — от 1,25 до 2 баллов, то при расчётах корреляции между указанными параметрами она будет положительной.

На диаграмме 1 хорошо прослеживается взаимосвязь результатов выполнения тестов и количества допущенных ошибок соответствующего типа в письменных работах испытуемых, что подтверждается результатами корреляционного анализа. Так, по результатам корреляционного анализа (Pearson) в подгруппе КГ2 наблюдается высокая корреляция между средним баллом за тесты ПРКД и количеством ошибок ПРКД: $r = 0,90$, а также высокая корреляция между средним баллом за тесты СОД и количеством ошибок СОД: $r = 0,87$. При этом корреляция между общим количеством ошибок в письменных работах группы К2 и общим средним баллом за тесты находится на уровне $r = 0,96$. В подгруппе ЭГ соответствующие значения равны: $r(\text{ПРКД}) = 0,86$, $r(\text{СОД}) = 0,93$, $r(\text{общ}) = 0,96$. Корреляция является значимой на уровне 0,01. У учащихся КГ1, не имеющих нарушений письменной речи, не наблюдается значимой корреляции исследуемых процессов ($r_{\text{общ}} = 0,34$),

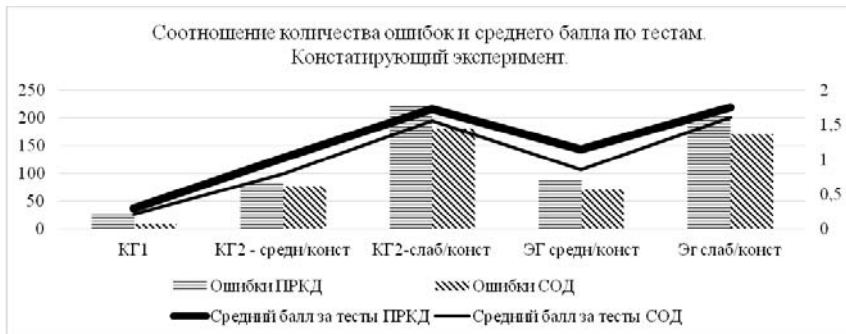


Диаграмма 1. Корреляция количества ошибок в письменных работах испытуемых и уровня сформированности функциональных компонентов письма по результатам нейропсихологического обследования в рамках констатирующего эксперимента

что объясняется небольшим интервалом разброса показателей. Однако соответствие всё же наблюдается: хорошие результаты выполнения тестов, направленных на выявление уровня сформированности функциональных компонентов письма, сочетаются с малым количеством допущенных в письменных работах ошибок, что показывает диаграмма 1.

Также в процессе проведения констатирующего эксперимента у большинства испытуемых было выявлено преобладание среди нарушений регуляторных функций именно функции программирования, регуляции и контроля деятельности над нарушением серийной организации движений, что совпадает с соотношением видов специфических ошибок в письменных работах учащихся.

6.3. Коррекционная работа по преодолению специфических нарушений письма, обусловленных регуляторной недостаточностью и её результаты

6.3.1. Цель, задачи и условия проведения формирующего эксперимента

Формирующий эксперимент проводился с 2017 по 2019 год на базе Центра социализации молодых инвалидов «Жулебино» г. Москвы и средней общеобразовательной школы № 19 г. Раменское Московской области. Как уже было сказано, в результате констатирующего исследования, было обследовано 75 учащихся 1–3-х классов общеобразовательных школ, составивших впоследствии первую и вторую контрольные и экспериментальную группы. Учащиеся, не имеющие нарушений письма, составившие первую контрольную группу (КГ1), не принимали участия в дальнейшем исследовании. Показатели выполнения ими тестовых заданий были использованы при анализе результатов контрольного эксперимента.

С испытуемыми, составившими вторую контрольную группу (КГ2), также не проводилось специальной коррекционной работы по преодолению нарушений письма. Учащиеся продолжали обучение в рамках общеобразовательной школьной программы. Однако эта группа принимала участие в контрольном эксперименте.

С испытуемыми, составившими экспериментальную группу (ЭГ), в течение указанного времени проводилась коррекционная логопедическая работа по преодолению дисграфии. Занятия проходили один раз в неделю по 45 минут в подгрупповой форме по два-три человека.

Целью коррекционной работы по преодолению дисграфии, обусловленной регуляторными трудностями, является развитие и коррекция у учащихся функций **III блока мозга**, обеспечивающего программирование, регуляцию и контроль психической деятельности. Применительно

к письму, работа этого блока отражается в реализации двух структурных компонентов письма, таких как *серийная организация движений и программирование, регуляция и контроль* непосредственного самого акта письма.

Как показало проведённое нами исследование, регуляторные трудности школьников выражались, во-первых, в нарушениях серийной организации движений, которые проявлялись не только на мануальном и графическом уровне, но и в артикуляторных трудностях произнесения слов сложной слоговой структуры; а во-вторых, в более общих нарушениях программирования, регуляции и контроля деятельности.

В соответствии с выявленными у испытуемых особенностями нами были сформулированы основные **задачи** коррекционной работы по преодолению дисграфии, обусловленной регуляторными нарушениями.

1. Развитие и коррекция серийной организации движений.
2. Развитие и коррекция функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

Для реализации поставленных задач нами были отобраны для проведения формирующего эксперимента, заключающегося в проведении коррекционной работы по развитию вышеуказанных компонентов письма, ряд специальных методик, разработанных современными учёными на основе нейропсихологического подхода.

Условно отобранные нами методики можно разделить на несколько групп:

- 1) упражнения для развития функций III блока мозга, разработанные представителями нейропсихологического подхода к коррекции дисграфии;
- 2) коррекционные упражнения, направленные на развитие межполушарных взаимодействий, а также функций программирования, регуляции и контроля деятельности;
- 3) мозжечковая стимуляция.
- 4) сенсорная интеграция.

6.3.2. Специфика коррекционной работы по преодолению регуляторной дисграфии

По мнению Н. М. Пылаевой, Т. В. Ахутиной (1997), коррекционная работа, направленная на преодоление регуляторных нарушений у детей, должна строиться таким образом, чтобы «программа действия, которой вначале владеет взрослый, стала внутренним достоянием ребёнка». Методологической основой такого коррекционного обучения являются положения Л. С. Выготского (1960, 1995, 1996) об интериоризации психических функций и теория о поэтапном формировании умственных

действий П. Я. Гальперина (1998). На основании этих научных разработок Н. М. Пылаевой и Т. В. Ахутиной (1997) предложены основные этапы преодоления регуляторных нарушений у детей.

1. Совместное пошаговое выполнение действия по речевой инструкции взрослого. На этом этапе программирование и контроль обеспечиваются педагогом.

2. Совместное пошаговое выполнение действия по наглядной программе. На этом этапе программирование и контроль разделяются между взрослым и ребёнком. Педагог организует следование программе и контрольные действия ученика — сличение результата с программой.

3. Совместное выполнение действия по наглядной программе с переходом от пошаговой к более свёрнутым формам реализации программы. На этом этапе роль учителя в программировании и контроле сокращается.

4. Самостоятельное выполнение действия по интериоризованной программе с возвращением к наглядной программе при затруднениях. Ребёнок самостоятельно выполняет и контролирует свои действия. Взрослый следит, обращается ли ребёнок при затруднениях к наглядной программе, и по мере надобности напоминает об этом.

5. Самостоятельное выполнение действия по внутренней программе или перенос её на новый материал. Возможность переноса контролируется взрослым.

Именно такую схему развития функций программирования и контроля деятельности предлагают вышеупомянутые авторы для реализации в процессе логопедической работы по преодолению дисграфии на почве регуляторных трудностей.

1. Развитие программирования, регуляции и контроля фонематического и слогового анализа и синтеза

Учащиеся овладевают последовательностью действий по фонематическому анализу. В связи с этим полезно использование различных дидактических игр со звуками, которые требуют принятия и удержания определённой программы действий. Дети должны научиться удерживать произвольное внимание на написании слога, слова. Особое место отводится формированию навыков текущего и следового контроля. При написании слова учащиеся проговаривают его вслух. Учитель следит за тем, чтобы скорость самодиктовки соответствовала скорости письма. Для формирования у детей следового контроля на начальных этапах работы используются особые памятки, содержащие алгоритм проверки написанного.

1. Читай слово вслух, выделяя каждый слог чертой.

2. Нет ли пропуска слога или буквы?
3. Нет ли замены букв, похожих по звучанию?
4. Правильно ли написаны буквы?

По мере того, как дети усваивают алгоритм проверки написанного, учитель может «сворачивать» его, напоминая учащимся, например, о том, что они должны выполнить четыре знакомых им действия.

Для формирования следового контроля можно использовать не только обязательную самопроверку написанного, но и проверку учащимися работ других учеников. При этом учитель объясняет школьникам критерии выставления оценки. Знание этих критериев заставляет учащихся стремиться к улучшению собственных результатов, стимулирует детей к самопроверке, самостоятельной коррекции ошибок.

Интересный методический приём, позволяющий развивать у школьников навыки самоконтроля, предложен М. М. Безруких и С. П. Ефимовой (Безруких, Ефимова, 2000). После проверки написанного учащиеся выписывают слова, в которых сделана ошибка, на отдельных карточках. Карточки помещаются в «копилку ошибок». Слова из этой копилки используются учителем в качестве материала для упражнений на последующих уроках.

2. Развитие произвольной регуляции анализа и синтеза предложений

На данном этапе формируется у школьников написание в соответствии с более сложной программой, которая включает не только передачу на письме звукового состава слова, но и раздельное написание слов в предложении.

Развёрнутая программа написания предполагает пошаговое выполнение следующих действий:

- прослушать предложение;
- определить количество слов в предложении;
- проанализировать схему предложения, составленную учителем;
- вспомнить правило о раздельном написании слов;
- записать предложение, опираясь на наглядную схему;
- проверить написание слов в предложении.

Постепенно эта программа сокращается: дети записывают предложения в тетрадь после того, как самостоятельно составили их схемы или просто посчитали количество слов.

3. Развитие произвольной регуляции анализа и синтеза текста

Как показало проведённое исследование, одной из наиболее частых ошибок учащихся с трудностями программирования и контроля являются нарушения обозначения границ предложения. Написание текста требует составления и реализации наиболее сложной программы действий:

во-первых, передачи звукового состава слова, во-вторых, отдельного написания слов в предложении и, в-третьих, обозначения границ предложения. Задача логопеда на этом этапе состоит во введении в уже усвоенные на предыдущих этапах программы написания и проверки слов и отдельных предложений нового элемента — обозначения границ предложений в тексте. Для этого можно использовать следующий алгоритм: составление самими учащимися схемы текста с обозначением границ предложений; прослушивание целиком отдельных предложений с последующей записью; проверка написанного текста с опорой на схему; проверка обозначения границ каждого предложения (Величенкова, 2002).

Кроме обозначенных выше методов работы при коррекции дисграфии мы использовали как уже имеющиеся в логопедии, так и разработанные нами на протяжении многих лет практической логопедической работы игры и упражнения, направленные на преодоление регуляторной недостаточности. Данные упражнения подробно изложены в описанной выше коррекционно-развивающей программе «Буквоеды в лагере», которая является модификацией опубликованной ранее программы «Буквоеды» (Камнев и др., 2021). Переработка программы для использования в детском оздоровительном лагере в течение одной смены — 21 день — позволяет грамотно построить коррекционно-развивающую работу с детьми, имеющими трудности в обучении, и совместить её с полезным летним отдыхом. Новая модификация программы содержит практический материал не только для работы по развитию функциональных компонентов III блока мозга (Приложение 1), но также и других функциональных компонентов письма (Приложение 2).

Важным, на наш взгляд, является факт универсальности применения описанных в программе игр и упражнений как в коррекционной работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, так и в среде их здоровых сверстников с целью обеспечения возможности дополнительного развития психомоторики детей. Так, наша практика внедрения элементов мозжечковой стимуляции, нейрокоррекции и двигательных упражнений для улучшения сенсорной интеграции в спортивные досуги, проводимые в летнем оздоровительном лагере, способствуют улучшению работы нервной системы и оптимизации психических процессов детей, что в свою очередь служит профилактикой школьной неуспеваемости (Камнев, Макарова, 2019).

Особенно результативной эта профилактика будет осуществляться в рамках пребывания ребёнка в летнем оздоровительном лагере, воспитательно-образовательный процесс в котором построен на эмпирическом обучении (Камнев, 2018, 2020; Камнев, Камнев, 2017; Камнев

и др., 2013), которое, по своей сути, также способствует восстановлению и совершенствованию сенсорно-интегративных процессов у детей и подростков.

6.3.3. Повторное исследование состояния регуляторных компонентов функциональной системы письма после проведения коррекционной работы.
Оценка результатов контрольного эксперимента

Целью контрольного эксперимента явилось повторное изучение уровня сформированности исследуемых компонентов у испытуемых, составивших вторую контрольную (КГ2) и экспериментальную (ЭГ) группу, а также проведение сравнительного анализа результатов исследования с целью выявления эффективности предложенной системы коррекционно-педагогического воздействия.

Задачи контрольного эксперимента:

1) проведение повторного исследования уровня сформированности функциональных компонентов письма, относящихся к III функциональному блоку мозга, у испытуемых ЭГ и КГ2 на основе методики обследования, использованной в констатирующем эксперименте;

2) проведение повторного исследования письменных работ испытуемых ЭГ и КГ2 по результатам списывания с печатного текста и диктанта;

3) анализ степени корреляции количества ошибок в письменных работах и уровня сформированности функциональных компонентов письма по результатам повторного нейропсихологического обследования испытуемых КГ2 и ЭГ.

4) проведение сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного обследования уровня сформированности исследуемых компонентов у детей ЭГ, у детей КГ2 по подгруппам.

5) проведение сравнительного анализа результатов контрольного обследования уровня сформированности исследуемых компонентов у детей ЭГ и у КГ1 при проведении констатирующего эксперимента.

Контрольное исследование проводилось с 2018 по 2019 год на базе Центра социализации молодых инвалидов «Жулебино» г. Москвы и средней общеобразовательной школы № 19 г. Раменское Московской области. В результате контрольного исследования, было повторно обследовано 50 учащихся 1–3-х классов общеобразовательных школ, среди которых 25 человек составляли вторую контрольную группу (КГ2), с которыми не проводилась коррекционная работа, и 25 человек — экспериментальная группа (ЭГ), принявшая участие в формирующем эксперименте.

Контрольный эксперимент проходил в два этапа, на *первом* из которых участниками КГ2 и ЭГ были повторно выполнены письменные работы — диктант и списывание с печатного текста, анализ которых

позволил сделать вывод об уровне нарушения письма у участников эксперимента и динамики показателей у испытуемых ЭГ по отношению к испытуемым КГ2.

На *втором этапе* контрольного эксперимента все его участники (50 человек) повторно прошли индивидуальную нейропсихологическую диагностику нарушения письма по Т. В. Ахутиной, что позволило проанализировать динамику развития функциональных компонентов III блока мозга у участников ЭГ в процессе коррекционной работы по сравнению с испытуемыми КГ2.

Анализ письменных работ испытуемых на *первом* этапе контрольного эксперимента проходил по тому же принципу, что и в рамках констатирующего эксперимента. Статистический учёт количества и дифференциации специфических ошибок в письменных работах испытуемых КГ2 и ЭГ представлен в Приложении 1.

Дифференциация *видов ошибок*:

- ошибки, связанные с нарушением программирования, регуляции и контроля деятельности (ПРКД): нарушение границ предложений, нарушение границ слов, наличие большого количества грамматических ошибок;

- ошибки, связанные с нарушением серийной организации движений (СОД): персеверации, антиципации, пропуск букв и слогов, замена букв по количеству элементов;

- другие ошибки: ошибки, связанные с нарушением работы первого и второго блока мозга: зеркальное написание букв, замена согласных по фонетическому принципу, ошибки кинетического запуска, нарушение избирательной активации.

Таким образом, анализ результатов письменных работ испытуемых на первом этапе контрольного эксперимента позволяет нам сделать вывод о том, что у испытуемых ЭГ по результатам проведения коррекционной работы наблюдается значительная динамика в развитии навыка письма: 85 % испытуемых ЭГ-сред., допустивших при проведении диктанта и списывания в рамках констатирующего исследования среднее (до 15) количество ошибок и составившие среднюю группу, по результатам проведения контрольного эксперимента допустили в совокупности на порядок меньше ошибок, что позволяет перевести их в сильную группу. Оставшиеся двое учащихся ЭГ-сред. также показали значительную динамику: количество ошибок в письменных работах сократилось в несколько раз, однако для перевода в сильную группу этого было недостаточно. Обращает на себя внимание тот факт, что динамика коснулась именно ошибок регуляторного типа, на исправление которых был направлен основной вектор коррекционной работы.

Таблица 5

**Результаты анализа письменных работ испытуемых.
Контрольный эксперимент. Первый этап исследования**

Группа испытуемых	Подгруппа	Количество ошибок ПРКД	Количество ошибок СОД	Другие ошибки	Общее количество ошибок в подгруппе	Общее количество ошибок в группе
КГ2	Сильная	—	—	—		538
	Средняя	78	62	9	149	
	Слабая	177	199	13	389	
ЭГ	Сильная					185
	Средняя	27	21	4	52	
	Слабая	64	60	9	133	

Количество ошибок другого типа, являющихся следствием несформированности у испытуемых функциональных компонентов письма II блока мозга (смещение согласных по фонетическому признаку, пространственные ошибки и т. д.), снизилось незначительно. У 92 % испытуемых ЭГ-слаб., которые по результатам анализа письменных работ в рамках проведения констатирующего эксперимента допустили большое количество (21–43) ошибок и составили в итоге слабую группу (выраженная дисграфия), благодаря коррекционной работе по итогам проведения констатирующего исследования было обнаружено гораздо меньшее количество ошибок (7–13), что соответствует среднему уровню проявления нарушений письма. Лишь один учащийся ЭГ-слаб. допустил 19 ошибок в контрольном эксперименте, что недостаточно для перевода в сильную группу. Но и у него наблюдается значительная динамика по результатам коррекционной работы (при проведении констатирующего эксперимента им было допущено 43 ошибки в письменных работах).

Среди испытуемых КГ2, по результатам проведения анализа письменных работ в рамках контрольного исследования, значительной динамики не наблюдается: испытуемые и слабой, и средней группы остались в своих диапазонах, лишь с незначительным изменением показателей (как в лучшую, так и в худшую сторону). Обращает на себя внимание факт преобладания в письменных работах ошибок, связанных с нарушением СОД над ошибками, являющимися следствием нарушения ПРКД. Это объясняется тем, что в течение года дети разучивали грамматические правила в рамках уроков русского языка, что способствовало некоторому снижению количества грамматических ошибок в тексте, тогда как ошибки, связанные с нарушением серийной организации движений, не подвергались коррекции.

Анализ результатов выполнения письменных работ в рамках проведения контрольного эксперимента позволяет сделать вывод о том, что обучение ребёнка с дисграфией по официальной государственной образовательной программе по русскому языку, не предполагающей коррекцию нарушений навыка письма, не приводит к естественному нивелированию дисграфических проявлений, а, напротив, часто способствует их увеличению по причине возрастания требований к скорости письма по мере взросления ребёнка.

Повторное исследование состояния регуляторных компонентов функциональной системы письма *втором* этапе контрольного эксперимента осуществлялось по тому же принципу, что и в рамках констатирующего эксперимента. Данные по результатам нейропсихологического обследования в рамках проведения контрольного эксперимента по методу Т. В. Ахутиной представлена в табл. 6.

Таблица 6

**Дифференциация уровня сформированности исследуемых компонентов
в рамках проведения нейропсихологического обследования.
Контрольный эксперимент. Второй этап**

Функциональные компоненты письма		СОД, средний балл за тест							ПРКД, средний балл за тест					Средний балл			
		Тест 1	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Тест 5	Средний балл СОД	Тест 7	Тест 8	Тест 9	Тест 10	Средний балл ПРКД					
КГ2	Подгруппы																
	Сильная																
	Средняя	0,9	0,3	1	0,9	1	0,82	0,5	1,3	1,3	1,2	1,06	0,93				
ЭГ	Подгруппы																
	Сильная																
	Средняя	1,6	0,8	1,5	1,4	1,5	1,36	1,2	1,9	1,7	1,60	1,46					
	Подгруппы																
	Сильная																
	Средняя	0,1	0,0	0,2	0,3	0,3	0,18	0,1	0,5	0,6	0,5	0,42	0,29				
	Подгруппы																
	Сильная																
	Слабая	1,1	0,3	0,8	0,8	0,9	0,76	0,7	1	1,1	0,9	0,91	0,83				

В данном разделе нашей работы представлены обобщённые **статистические выводы** по результатам проведения второго этапа контрольного эксперимента.

Распределение уровня сформированности исследуемых компонентов в баллах:

0–0,5 балла — достаточный уровень сформированности исследуемых компонентов функциональной системы письма; среди испытуемых КГ2 в данном диапазоне оказались по-прежнему 0 человек, в ЭГ этого уровня достигли все 13 человек, составляющие среднюю группу;

0,6–1,24 балла — средний уровень сформированности компонентов функциональной системы письма; среди испытуемых КГ2 в данном диапазоне оказались те же 12 человек, с незначительной динамикой по некоторым показателям, в ЭГ средний уровень выполнения заданий показали 12 человек, которые ранее составляли слабую группу;

1,25–2 балла — низкий уровень сформированности компонентов функциональной системы письма; среди испытуемых КГ2 в данном диапазоне оказалось те же 13 человек, с незначительной динамикой по некоторым тестам, в ЭГ на этом уровне остались 0 человек.

Таким образом, анализ результатов исследования уровня сформированности функциональных компонентов письма в рамках проведения нейропсихологического обследования на втором этапе контрольного эксперимента позволяет нам сделать вывод о том, что у испытуемых ЭГ по результатам проведения коррекционной работы наблюдается значительная динамика в развитии исследуемых параметров: 100 % испытуемых, выполнивших задания в рамках констатирующего исследования на среднем уровне (общий средний балл по тестам 0,6–1,24) и вошедшие, соответственно, в среднюю группу, по результатам проведения контрольного эксперимента показали гораздо более высокий результат (средний балл ЭГ-сред. по тестам не превышает 0,55), что позволяет перевести их в сильную группу.

У 100 % испытуемых ЭГ, которые по результатам исследования функциональных компонентов письма в рамках проведения констатирующего эксперимента показали низкий результат (средний балл по тестам: 1,25–2), благодаря коррекционной работе по итогам проведения констатирующего исследования была также выявлена значительная динамика в развитии исследуемых функций (средний балл ЭГ-слаб. по тестам составил от 0,6 до 1,24 балла), что соответствует среднему уровню сформированности исследуемых компонентов функциональной системы письма.

Среди испытуемых КГ2 по результатам проведения повторного нейропсихологического исследования уровня сформированности функциональных компонентов письма III блока мозга в рамках контрольного

эксперимента значительной динамики не наблюдается: испытуемые и слабой, и средней группы остались в своих диапазонах, лишь с незначительным изменением показателей.

Результаты выполнения заданий первого и второго этапов контрольного исследования также позволяют сделать вывод о наличии высокой обратной корреляции уровней сформированности функциональных компонентов III блока мозга (ПРКД и СОД) и количества ошибок того или иного вида в письменных работах испытуемых КГ2 и ЭГ.

По результатам корреляционного анализа (Pearson) в подгруппе КГ2 по-прежнему наблюдается высокая корреляция между средним баллом за тесты ПРКД и количеством ошибок ПРКД: $r = 0,88$, а также высокая корреляция между средним баллом за тесты СОД и количеством ошибок СОД: $r = 0,87$. При этом корреляция между общим количеством ошибок в письменных работах группы К2 и общим средним баллом за тесты находится на уровне $r = 0,92$. В подгруппе ЭГ соответствующие значения равны: $r(\text{ПРКД}) = 0,77$, $r(\text{СОД}) = 0,86$, $r(\text{общ}) = 0,87$. Корреляция является значимой на уровне 0,01.

Таким образом, в обеих группах испытуемых по-прежнему наблюдается соответствие: хорошие результаты выполнения тестов, направленных на выявление уровня сформированности функциональных компонентов письма, сочетаются с малым количеством допущенных в письменных работах ошибок, а средний и низкий результат выполнения тестов — со средним и высоким количеством ошибок в тексте, что показывает диаграмма 2.

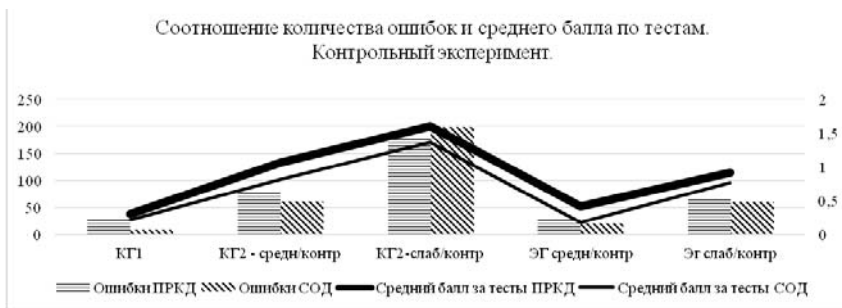


Диаграмма 2. Корреляция количества ошибок в письменных работах испытуемых и уровня сформированности функциональных компонентов письма по результатам нейropsychологического обследования в рамках контрольного эксперимента

6.3.4. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента

Проведение сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного экспериментов у испытуемых ЭГ и КГ2 позволило выявить следующие изменения показателей сформированности исследуемых процессов по итогам коррекционной работы.

Анализ результатов письменных работ испытуемых на первом этапе контрольного эксперимента позволяет нам сделать вывод о том, что у испытуемых ЭГ по результатам проведения коррекционной работы наблюдается значительная динамика в развитии навыка письма. Так, общее количество ошибок, допущенное испытуемыми средней подгруппы (ЭГ-Ср), снизилось с 167 до 52, при этом среднее количество ошибок у 85 % испытуемых снизилось до пяти и менее, что позволяет перевести их в сильную подгруппу. Таким образом, в результате проведённой коррекционной работы 11 из 13 испытуемых ЭГ-сред. по уровню сформированности навыка письма догнали КГ1. Общее количество ошибок, допущенное в письменных работах учащимися слабой подгруппы (ЭГ-слаб.), снизилось с 397 до 133, причём среднее количество ошибок также значительно снизилось и составило у 92 % ЭГ-слаб. от семи до 13 ошибок, что позволяет перевести 11 из 12 испытуемых данной подгруппы на средний уровень. Низкий уровень сформированности навыков письма по результатам контрольного эксперимента показал только один учащийся ЭГ, допустивший 19 ошибок, однако у него также отмечается значительная динамика коррекции нарушений письма.

Испытуемые обеих групп КГ2 по результатам проведения первого этапа контрольного эксперимента значительной динамики не показали. Общее количество ошибок, допущенное в письменных работах КГ2-сред., составило при констатирующем эксперименте 171, при контрольном — 149, при этом среднее количество по результатам проведения контрольного эксперимента по-прежнему находилось в диапазоне от 10 до 15 ошибок, что соответствует среднему уровню сформированности навыка письма. Общее количество ошибок, допущенное в письменных работах КГ2-слаб., составило при констатирующем эксперименте 425, при контрольном — 389, при этом среднее количество ошибок по результатам проведения контрольного эксперимента по-прежнему находилось в диапазоне от 15 и выше, что соответствует низкому уровню сформированности навыка письма.

Таким образом, у испытуемых КГ2 наблюдается лишь незначительная положительная динамика в преодолении нарушения письма. Тогда как значительная динамика в развитии и коррекции навыков письма

у испытуемых ЭГ по результатам коррекционной работы становится очевидной (диаграммы 3, 4).

По результатам проведённого исследования сохранилось значимое статистическое различие между уровнем сформированности исследуемых компонентов письма у КГ2 и КГ1. Так, обе подгруппы КГ2 остались на своём уровне и не показали достаточной динамики в развитии исследуемых функций. Средний балл за прохождение тестов на ПРКД при проведении констатирующего эксперимента у КГ2-сред. составил 1,03 балла, при проведении контрольного эксперимента — 1,06 балла, что также соответствует среднему уровню сформированности функциональных компонентов письма. Средний балл за тесты на СОД составил 0,80 балла при проведении констатирующего исследования и 0,82 — при проведении контрольного эксперимента, что также соответствует среднему уровню. У КГ2-слаб. показатели также изменились незначительно: с 1,72 балла за тесты на ПРКД при проведении констатирующего исследования до 1,60 балла в контрольном эксперименте. Результаты тестов на СОД в КГ2-слаб. также изменились незначительно: с 1,56 до 1,36 балла, что подтверждает практическое отсутствие значимой положительной динамики в развитии функциональных компонентов письма у учащихся вне специально организованной коррекционной работы.

Участники ЭГ, напротив, показали значительную динамику в развитии функциональных компонентов письма по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. Средний балл за прохождение тестов на ПРКД при проведении констатирующего эксперимента у ЭГ-сред. составил 1,15 балла, при проведении контрольного эксперимента — 0,42 балла, что соответствует достаточно высокому уровню сформированности функциональных компонентов письма. Средний балл за тесты на СОД составил 0,85 балла при проведении констатирующего исследования и 0,18 балла — при проведении контрольного эксперимента, что так же соответствует высокому уровню. У ЭГ-слаб. показатели также изменились значительно: с 1,75 балла за тесты на ПРКД при проведении констатирующего исследования до 0,91 балла в контрольном эксперименте. Результаты тестов на СОД в ЭГ-слаб. также претерпели значительное изменение: с 1,60 до 0,76 балла, что подтверждает наличие значимой положительной динамики в развитии функциональных компонентов письма у учащихся в результате проведённой коррекционной работы.

Таким образом, испытуемые ЭГ, ранее составлявшие слабую подгруппу по результатам контрольного исследования перешли на средний уровень, при этом учащиеся, составлявшие среднюю по уровню сформированности исследуемых компонентов подгруппу, перешли также

Реализация нейропсихологического подхода к преодолению специфических нарушений письма, обусловленных регуляторной недостаточностью, в условиях детского лагеря

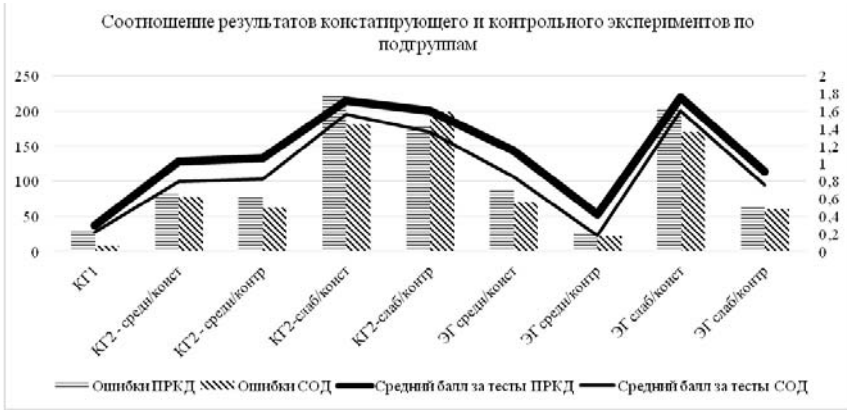


Диаграмма 3. Корреляция количества ошибок в письменных работах испытуемых и уровня сформированности функциональных компонентов письма по результатам нейропсихологического обследования в рамках проведения констатирующего и контрольного эксперимента

на уровень выше и составили сильную группу, приблизившись по показателям к испытуемым КГ1 (диаграммы 3, 4).

В письменных работах испытуемых присутствовало небольшое (по сравнению с другими видами ошибок) количество «других ошибок», не относящихся к нарушению регуляторных функций, по результатам проведения коррекционной работы оно снизилось как у испытуемых ЭГ, так и у испытуемых КГ2.



Диаграмма 4. Динамика изменения показателей уровня сформированности исследуемых компонентов у испытуемых в рамках проведения эксперимента

Выводы

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам определить основную цель и задачи коррекционной работы, в соответствии с которыми были определены компоненты функциональной системы письма, нуждающиеся в коррекции у группы испытуемых: это программирование, регуляция и контроль деятельности, серийная организация движений.

Изучение современных методов развития и коррекции регуляторных функций нервной системы позволило нам отобрать ряд методик, разработанных авторами в рамках нейропсихологического подхода, применение которых способствует оптимизации работы III функционального блока мозга: нейрокоррекция, мозжечковая стимуляция, развитие сенсорной интеграции.

Проведение коррекционной работы с группой испытуемых в рамках выделенных направлений (нейрокоррекция, мозжечковая стимуляция, развитие сенсорной интеграции), а также с использованием как общепринятых в логопедии, так и специально разработанных нами авторских упражнений для коррекции нарушений письменной речи, описанных в программе «Буквоведы в лагере», способствовало значительной динамике в развитии регуляторных функций у учащихся, что отражается в результатах контрольного эксперимента: положительная динамика развития указанных функций отразилась в изменении у ЭГ общего балла по тестам с 1,31 до 0,55 балла, а также в значительном уменьшении общего количества ошибок в письменных работах испытуемых — с 564 до 185.

Таким образом, использование вышеперечисленных развивающих технологий в работе с детьми, имеющими нарушения письменной речи, позволяет повысить эффективность методов коррекционно-педагогического воздействия за счёт оптимизации работы центральной нервной системы.

Универсальность и высокая результативность применения предложенной методики коррекции нарушений письменной речи позволяет обеспечить широкий спектр её применения в работе с детьми, как в рамках образовательного процесса в школе, так и в рамках дополнительного образования. Наиболее подходящей площадкой для реализации такой работы является детский оздоровительный лагерь, что подтверждается нашей многолетней практической работой в рамках программы «Отдых и учёба с радостью».

Список использованных источников

1. *Аристова, Т. А.* Коррекция нарушений письменной речи: учебно-метод. пособие / Т. А. Аристова; под ред. Н. Н. Яковлевой. — СПб.: КАРО, 2014. — 208 с.
2. *Ахутина, Т. В.* Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход / Т. В. Ахутина // Школа здоровья. — 2000. — № 2. — С. 21–28.
3. *Ахутина, Т. В.* Нейролингвистика нормы // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: Сборник докладов / Т. В. Ахутина; под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. — М.: «Российское психологическое общество», 1998. — С. 289–298.
4. *Ахутина, Т. В.* Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств // Т. В. Ахутина. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. — С. 195–213.
5. *Ахутина, Т. В.* Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения // Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития / Т. В. Ахутина. — М.: Изд-во Мин. общего и проф. образования РФ, 1998. — С. 85–92.
6. *Ахутина, Т. В.* Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 213 с.
7. *Ахутина, Т. В.* Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие // Т. В. Ахутина; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. — М.: МПСИ, 2001. — С. 7–20.
8. *Ахутина, Т. В.* О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы её коррекции / Т. В. Ахутина, Э. В. Золотарёва // Школа здоровья. — 1997. — № 3. — С. 38–42.
9. *Ахутина, Т. В.* Методы нейропсихологического обследования детей 6–8 лет / Т. В. Ахутина, С. Ю. Игнатьева, М. Ю. Максименко, Н. Н. Полонская [и др.] // Вестник Моск. ун-та. Серия 14: Психология. — 1996. — № 2. — С. 51–58.
10. *Безруких, М. М.* Психофизиологические критерии трудностей обучения письма и чтению у школьников младших классов // Актуальные проблемы логопедической практики / М. М. Безруких, О. Ю. Крещенко. — СПб., 2004. — С. 247–253.
11. *Безруких, М. М.* Ребёнок идёт в школу / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. — М.: «Академия», 2000. — 248 с.
12. *Величенкова, О. А.* Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / О. А. Величенкова; Моск. гор. пед. университет. — Москва, 2002. — 183 с.
13. *Ветвицкий, В. Г.* Современное русское письмо / В. Г. Ветвицкий, В. Ф. Иванова, А. И. Моисеева. — М.: «Просвещение», 1974. — 144 с.
14. *Выготский, Л. С.* Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов / Л. С. Выготский. — М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. — 500 с.
15. *Выготский, Л. С.* Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. — М.: «Просвещение», 1995. — 527 с.
16. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: «Лабиринт», 1996. — 414 с.

17. *Гальперин, П. Я.* Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — 480 с.
18. *Грушевская, М. С.* Дисграфия у младших школьников: автореферат дис... канд. пед. наук (13.0003) / М. С. Грушевская. — М., 1982. — 23 с.
19. *Грушевская, М. С.* Недоразвитие речи у младших школьников и его преодоление / М. С. Грушевская. — Алма-Ата: «Мектеп», 1989. — 64 с.
20. *Еремеева, В. Д.* Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологи — учителям, воспитателям, школьным психологам / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. — СПб.: «Тускарора», 2001. — 184 с.
21. *Иншакова, О. Б.* Нарушения письма и чтения учащихся правшей и неправшей: дис... канд. пед. наук / О. Б. Иншакова. — М., 1995. — 169 с.
22. *Зиндер, Л. Р.* Очерк общей теории письма / АН СССР, Науч. совет по теории сов. языкознания, Ин-т языкознания / Л. Р. Зиндер. — Л.: «Наука», 1987. — 112 с.
23. *Истрин, В. А.* Возникновение и развитие письма / В. А. Истрин. — М.: «Наука», 1965. — 599 с.
24. *Камнев, А. Н.* Просто, но эффективно. Летние оздоровительные лагеря как форма профилактики школьной неуспеваемости / А. Н. Камнев, С. А. Макарова // Народное образование. — 2019. — № 2. — С. 157–165.
25. *Камнев, А. Н.* Моделирование и исследование развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в оздоровительном лагере / А. Н. Камнев // Казанский педагогический журнал. — 2020. — № 6. — С. 208–218.
26. *Камнев, А. Н.* Детский экологический лагерь и современное образование // В сборнике научных статей «Экопсихологические исследования — 5» / А. Н. Камнев; под редакцией С. Ю. Жданова, М. О. Мдивани, В. И. Панова — Пермь: ОТ и ДО, 2018. — С. 385–397
27. *Камнев, А. Н., Камнев, О. А.* Деятельное экологическое образование — один из возможных путей решения: педагогических проблем современности // Сборник материалов научно-практической конференции «Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития». 4–5 декабря 2017 г., Москва: РАО, ПИ РАО / Сост.: М. О. Мдивани, В. И. Панов, Ю. Г. Панюкова. — М.: Издательство «Перо», 2017. — С. 264–270.
28. *Камнев, А. Н.* Экологические и психолого-педагогические предпосылки деятельного экологического образования // Экопсихологические исследования — 3 / А. Н. Камнев, О. А. Камнев, В. И. Панов; под редакцией В. И. Панова. — М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО; СПб.: Нестор — История, 2013. — С. 245–275; *Камнев, А. Н.* Здоровьесберегающие и развивающие технологии в системе дополнительного образования и детских лагерях: коллективная монография / А. Н. Камнев, О. А. Кононова, С. А. Макарова, В. И. Панов; под ред. д-ра биол. наук А. Н. Камнева и член-корр. РАО, д-ра психол. наук В. И. Панова. — Москва: Народное образование, 2021. — 552 с.
29. *Карпенко, Н. П.* Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недоразвитием речи / Н. П. Карпенко, А. И. Подольский // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология. — 1980. — № 3. — С. 51–52.
30. *Кок, Е. П.* Зрительные агнозии / Е. П. Кок. — М.: «Медицина», 1967. — 223 с.

31. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. — СПб.: «Гиппократ», 1995. — 224 с.
32. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. — СПб.: ИД «МиМ», 1997. — 286 с.
33. Корсакова, Н. К. Неуспевающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. — М.: «Российское педагогическое агентство», 1997. — 124 с.
34. Курганский, А. В. Механизмы центрального программирования произвольных серийных движений и их формирование в онтогенезе: автореферат дис.... канд. биол. наук / А. В. Курганский. — М., 1994. — 17 с.
35. Курганский, А. В. Ритмический теппинг у взрослых и детей: зависимость от структурной сложности / I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: Сборник докладов / А. В. Курганский, Т. В. Ахутина; под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. — М.: «Российское психологическое общество», 1998. — С. 166–177.
36. Курганский, А. В. Трудности в обучении и серийная организация движений у детей 6–7 лет / А. В. Курганский, Т. В. Ахутина // Вестн. Моск. Ун-та. Серия 14: Психология. — 1996. — № 2. — С. 58–65.
37. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Книга для логопеда / Р. И. Лалаева. — М.: «Владос», 1998. — 224 с.
38. Лалаева, Р. И. Нарушения письменной речи // Логопедия / Р. И. Лалаева; под ред. Л. С. Волковой. — М.: «Просвещение», 1995. — С. 346–383.
39. Лалаева, Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. — СПб.: «Образование», 1997. — 172 с.
40. Лебединский, В. В. К нейропсихологической классификации двигательных perseverаций // Функции лобных долей мозга: Сб. статей; АН СССР, Ин-т психологии / В. В. Лебединский; под общ. ред. Е. Д. Хомской, А. Р. Лурия. — М.: «Наука», 1982. — С. 144–153.
41. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 312 с.
42. Левина, Р. Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма // Логопедическая работа в школе / Р. Е. Левина; под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. — С. 3–17.
43. Левина, Р. Е. О генезисе нарушений письма у детей с ОНР // Вопросы логопедии. (Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов): Сб. статей / Р. Е. Левина; под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. — С. 207–252.
44. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — М.: Изд-во МГУ, 1969. — 504 с.
45. Лурия, А. Р. О двух видах двигательных perseverаций при поражениях лобных долей мозга // Лобные доли и регуляция психических процессов. Нейропсихологические исследования: Сб. статей // А. Р. Лурия; под ред. А. Р. Лурия и Е. Д. Хомской. — М.: МГУ, 1966. — С. 387–396.
46. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. [Для фак. психологии гос. ун-тов] / А. Р. Лурия. — М.: Изд-во МГУ, 1973. — 374 с.

47. Москвин, В. А. Нейропедагогика как новое направление образовательных технологий // Технологии образовательного процесса / В. А. Москвин, Н. В. Москвина. — Оренбург: Изд-во ОГУ, 1997. — С. 107.
48. Москвина, Н. В. Принципы дифференциальной нейропедагогики // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / Н. В. Москвина. — Оренбург: Изд-во ОГУ, 2000. — С. 222–232.
49. Насонова, В. И. Анализ психофизических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с задержкой психического развития: автореферат дис... канд. психол. наук. (19.00.10) / В. И. Насонова. — М., 1979. — 22 с.
50. Немцова, Н. Л. Зеркальные ошибки письма: дис... канд. пед. наук / Н. Л. Немцова. — М., 1999. — 153 с.
51. Никашина, Н. А. Неуспеваемость первоклассников, имеющих недостатки произношения, и пути её устранения: автореферат дис... канд. пед. наук / Н. А. Никашина. — М., 1959. — 19 с.
52. Никашина, Н. А. Педагогическое изучение недостатков речи детей / Н. А. Никашина // Дефектология. — 1969. — № 4. — С. 21–26.
53. Прищепова, И. В. О методике коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / И. В. Прищепова; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. — М.: МПСИ, 2001. — С. 220–229.
54. Пылаева, Н. М. Нейропсихологическая поддержка классов коррекционно-развивающего обучения // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: тезисы докладов / Н. М. Пылаева; под ред. Е. Д. Хомской, Ж. М. Глозман, Д. Тапера. — М.: «Российское Психологическое общество», 1997. — С. 81.
55. Пылаева, Н. М. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет: методическое пособие / Н. М. Пылаева, Т. В. Ахутина. — М.: ИНТОР, 1997. — 64 с.
56. Реформатский, А. А. Введение в языковедение: учебник для филол. специальностей высш. пед. учеб. заведений / А. А. Реформатский. — М.: «Аспект-пресс», 1988. — 536 с.
57. Русецкая, М. Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. Н. Русецкая. — М., 2009. — 44 с.
58. Садовникова, И. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся: автореферат дис... канд. пед. наук. (13.00.03) / И. Н. Садовникова. — М., 1979. — 20 с.
59. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. — М.: «Владос», 1995. — 256 с.
60. Садовникова, И. Н. Происхождение специфических ошибок младших школьников при письме / И. Н. Садовникова // Начальная школа. — 1976. — № 8.
61. Семенович, А. В. Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / А. В. Семенович. — М.: МПСИ, 2001. — С. 84–137.

62. *Симерницкая, Э. Г.* Зеркальность движений у детей дошкольного возраста / Э. Г. Симерницкая, И. А. Скворцов, Т. Н. Осипенко, И. А. Пупшева // Вестник Моск. ун-та. Серия 14: Психология. — 1988. — № 4. — С. 3–12.
63. *Симерницкая, Э. Г.* Доминантность полушарий / Э. Г. Симерницкая. — М.: Изд-во МГУ, 1978. — 93 с.
64. *Симерницкая, Э. Г.* Письмо у переученных левшей // Леворукость у детей и подростков: Сборник трудов / Э. Г. Симерницкая, Л. И. Московичюте, А. В. Семенович; под ред. Г. Н. Сердюковской и А. П. Чуприкова. — М., 1987. — С. 137–142.
65. *Симерницкая, Э. Г.* Нарушения памяти у детей с дисграфией. Учитель-дефектолог: Современные проблемы подготовки и совершенствования работы / Э. Г. Симерницкая, О. Б. Иншакова. — М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. — С. 212–223.
66. *Спирова, Л. Ф.* Графические ошибки при нарушениях письма у детей с недоразвитием речи // Проблемы психического развития нормального ребёнка / Л. Ф. Спирова. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1966. — С. 53–54.
67. *Спирова, Л. Ф.* Особенности обучения грамоте детей с ОНР // Основы теории и практики логопедии / Л. Ф. Спирова; под ред. Р. Е. Левиной. — М.: «Просвещение», 1968. — С. 179–190.
68. *Спирова, Л. Ф.* Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи (I–IV кл.) / Л. Ф. Спирова. — М.: «Педагогика», 1980. — 192 с.
69. *Токарева, О. А.* Расстройства письменной речи у детей // Очерки по патологии речи и голоса / О. А. Токарева; под ред. С. С. Ляпидевского. — Вып. 2. — М.: Учпедгиз, 1963. — С. 121–139.
70. *Токарева, О. А.* Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / О. А. Токарева; под ред. С. С. Ляпидевского. — М.: Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1969. — С. 39–45.
71. *Токарева, О. А.* Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению // Патология речи: Учёные записки МГПИ им. В. И. Ленина. Том 406 / О. А. Токарева. — М.: МГПИ, 1971. — С. 63–98.
72. *Усапова, О. Н.* Нейропсихологический подход к изучению особенностей речи детей при органических поражениях мозга // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: тезисы докладов / О. Н. Усапова; под ред. Е. Д. Хомской, Ж. М. Глозман, Д. Тапера. — М.: «Российское Психологическое общество», 1997. — С. 97–98.
73. *Хватцев, М. Е.* Логопедия: пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. Школ / М. Е. Хватцев. — М.: Учпедгиз, 1959. — 476 с.
74. *Хомская, Е. Д.* Ещё раз о проблеме факторов в нейропсихологии // Актуальные проблемы психофизиологии и нейропсихологии: Сб. науч. тр.; Ин-т психологии АН СССР / Е. Д. Хомская; отв. ред. А. Н. Лебедев. — М.: ИПАН, 1991. — С. 109–121.
75. *Хомская, Е. Д.* Нейропсихология / Е. Д. Хомская. — М.: Изд-во МГУ, 1987. — 288 с.
76. *Хомская, Е. Д.* Об асимметрии блоков мозга // Нейропсихология сегодня / Е. Д. Хомская. — М.: МГУ, 1995. — С. 14–27.
77. *Хомская, Е. Д.* Проблема факторов в нейропсихологии // Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга / Е. Д. Хомская; под ред. Е. Д. Хомской. — М.: «Наука», 1986. — С. 23–33.

78. Храковская, М. Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств / М. Г. Храковская. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. — С. 230–239.
79. Цветкова, Л. С. К вопросу о методах обследования детей с недоразвитием речи / Л. С. Цветкова // Дефектология. — 1971. — № 3. — С. 13–17.
80. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счёта, письма, чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — М.: «Юристъ», 1997. — 256 с.
81. Чернявская, Е. А. Динамика психических функций при обучении чтению и письму детей 6–7 лет с ЗПР // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: тезисы докладов / Е. А. Чернявская; под ред. Е. Д. Хомской, Ж. М. Глозман, Д. Тапера. — М.: «Российское Психологическое общество», 1997. — С. 105.
82. Щерба, Л. В. Теория русского письма / Л. В. Щерба; отв. ред. Л. Р. Зиндер. — Л.: «Наука», 1983. — 134 с.
83. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спиридова, Т. П. Бессонова. — М.: АРКТИ, 1997. — 131 с.
84. Pavlidis, G. Th. Conceptualization, Symptomatology and Diagnostic Criteria for Dyslexia // Perspectives on Dyslexia. Vol. 2. — New York: John Wile & Sons Ltd, 1990. — P. 3–16.
85. Rispens J., van Yperen T. A. The Identification of Specific Reading Disorders: Measuring a Severe Discrepancy // Perspectives on Dyslexia. Vol. 2. — New York: John Wile & Sons Ltd, 1990. — P. 17–43.
86. Rousselle, C., Wolf H. P. The dynamics of bimanual coordination in developmental dyslexia // Neuropsychol. — 1991. — Vol. 29. — № 9. — P. 907–924.
87. <https://vogazeta.ru/articles/2021/10/5/shkolniki/18192>

Глава 7. Дополнительная образовательная программа коррекционно-развивающей направленности по преодолению нарушений письма и чтения «Букведеды в лагере»¹⁰

С. А. Макарова

7.1. Пояснительная записка

Программа «Букведеды» разработана в рамках концепции организации коррекционно-развивающего центра «Логодар» и обеспечивает реализацию одного из коррекционно-развивающих направлений деятельности центра, связанную с профилактикой и коррекцией нарушений письма и чтения у детей школьного возраста.

Цель программы «Букведеды»: обеспечение профилактики и преодоления нарушений письма и чтения у детей школьного возраста путём применения логопедических, а также дополнительных развивающих методик (нейрокоррекция, мозжечковая стимуляция, нейробика, терапия сенсорной интеграции), обеспечивающих совершенствование межполушарной организации психических процессов, оптимизацию функционального статуса глубинных образований мозга, а также отделов мозга, непосредственно участвующих в функциональной организации процесса письма и чтения.

Одной из проблем современной школы является устойчивый рост процента детей, испытывающих трудности в обучении (Баскакова (Макарова), 2009; Камнев, Макарова, 2019). Учёные, занимающиеся этой проблемой, определяют школьную неуспеваемость (дезадаптацию) как отставание в учении, при котором за отведённое время учащийся не овладевает на удовлетворительном уровне знаниями, предусмотренными учебной программой, а также весь комплекс школьных проблем, который может сложиться у ребёнка в связи с началом систематического обучения в школе (Безруких и др., 1995).

Традиционно в педагогике выделяют внешние и внутренние причины школьной неуспеваемости. К **внешним причинам** относятся: нестабильность существующей образовательной системы, снижение ценности образования в обществе, несовершенство организации учебного процесса на местах, отрицательное влияние извне — улицы, семьи, средств массовой информации и т. д. (Камнев, Макарова, 2019).

¹⁰ Возраст детей — от 6 лет. Срок реализации программы — 21 день. Численность обучающихся в группе — от 1 до 8 человек. Количество часов в день — 1 час. Форма проведения — индивидуальная, подгрупповая, групповая.

Наиболее распространённой **внутренней причиной** школьной дезадаптации являются минимальные мозговые дисфункции (ММД) у детей, характеризующиеся возрастной незрелостью отдельных высших психических функций и их дисгармоничным развитием (Заваденко, 2016). Как показывают исследования, у детей с ММД наблюдается задержка в темпах развития функциональных систем мозга, обеспечивающих высшие психические функции: речь — устную и письменную, внимание, память, восприятие, управляющие функции (программирование, регуляция и контроль).

Другими словами, одной из основных причин школьной неуспеваемости, а также невысокой результативности при реализации традиционных методов коррекционно-педагогического воздействия по её преодолению является именно недостаточная работа определённых отделов коры головного мозга, дисбаланс межполушарного взаимодействия и низкий уровень произвольности у детей дошкольного и школьного возраста.

Проблема нарушений письма у школьников, особенно в начальных классах, наиболее остро начала ощущаться в последнее десятилетие.

Как показывают современные исследования, именно **нарушения письма** (дисграфия) являются наиболее часто встречающимся компонентом расстройств школьных навыков (в англоязычной литературе используется термин *learning disabilities*), к которым относят также нарушения чтения (дислексия), нарушение формирования счётных навыков (дискалькулия), синдром дефицита внимания, а также коммуникативные проблемы, связанные с расстройствами аутистического спектра.

Из всего этого следует вывод: чтобы сделать образовательно-воспитательную, а также коррекционно-развивающую деятельность более эффективной, необходимо применять такие развивающие методики, которые способствовали бы улучшению работы головного мозга и, как следствие, повышению уровня развития психических функций. Таким образом, улучшение работы мозга будет способствовать не только преодолению дисграфии, но нарушению других школьных навыков, что в целом будет способствовать преодолению школьной дезадаптации.

Многoletние поиски наиболее эффективных средств коррекционно-развивающего воздействия, применение которых повышает результативность развивающей и воспитательно-образовательной деятельности любой направленности, позволили нам разработать некую коррекционно-педагогическую концепцию, суть которой заключается в использовании наряду с традиционными воспитательно-образовательными и коррекционно-развивающими методиками (в том числе логопедическими) определённых развивающих технологий, повышающих потенциал работы мозга.

Данные методики являются относительно молодыми и пока только набирают популярность, однако их эффективность уже доказана многими учёными и практиками всего мира и не оставляет сомнений. Перечислим несколько таких коррекционно-развивающих направлений, применение которых наряду с традиционными методами логопедической работы по преодолению дисграфии помогает добиться более высоких результатов.

Нейропсихологическая коррекция (нейрокоррекция) — это комплекс специальных психологических методик, которые направлены на реструктурирование нарушенных функций мозга и создание компенсирующих средств для дальнейшего саморазвития, обучения и контроля поведения. Являясь междисциплинарным научным направлением, лежащим на стыке психологии и нейронауки, нейропсихология нацелена на понимание связи структуры и функционирования головного мозга с психическими процессами и поведением живых существ.

Нейропсихологическое направление в коррекционной работе по преодолению дисграфии, представителями которого являются Ж. М. Глозман, Т. В. Ахутина, Л. С. Цветкова, А. В. Семенович и др., основано на фундаментальных теоретических положениях Л. С. Выготского и А. Р. Лурии о высших психических функциях как о сложных функциональных системах, состоящих из многих структурных компонентов, а также на учении А. Р. Лурии о трёх функциональных блоках мозга: первый блок — блок регуляции тонуса и бодрствования, второй — блок приёма, переработки и хранения информации, третий — блок программирования, регуляции и контроля деятельности (Лурия, 1962, 2002, 2023; Семенович, 2017, 2018).

Принципиальное отличие нейропсихологического подхода от других состоит в том, что он позволяет исследовать непосредственно структурные компоненты различных высших психических функций.

Изначально нейропсихологическая коррекция была показана при работе с детьми, имеющими те или иные отклонения в развитии (ранний детский аутизм, умственная отсталость, задержка психического развития, СДВГ, ДЦП, речевые нарушения и т. д.). Однако со временем стало ясно, что нейрокоррекция помогает и детям, испытывающим сложности в обучении в силу психологических причин (невротических расстройств, психосоматических расстройств, особенностей личности), а также при общем физическом недоразвитии, при школьной дезадаптации и стрессовых расстройствах.

Как показывает наш многолетний опыт практической работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, использование нейрокоррекционных методик в образовательно-воспитательной деятельности,

а также коррекционно-развивающей (в том числе логопедической) работе способствует не только резкому повышению результативности в формировании необходимых для успешного обучения знаний, умений и навыков, но и повышению уровня развития всех психических функций, грамотному формированию графомоторных навыков, а также служит профилактикой и способом преодоления нарушений письма и чтения в дальнейшем при обучении в школе.

Мозжечковая стимуляция

Мозжечковая стимуляция — это серия реабилитационных методик, направленных на стимуляцию работы ствола головного мозга и мозжечка (Помазкова, Усманова, 2020). Роль мозжечковой стимуляции в психическом развитии детей является одной из широко обсуждаемых проблем практической психологии¹¹.

Современной наукой доказано, что мозжечок не только является структурой, обеспечивающей равновесие и координацию тела, управляющей произвольными и непроизвольными движениями, а также регулирующей мышечный тонус, но он также принимает участие¹²:

- в регуляции скорости, последовательности и согласованности протекания высших психических функций;
- регуляции поведения, эмоций и внимания;
- интеграции и анализе сенсорной информации (зрительной, слуховой, вестибулярной и т. д.), поступающей из других структур мозга;
- обеспечении сенсомоторных и речедвигательных координаций;
- формировании схемы тела;
- моторном планировании, в том числе в планировании времени движения.

За счёт двусторонних и односторонних связей мозжечка с различными структурами головного мозга он участвует в оптимизации взаимоотношений между корой больших полушарий, средним мозгом, лимбической системой, стволовыми структурами, анализаторными системами и т. д. При этом происходит возбуждение одних центров и торможение других.

Исследования современных учёных показали, что различные нарушения в деятельности мозжечка приводят к рассеянности, забывчивости и повышенной утомляемости; снижению памяти и внимания, трудностям сенсорного переключения, невозможности последовательного

¹¹ Роль мозжечковой стимуляции в психическом развитии детей. <https://www.babyblog.ru/user/Lisenok-Belk/3140921>

¹² Зуева и др. <http://virtualcoglab.cs.msu.su/html/Zueva>

выполнения необходимых действий, затруднениям в длительном стоянии и сидении, неуклюжести, поведенческим (гиперактивность) и речевым (мутизм, афазия) расстройствам, что, несомненно, приводит к затруднениям в обучении и социальной адаптации.

На аналогичных выводах основывается теория мозжечковой стимуляции на балансировочной доске Бильгоу. Подобное стимулирование мозжечка улучшает способность к обучению, а также помогает правильно воспринимать информацию и систематизировать её.

Результаты нашей практики осуществления коррекционной работы в этом направлении совпадают с выводами современных учёных о том, что мозжечковая стимуляция положительно влияет на восприятие устной и письменной речи, навыки механического чтения, математические способности, все виды памяти, спортивные навыки, координацию и навык балансирования, общую моторику, осознание схемы собственного тела, эмоционально-волевую сферу и концентрацию внимания, что в конечном итоге повышает результативность применения любых коррекционно-развивающих методик, в том числе и направленных на преодоление нарушений письма и чтения.

Следует отметить, что повышение результативности коррекционной логопедической работы достигается не только посредством мозжечковой стимуляции с использованием балансировочной доски Бильгоу, но и с использованием надувных балансировочных платформ (балансиров).

Как показывает наша многолетняя практика логопедической работы с детьми, использование балансира в процессе автоматизации звуков намного повышает результативность этого процесса за счёт улучшения произвольной регуляции речевой деятельности.

Сенсорная интеграция

Сенсорная интеграция — это обработка, структурирование и упорядочивание информации, поступающей от органов чувств (Айрес, 2009; Седова и др., 2016). Известно, что помимо пяти чувств: зрения, слуха, вкуса, обоняния и осязания, существует ещё два одинаково важных подсознательных чувства: чувство движения (вестибулярная система) и чувство положения тела (проприоцепция). Таким образом, сенсорная интеграция — это адаптационная подсознательная реакция на поступающую от органов чувств информацию, служащая для выполнения определённого действия, принятия соответственного положения тела и т. п. Чем правильнее работают сенсорные системы, тем больше достаточной информации получает мозг, что, в свою очередь, необходимо для нормального развития ребёнка. Сенсорная интеграция позволяет нам

осмысленно действовать и реагировать на ситуации, в которых мы находимся, а также формирует базу для обучения и социального поведения (Айрес, 2009; Седова и др., 2016).

Исследования показывают, что если по каким-то причинам имеет место недостаточная сенсорная интеграция, то мозг не может получить нужное количество необходимой для правильного развития психики информации, что в конечном итоге может привести к проблемам не только с речевым, но и с общим развитием (Айрес, 2009; Седова и др., 2016).

С учётом этих постулатов в наше время появилось такое направление коррекционно-развивающей деятельности, как терапия сенсорной интеграции. Создателем его является Энн Джин Айрес, научный сотрудник Южно-Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе. Целью данного коррекционного направления является предоставление мозгу ребёнка такого количества соответствующих сенсорных, вестибулярных, проприоцептивных и тактильных стимулов, чтобы создать условия для нормальной работы центральной нервной системы. Желаемые адаптационные реакции в таких условиях появляются естественным образом, как последствия функционирования нервной системы.

На практике нарушение сенсорной интеграции у детей проявляется рядом симптомов, таких как чрезмерная или недостаточная чувствительность к тактильным, зрительным, слуховым стимулам, а также движению; проблемы с манипулированием; избегание катания на качелях, каруселях; слишком высокий или слишком низкий уровень двигательной активности; расстройства мышечного тонуса; плохая координация движений (неуклюжесть); трудности в концентрации, импульсивность, вспыльчивость; избегание социальных контактов; быстрая утомляемость; задержка развития речи, двигательного развития, а также трудности в обучении; слабая организация поведения, отсутствие планирования (Айрес, 2009; Седова и др., 2016).

Поскольку перечисленные выше особенности создают препятствия для нормального формирования психики ребёнка, а самостоятельно справиться с перечисленными проблемами дети не могут, профилактика и преодоление данных проблем должны обеспечиваться проведением специальных коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на улучшение интеграции между различными сенсорными системами.

Таким образом, коррекционно-развивающая программа «Букведы» разработана на основе нейропсихологического подхода к коррекции дисграфии с использованием элементов мозжечковой стимуляции и сенсорной интеграции и ориентирована на преодоление данного нарушения путём оптимизации работы головного мозга.

Задачи программы:

- стимуляция работы вестибулярного аппарата и улучшение межполушарных взаимодействий;
- совершенствование сенсорной интеграции;
- развитие произвольного внимания и саморегуляции;
- совершенствование вербализации и коммуникативных навыков;
- развитие различных компонентов общей и мелкой моторики (статическая и динамическая координация движений, темпо-ритмическая и серийная организация движений, кинестетическая организация движений и др.);
- развитие мыслительных процессов, логики;
- развитие и коррекция (при необходимости) всех компонентов речевой системы (артикуляционная моторика, звукопроизношение, звуко-слоговая структура слова, лексика, грамматика, фонематические процессы, связанная речь);
- воспитание познавательной активности;
- развитие произвольности, объёма, устойчивости, распределения и переключаемости психических функций (зрительного, слухового, тактильного, двигательного восприятия, внимания, памяти);
- развитие логического, конструктивного, речевого, абстрактного мышления;
- формирование и развитие регуляторных функций;
- развитие пространственных функций;
- развитие конструктивных навыков;
- формирование и совершенствование произвольности деятельности (программирование, регуляция и контроль);
- воспитание у школьников мотивации к образовательной деятельности.

Таким образом, реализация программы предусматривает использование на индивидуальных, подгрупповых и групповых коррекционно-развивающих занятиях по преодолению нарушений письма и чтения традиционных логопедических, а также различных нейрокоррекционных и сенсорных игр и упражнений, призванных помочь ребёнку получить новый и необходимый ему сенсорный опыт и активизировать его речевое и в целом психическое развитие.

Программа имеет несколько компонентов:

- 1) предварительная психолого-педагогическая и нейропсихологическая диагностика нарушений письма и чтения, динамическое диагностическое обследование детей в середине периода работы и по её завершении;
- 2) проведение коррекционно-развивающих занятий в течение предусмотренного программой периода;

3) выполнение письменных домашних заданий, а также обязательная отработка в домашних условиях развивающих упражнений (по понятным причинам это требование является одним из главных условий эффективности коррекционно-развивающей работы);

4) постоянное консультирование родителей с подробным объяснением целей и задач формирующего обучения.

В ходе проведения занятий необходимо учитывать следующее:

- оптимальный размер группы при подгрупповой работе — 2–4 человека, при групповой — 5–8 человек; состав группы должен быть постоянным;

- подгруппы и группы формируются на основании возраста детей, исходя из результатов нейропсихологического обследования, а также уровня сформированности навыков письма;

- в ходе проведения подгрупповых и групповых занятий рекомендуется использовать конкурентную основу с целью повышения мотивации участников процесса к более правильному и чёткому выполнению заданий, а также выполнению домашней работы.

Каждое занятие данной программы может включать на усмотрение педагога следующие компоненты (наличие их определяется степенью усвоения детьми того или иного этапа развития определённой функции и мотивационным аспектом) — игры и упражнения, направленные на:

- стимуляцию работы вестибулярного аппарата и улучшение межполушарных взаимодействий;

- совершенствование сенсорной интеграции;

- развитие произвольности, объёма, устойчивости, распределения и переключаемости психических функций (зрительного, слухового, тактильного, двигательного восприятия, внимания, памяти);

- развитие логического, конструктивного, речевого, абстрактного мышления;

- формирование и развитие регуляторных функций;

- совершенствование вербализации и коммуникативных навыков;

- развитие различных компонентов общей и мелкой моторики (статическая и динамическая координация движений, темпо-ритмическая и серийная организация движений, кинестетическая организация движений и др.);

- развитие пространственных функций;

- развитие конструктивных навыков;

- развитие и коррекцию (при необходимости) всех компонентов речевой системы (артикуляционная моторика, звукопроизношение, звуко-слоговая структура слова, лексика, грамматика, фонематические процессы, связная речь);

- формирование и совершенствование произвольности деятельности (программирование, регуляция и контроль — ПРКД);
- воспитание у школьников мотивации к образовательной деятельности;

- воспитание познавательной активности;

Ожидаемые конечные результаты реализации программы:

- повышение у детей уровня развития познавательной сферы: восприятия, мышления, внимания, памяти, воображения, пространственных функций и др.;
- совершенствование у детей речевой сферы: обогащение словарного запаса, развитие навыков коммуникации, связной речи, фонематических процессов и др.;
- развитие у детей моторных и пространственных функций: динамической и статической координации, чувства ритма, ловкости, функциональных возможностей кистей и пальцев рук, серийной и кинестетической организации движений; как итог — снижение процента описок на письме, связанных с недоразвитием данных компонентов;
- развитие у детей регуляторных функций: саморегуляции, самоконтроля поведения и деятельности, умения действовать по инструкции и по правилам; как итог — снижение процента грамматических ошибок в письменных работах.

Изначально программа «Буквоведы» рассчитана на один учебный год (сентябрь–май) для детей от шести лет. Однако в рамках данной работы мы приводим адаптированный вариант программы «Буквоведы для лагеря» для работы на базе детского оздоровительного лагеря в течение одной смены (21 день).

Занятия проводятся ежедневно. Продолжительность занятий — полтора часа. При этом каждому виду развивающей деятельности отводится в среднем по 20 минут, в зависимости от количества компонентов занятия и степени усвоения детьми тех или иных упражнений.

В предлагаемом календарном плане указан примерный перечень игр и упражнений, используемых на каждом занятии. Более подробный перечень упражнений с их описанием представлен в **Приложениях 1, 2** и включает в себя как традиционные логопедические упражнения, направленные на преодоление нарушений письма и чтения (используются в рамках психолого-педагогического подхода к коррекции дисграфии), так и упражнения, используемые в нейрокоррекции, а также в рамках курсов мозжечковой стимуляции и сенсорной интеграции, а также разработанные автором развивающие игры и упражнения на основе многолетнего практического опыта работы.

7.2. Рекомендуемый календарный план занятий

№ занятия	Сфера развития	Примерный перечень игр и упражнений
1	Диагностика	Нейрокоррекционное обследование, консультирование родителей
2	<ul style="list-style-type: none"> • развитие программирования, регуляции и контроля деятельности (далее — ПРКД); • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • мозжечковая стимуляция; • развитие серийной организации движений; • развитие зрительного внимания; • обогащение зрительных представлений; • развитие пространственных функций 	<p>«Скалолаз» «Вертикальный лифт. Первый уровень» «Кошка» (ходьба «на четвереньках») Оработка базовых упражнений с большим мячом</p> <p>«Пальчики здороваются»: 2–3–4–5 Работа по картинкам Таблицы Шульте «Назови картинку» «Кубики Никитина»</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • развитие межполушарных взаимодействий; • мозжечковая стимуляция; • развитие серийной организации движений; • развитие слухового внимания; • развитие зрительно-пространственной памяти 	<p>«Остановись» «Вертикальный лифт. Первый уровень» «Кошка на локтях»</p> <p>Передача мяча из рук в руки Рисование двумя руками Подбрасывание мяча на балансире «Пересчёт пальцев: 2–3–4–5–4–3–2» «Узнай звук» «Запомни фигуру»</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • развитие межполушарных взаимодействий; • мозжечковая стимуляция; • развитие зрительного внимания; • развитие зрительно-пространственной памяти; • развитие кинестетической организации движений; • развитие фонематических процессов 	<p>«Вертикальный лифт. Первый уровень» «Кошка» «Брось мяч» «Проследи за игрушкой» «Не упади» «Найди картинку» Таблицы Шульте «Квадраты Никитина»</p> <p>«Повтори за мной» «Узнай звук»</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • развитие межполушарных взаимодействий; 	<p>«Вертикальный лифт. Первый уровень» «Не проговоришь» «Красный-зелёный» «Кошка на локтях», «Качалка» «Катание мяча» Рисование двумя руками</p>

№ занятия	Сфера развития	Примерный перечень игр и упражнений
	<ul style="list-style-type: none"> • мозжечковая стимуляция; • развитие мелкой моторики и серийной организации движений; • развитие слухового внимания; • развитие кинестетической организации движений; • обогащение зрительных представлений; • развитие пространственных функций; • развитие фонематических процессов 	<p>Балансир «Пересчёт пальцев: 2–4–3–5» Чередование символов на письме «Птица — не птица» «Повтори движение»</p> <p>«Узнай предмет» Графический диктант Составь слово</p>
6	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • мозжечковая стимуляция; • развитие тактильного восприятия; • развитие зрительно-пространственной памяти; • развитие кинестетической организации движений; • обогащение зрительных представлений; • развитие пространственных функций; • развитие фонематических процессов; • развитие пространственного восприятия и мышления; • развитие серийной организации движений 	<p>«Вертикальный лифт. Первый уровень» Движения по правилам «Брёвнышко», «Гусеница малая» «Катание мяча» Балансир «Коробка форм» с закрытыми глазами «Квадраты Никитина» Таблицы Шульте Артикуляционные упражнения</p> <p>«Угадай предмет по описанию» «Назови картинку» «Лабиринт», чередование символов на письме «Подбери слово к схеме» «Собери по образцу»</p> <p>Чередование символов на письме</p>
7	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • развитие межполушарных взаимодействий; • мозжечковая стимуляция; • развитие мелкой моторики и серийной организации движений; • развитие зрительного внимания; • развитие кинестетической организации движений • обогащение зрительных представлений; • развитие фонематических процессов; • развитие пространственного восприятия и мышления 	<p>«Стоп-игра» «Вертикальный лифт. Первый уровень» «Качалка на животе», «Кошка» «Поймай мяч от стены» Рисование на спирографе двумя руками Балансир с мячом «Нанижи резиночки» «Пересчёт пальцев: 2–3–5–4» Чередование символов на письме «Скопируй рисунок» Таблицы Шульте «Угадай движение»</p> <p>«В магазине» «Подбери слово» «Охотник за словами» «Замок из фигур»</p>

№ занятия	Сфера развития	Примерный перечень игр и упражнений
8	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • развитие межполушарных взаимодействий; • мозжечковая стимуляция; • развитие мелкой моторики и серийной организации движений; • развитие зрительного внимания; • развитие слухового внимания; • развитие пространственных функций; • развитие фонематических процессов 	<p>«Запретное движение» «Вертикальный лифт. Первый уровень» «Кошка», «Качалка на спине», «Паучок» «Передача мячей» «Пианист» Передача мяча о стену на балансире «Кулак — ладонь» Пересчёт пальцев: 2–4–3–5, 2–3–4–5–4–3–2 «Парные картинки» «Угадай звук» «Лево — право» «Составь слово» «Повтори слова»</p>
9	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • развитие межполушарных взаимодействий; • мозжечковая стимуляция; • развитие мелкой моторики и серийной организации движений; • развитие зрительного внимания; • развитие зрительно-пространственной памяти; • развитие кинестетической организации движений; • обогащение зрительных представлений; • развитие пространственных функций; • развитие фонематических процессов 	<p>«Вертикальный лифт. Первый уровень», «Скалолаз» «Носочки-ладошки», «Кошка», «Крабик», «Качалка на спине» «Базовые упражнение с теннисным мячом» Рисование двумя руками «Мяч на балансире» Кулак — ребро Ладонь-тыл Чередование символов на письме «Геометрические фигуры-1» «Что пропало?» Таблицы Шульте «Где спрятана картинка?» «Повтори движение» «Угадай предмет» «Графический диктант» Анаграммы</p>
10	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • мозжечковая стимуляция; • развитие мелкой моторики и серийной организации движений; • развитие зрительного внимания; 	<p>«Вертикальный лифт. Второй уровень», «Письмо по правилам» «Кошка», «Брёвнышко», «Крабик», «Качалка на животе». «Поймай мячик» Балансир с мячом Кулак — ребро, «Ладушки», «Пересчёт пальцев: 2–4–5–4» Чередование символов на письме «Что изменилось?» «Геометрические фигуры»</p>

№ занятия	Сфера развития	Примерный перечень игр и упражнений
	<ul style="list-style-type: none"> • развитие кинестетической организации движений; • развитие фонематических процессов; • развитие пространственного восприятия и мышления 	<p>Артикуляционная гимнастика</p> <p>«Подбери слово» «Лабиринты»</p>
11	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • развитие межполушарных взаимодействий; • мозжечковая стимуляция; • развитие мелкой моторики и серийной организации движений; • развитие слухового внимания; • развитие зрительно-пространственной памяти; • развитие пространственных функций; • развитие фонематических процессов; • развитие статической координации движений; • развитие темпо-ритмической организации движений и речи 	<p>«Вертикальный лифт. Второй уровень», «Запретное движение» «Ползание по-пластунски вперёд» «Брёвнышко» Упражнения с теннисным мячом Рисование двумя руками «Пианист» «Балансир с мячом». «Доска Бильгоу» «Ладушки» «Ладонь-ребро» «Пересчёт пальцев: 3–4–2–5» «Послушай и запомни» Таблицы Шульте Кубики Никитина Упражнение на основе «Пробы Хэда» Составь слова из слова... Ходьба «след в след»</p> <p>«Топ-хлоп»</p>
12	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • мозжечковая стимуляция; • развитие зрительного внимания; • развитие слухового внимания; • развитие зрительно-пространственной памяти; • развитие кинестетической организации движений; • обогащение зрительных представлений; • развитие пространственных функций 	<p>«Вертикальный лифт. Второй уровень», «Письмо по правилам» «Ползание на четвереньках назад» «Маленькая гусеница» «Поймай мяч» «Вверх — вниз — в сторону» «Запомни слова» Таблицы Шульте «Запомни звуки» «Повтори узор»</p> <p>«Покажи движение»</p> <p>«Отгадай предмет по признакам» «Лабиринт»</p>

№ занятия	Сфера развития	Примерный перечень игр и упражнений
13	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • мозжечковая стимуляция; • развитие мелкой моторики и серийной организации движений; • развитие зрительного внимания; • развитие кинестетической организации движений; • развитие пространственных функций; • развитие фонематических процессов; • развитие слухового восприятия и памяти; • тренировка динамической и темпоримической организации движений; • развитие зрительно-пространственных функций 	<p>«Вертикальный лифт. Второй уровень», Письмо по правилам «Крабик», «Мостик» «Кулак + ладонь» «Коробка форм» с закрытыми глазами, упражнения с теннисным мячом «Кидай-лови» на балансире «Пересчёт пальцев: 2–3–5–4» Пальчиковые игры Таблица Шульте Выполнение элементов артикуляционной гимнастики «Перевертыши» «Пирамида слов» «Снежный ком» «Ладушки», «Топ-хлоп»</p> <p>Квадраты Никитина «Графический диктант» Конструирование по образцу</p>
14	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • развитие межполушарных взаимодействий; • мозжечковая стимуляция; • развитие мелкой моторики и серийной организации движений; • развитие слухового внимания; • развитие зрительно-пространственной памяти; • обогащение зрительных представлений; • развитие фонематических процессов; • развитие слухового восприятия и памяти; • развитие пространственного восприятия и мышления 	<p>«Запретное движение» «Вертикальный лифт. Второй уровень» «Ползание на четвереньках вперёд-назад», «Брёвнышко» «Упражнение с теннисным мячом»</p> <p>Доска Бильгоу, «Ладушки» Кулак — ребро</p> <p>«Птица — не птица» «Повтори фигуру»</p> <p>«Узнай по описанию» «Слоги — слова» «Снежный ком» «Головоломки»</p>
15	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • развитие межполушарных взаимодействий; • мозжечковая стимуляция; • развитие мелкой моторики и серийной организации движений; 	<p>«Не проговоришь» «Вертикальный лифт. Второй уровень» «Гусеница», «Пловец» «Ползание на четвереньках» «Волшебный мешочек» Рисование на спирографе Балансир с мячом «Ладушки» «Пересчёт пальцев: 2–4–5–3»</p>

№ занятия	Сфера развития	Примерный перечень игр и упражнений
	<ul style="list-style-type: none"> • развитие зрительного внимания; • развитие кинестетической организации движений; • обогащение зрительных представлений; • развитие пространственных функций; • развитие фонематических процессов; • развитие статической координации движений; • тренировка динамической и темпо-ритмической организации движений 	<p>Игры с картинками Таблицы Шульге Артикуляционная гимнастика «Подбери признак» «Симметричный рисунок» «Составь слово из букв» «Поймай баланс»</p> <p>«Попади в цель» «Прохлопывание» стихов</p>
16	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • мозжечковая стимуляция; • развитие пространственных функций; • развитие фонематических процессов; • развитие зрительного внимания; • развитие пространственного восприятия и мышления; • развитие темпо-ритмической организации движений и речи 	<p>«Запретное слово» «Вертикальный лифт. Второй уровень» «Лошадка» + пересчёт пальцев «Носочки-ладушки» «Язык + глаза + рука» Упражнения с мячом Упражнения на балансире Симметрия «Слова на букв...» «Сколько букв...?» Коррекционные пробы Таблицы Шульге Конструирование по образцу «Прохлопывание» стихотворений «Ладушки»</p>
17	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • развитие межполушарных взаимодействий; • мозжечковая стимуляция; • развитие мелкой моторики и серийной организации движений; • развитие зрительного внимания; • развитие слухового внимания; • развитие зрительно-пространственной памяти; • развитие кинестетической организации движений; • развитие фонематических процессов; • развитие статической координации движений 	<p>«Да» — «Нет» не говорить! «Вертикальный лифт. Второй уровень» «Кошка на локтях», «Крабик» Упражнения с мячами Рисование двумя руками Доска Бильгоу «Пересчёт пальцев: 2-3-5-4»</p> <p>«Кольца Лангольца» Таблицы Шульге «Угадай звук» Копирование</p> <p>Пальчиковая игра «Клей»</p> <p>«Собери слово» «Цапли»</p>

№ занятия	Сфера развития	Примерный перечень игр и упражнений
18	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • мозжечковая стимуляция; • развитие мелкой моторики и серийной организации движений; • развитие зрительного внимания; • развитие слухового внимания; • развитие фонематических процессов; • развитие слухового восприятия и памяти; • развитие пространственного восприятия и мышления; • развитие статической координации движений; • тренировка динамической и темпоритмической организации движений 	<p>«Вертикальный лифт. Второй уровень» «Брёвнышко», «Кошка» «Попади в цель» «Поймай и назови» «Программист» «Пересчёт пальцев: 2–4–3–5» Чередование символов Корректирующие пробы Таблицы Шульте «Живые звуки» «Собери слова» «Снежный ком» «Замок из фигур»</p> <p>«Замри»</p> <p>«Попади в цель» «Топ-хлоп» «Ладушки»</p>
19	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • развитие межполушарных взаимодействий; • мозжечковая стимуляция; • развитие мелкой моторики и серийной организации движений; • развитие слухового внимания; • развитие зрительно-пространственной памяти; • развитие пространственных функций; • развитие фонематических процессов; • развитие слухового восприятия и памяти; • развитие пространственного мышления 	<p>«Вертикальный лифт. Третий уровень» «Брёвнышко», «Паучок» Упражнения с мячом у стены «Пересчёт пальцев» + «Качели» Балансир + мяч у стены «Резиновые бусы» Игры с прищепками «Ладушки» «Угадай» «Нарисуй узор» Таблицы Шульте «Перевертыши» «Сложи слово» «Шифровальщик» Графический диктант</p>

№ занятия	Сфера развития	Примерный перечень игр и упражнений
20	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • развитие межполушарных взаимодействий; • мозжечковая стимуляция; • развитие мелкой моторики и серийной организации движений; • развитие зрительного внимания; • развитие слухового внимания; • развитие зрительно-пространственной памяти; • развитие кинестетической организации движений; • развитие фонематических процессов; • развитие слухового восприятия и памяти; 	<p>«Вертикальный лифт. Третий уровень» «Запретное слово» «Ползание на четвереньках вперёд-назад» Упражнения с мячами «Пальчики здороваются по порядку» + «Часики» Балансир с мячом у стены «Ладушки». Ладонь — ребро</p> <p>Корректурные пробы Таблицы Шульте «Вперёд — назад — право — влево» «Лабиринт» «Собери слова из букв»</p> <p>Артикуляционная гимнастика</p> <p>Анаграммы «Снежный ком»</p>
21	<ul style="list-style-type: none"> • развитие ПРКД; • двигательные упражнения (нейрокоррекция); • сенсорная интеграция; • развитие межполушарных взаимодействий; • мозжечковая стимуляция; • развитие мелкой моторики и серийной организации движений; • развитие зрительного внимания; • развитие слухового внимания; • развитие зрительно-пространственной памяти; • обогащение зрительных представлений; • развитие памяти; • развитие фонематических процессов; • развитие пространственного восприятия и мышления; • развитие вербализации 	<p>«Делай, как я» «Вертикальный лифт. Третий уровень» «Качалка на животе», «Пловец» «Крабик», «Кошка» «Игры в кругу» Рисование двумя руками Игры на балансире «Пальчики здороваются» «Ладушки» Кулак — ладонь «Найди фигуру» «Найди отличия» «Где звук?», таблицы Шульте «Съедобное — несъедобное» «Нарисуй по памяти»</p> <p>Работа по картинкам «Послушай — повтори» «Собери слово из слогов» Головоломка</p> <p>«Я знаю пять имён...»</p>

Приложение 1

I. Игры и упражнения, направленные на коррекцию программирования, регуляции и контроля деятельности (ПРКД)

1. Игры с переключением (сменой правил действия)**«Высоко — низко»**

Цель: игра эффективно способствует преодолению двигательных автоматизмов и эхопраксии.

Количество участников: в игре могут принимать участие как один ребёнок, так и несколько детей.

Подсобный материал: не требуется.

Процедура проведения: ребёнок должен подпрыгнуть, если услышит слово «высоко», и присесть, если услышит слово «низко». Педагог может сопровождать свои слова движениями, противоречащими сигналам. Например, говорить «высоко» и при этом садиться.

«Сохрани секрет»

Цель: развитие произвольной регуляции и контроля в речевой сфере. Также игра способствует развитию речемыслительных функций.

Количество участников: индивидуальное/парное занятие;

Подсобный материал: перечень слов; фишки для подсчёта очков.

Процедура проведения: педагог произносит разные слова, а ребёнку нужно чётко их повторять. При этом задаётся условие («секрет»): например, нельзя повторять названия цветов; услышав название цветка, ребёнок должен молча хлопнуть в ладоши один раз.

Примерный список слов:

окно, стул, ромашка, ириска, просо, плечо, шкаф, василек, книга и т. д.

Варианты «секретов»:

- нельзя повторять слова, начинающиеся на звук [р];
- нельзя повторять слова, начинающиеся с гласного звука;
- нельзя повторять названия животных;
- нельзя повторять имена девочек;
- нельзя повторять слова, состоящие из двух слогов, и т. д.

Усложнение задания: впоследствии можно перейти к игре с одновременным использованием двух правил, например:

1) нельзя повторять названия птиц, надо отмечать их одним хлопком;

2) нельзя повторять названия предметов, имеющих круглую форму (или — зелёный цвет), надо отмечать их двумя хлопками.

В этой игре важно менять «секреты».

«Да» — «Нет» не говорить!

Цель: развитие избирательности и переключения внимания, преодоление импульсивности.

Количество играющих: индивидуальное/парное/подгрупповое занятие.

Подсобный материал: перечень вопросов; счётные палочки или фишки для подсчёта очков.

Процедура проведения: педагог задаёт ребёнку вопросы, а он отвечает на них движениями: кивая, если хочет сказать «нет», и, качая головой, если хочет ответить «да».

Перед началом игры необходимо убедиться, что ребёнок правильно понял инструкцию. Пусть покажет, как он будет говорить «да» и как — «нет».

Примерный перечень вопросов

Первая серия:

- Тебя зовут Катя?
- Сейчас зима?
- Правда, что завтракают обычно в середине ночи?
- Ты умеешь считать до 5?
- Помидоры синего цвета?
- Слон больше, чем муха?
- Мороженое обычно холодное?
- Правда, что летом обычно холодно и идёт снег?
- Правда, что ты не умеешь качать головой?
- Лимон кислый?

Вторая серия:

- Правда, что суп наливают из чайника?
- Правда, что 5 меньше 8?
- Правда, что помидоры не растут на ёлках?
- Тебе 4 года?
- Ты умеешь стоять на одной ноге?
- Правда, что рыбы живут высоко в горах и охотятся на орлов?
- Правда, что бегемот — самое маленькое животное?
- Ты умеешь кивать головой?
- После среды бывает вторник?
- Трава всегда синего цвета?

«Не проговоришь»

Цель: преодоление импульсивности.

Количество участников: индивидуальное занятие; возможно проведение занятия в диаде или мини-группе (не более трёх детей).

Подсобный материал: список вопросов для игры.

Процедура проведения: педагог задаёт ребёнку вопросы, а он должен отвечать на них так, чтобы не сказать при этом «запретных слов»: «да», «нет», «зелёный».

Инструкция: «Ты умеешь хранить секреты? Давай проверим. Пусть у нас будут три секретных слова, которые ни за что нельзя говорить. Это слова «да», «нет», «зелёный». Сейчас я буду задавать тебе вопросы, а ты старайся отвечать на них так, чтобы не проговориться и не сказать «секретное» слово. Если ты сможешь пройти это испытание, значит, тебе можно доверять любые секреты».

Примерный список вопросов:

- Тебя зовут Маша?
- Как называется время суток, когда можно увидеть рассвет?
- Какой твой любимый праздник?
- Ты когда-нибудь ел(а) торт?
- Какой у тебя любимый мультфильм?
- На какой цвет светофора можно переходить дорогу?
- Ты умеешь водить машину?
- Сколько тебе лет?
- У тебя дома есть домашние животные?
- Какого цвета иголки на ёлке?
- Осенью трава жёлтая, а летом?
- Ты умеешь кататься на велосипеде?
- Почему летом нельзя кататься на лыжах?
- Крокодил обычно чёрный?
- Ты любишь, когда тебе дарят подарки?

2. Игры со «стоп-сигналом»

Ребёнок выполняет какие-либо двигательные упражнения или свободно двигается под музыку. По условному сигналу он должен замереть и держать позу, пока не прозвучит сигнал для продолжения движения.

По этому принципу построены различные игры и упражнения. В подобных играх ребёнку необходимо быть внимательным и преодолевать двигательный автоматизм, контролируя свои действия.

«Замри-отомри»

Цель: игра направлена на развитие самоконтроля, преодоление импульсивности и двигательных автоматизмов.

Подсобный материал: не требуется.

Количество участников: в игре могут принимать участие как один ребёнок, так и несколько детей.

Процедура проведения: включается какая-нибудь танцевальная музыка. Пока она звучит, ребёнок может скакать, кружиться, танцевать или прыгать. Как только педагог выключит звук, игрок должен замереть на месте в той позе, в которой он был в этот момент.

«Охотник за словами»

Списки слов по категориям

«Поймай всех животных»: аквариум, слон, стол, бочка, ящерица, асфальт, очки, крыса, лошадь, удав, лётчик, курица, шкаф, вилка, кофе, замок, забор, заяц, яблоко, обезьяна, ковер, корова, автобус, тапочки, верблюд, коза, ваза, крокодил, фонарик, артист, Буратино, цепь, электричка, хомяк, дикобраз, антилопа, свекла, танец, вертолёт, осьминог.

«Поймай всё, что летает»: картина, буква, самолёт, муха, аист, собака, пароход, качели, окно, воздушный шарик, монетка, бухгалтер, трамвай, комар, телевизор, бабочка, скатерть, помидор, утка, вертолёт, лодка, самовар, весло, забор, ракета, печка, стрекоза.

«Поймай профессию»: школа, водитель, ножницы, берёза, архитектор, парикмахер, болтун, гроза, карандаш, попугай, электрик, мельница, сапоги, океан, закон, строитель, радуга, ветеринар, стрекоза, фантазия, балерина, экономист, врач, секретарь, лентяй, машина, шляпа, ключи, турист, словарь, обрыв, кино, вулкан, иностранец, скульптор, толстяк, пожарный, модельер.

«Поймай все растения»: зеркало, пальма, берёза, велосипед, сорока, чайник, белка, роза, одуванчик, тыква, колесо, труба, тюльпан, тетрадь, кукла, крапива, подушка, обман, пустыня, тополь, остров, шиповник, музей, ландыш, сосна, подорожник, лыжи, ружье, чайка, дорога, виноград, яблоня, вермишель, трава.

«Съедобное, несъедобное, живое»: кегли, помидор, курица, журавль, лев, стол, дом, суп, торт, кисточка, салат, светофор, попугай, дерево, кабан, пила, жираф, окно, сено, мороженое, телефон, котлета, банан, фломастер, лошадь, карета, верблюд, седло, пирожок, молоко, йогурт, шашлык, айсберг, самолёт, дельфин, динозавр, яблоко.

«Топаем-хлопаем»

Цель: развитие быстроты распределения и переключения внимания; развитие речевого мышления.

Количество участников: лучше работать в диадах или мини-группах.

Подсобный материал: перечень слов; фишки для подсчёта очков.

Процедура проведения: педагог произносит фразы-суждения — правильные и неправильные. Если суждение верное, дети должны хлопать, если неверное — топтать.

Примеры высказываний: летом всегда идёт снег; картошку едят сырую; ворона — перелётная птица.

Понятно, что чем старше дети, тем сложнее должны быть суждения.

3. Упражнения на письме

1. Выписывать все слова, в которых были допущены ошибки или опiski, в три столбика: ПЕЧАТНЫМИ буквами, ЗАГЛАВНЫМИ (ПРОПИСНЫМИ) и строчными буквами. По количеству выписанных слов в течение недели можно судить о динамике коррекционной работы по устранению дисграфии.

2. Упражнение «Пишу-говорю» направлено на тренировку реализации графомоторной программы как с поддержкой самодиктовкой, так и без неё, а также с «антисопровождением», при котором учащиеся диктуют при письме не то, что пишут. Тренировка проходит в три этапа:

- прописывание заданных чередований букв/слогов/слов/словосочетаний с самодиктовкой;
- прописывание заданных чередований букв/слогов/слов/словосочетаний без самодиктовки;
- прописывание заданных чередований букв/слогов/слов/словосочетаний с проговариванием других звуков/слогов/слов.

Пример: пишем «сто», а диктуем себе вслух: «што/кто/ста/ост/тос».

Пишем «корова», а диктуем: «молоко/панама/весело» и т. д.

3. Упражнение «Строчные-заглавные»

Педагог диктует различные слоги из двух букв, задача учащихся — записать их таким образом, чтобы первая буква в слоге была заглавной, а вторая — строчной. Затем учащиеся должны переписать слоги, поменяв буквы местами с сохранением правила написания заглавной буквы.

4. Упражнение «Быстрая реакция»

Задача учащихся научиться быстро переключаться в написании заданных букв/слогов/слов по сигналу педагога (хлопок в ладоши или стук, кодовое слово и т. п.).

Пример: писать в строчку непрерывно буквы «мммммм...», по хлопку переключаться на «ллллл...», затем на «пппппп...» и потом обратно по порядку.

5. Упражнение «Добавь слово».

Педагог диктует учащимся предложения, в которых между словами дети должны вставлять данное словарное слово. Затем переписать предложения без добавочного слова.

Пример: «Мама деревня моет деревня руки деревня перед деревня едой деревня»,

«Мама моет руки перед едой».

6. Упражнение «Слово в цепочке»

Педагог диктует учащимся словарные слова, между словами дети должны вставлять определённое слово/слог.

Пример: «*иней*» — «заяц» — «*иней*» — «осина» — «*иней*» — «петух» — «*иней*» — «отец» и т. д.

7. Упражнение «Каждый третий»

Педагог диктует учащимся словарные слова, задача последних — каждое второе/третье/четвёртое слово написать с заглавной буквы.

Пример: «арбуз — иней — Корова — город — горох — Герой — декабрь — улица — Аллея».

8. Упражнение «Переключение по сигналу»

Задача учащихся научиться быстро переключаться в написании количества заданных букв в слогах по сигналу педагога в зависимости от количества хлопков в ладоши.

Пример: «буква А» — писать в строчку через пробел «*ма ма ма...*», по двойному хлопку переключаться на «*маа маа маа...*», по тройному — на «*мааа мааа мааа...*» и т. д.

«буква С» — писать в строчку через пробел «*са са са...*», по двойному хлопку переключаться на «*сса сса сса...*», по тройному — на «*ссса ссса ссса...*».

9. Упражнение «Пишем по руке»

Педагог поочерёдно поднимает то левую, то правую руку, задача учащихся написать как можно больше слов на букву «П» (правая рука) или «Л» (левая рука). Далее за определённой рукой закрепляется новая буква.

10. Упражнение «Цепочка чисел»

Педагог предлагает учащимся составить цепочку из слов (в том числе из списка словарных слов), в которой последовательность слов определяется количеством слогов в слове в соответствии с последовательностью чисел.

Пример: «1–2–3–2–4–3–1...» — «дом — сова — болото — земля — черепаха — обида — ель».

II. Игры и упражнения, направленные на коррекцию серийной и кинестетической организации движений

В качестве упражнений для тренировки серийной организации движений на мануальном уровне мы предлагаем использовать следующие.

1. «Пальчики здороваются»

Исполнение этого упражнения представляет собой поочерёдное соприкосновение большого пальца с остальными в следующем порядке: 2–3–4–5–4–3–2, где «2» — это указательный палец, «3» — средний, «4» — безымянный и «5» — мизинец. Для более качественной

тренировки указанных функций пальцы следует опускать сверху, соединять «подушечками» пальцев (не промахиваться), выполнять по три круга туда-обратно, каждой рукой и потом двумя одновременно. Важным, на наш взгляд, является тот факт, что при выполнении данного упражнения без зрительного контроля происходит дополнительная тренировка такого моторного компонента, как кинестетическая организация движений. По мере усвоения упражнения (прямого и обратного порядка соприкосновения пальцев) порядок чередования можно менять. При наличии затруднений в совместном выполнении упражнений рекомендуется их предварительная изолированная тренировка.

Приводим другие варианты пересчёта пальцев, разработанные на основе традиционного упражнения и рекомендуемые для тренировки указанного компонента моторики после освоения прямого пересчёта:

2-3-5-4;	3-2-3-4
3-4-2-5;	4-3-4-5
2-3-2-4	4-5-4-2
2-3-2-5	5-4-5-3
2-4-2-5	5-4-5-2
3-4-3-5	4-5-3-2
3-2-3-5	2-4-3-5

2. «Пианист»

Упражнение выполняется на поверхности стола, однако его не менее полезной модификацией является выполнение на клавиатуре фортепиано. Дополнительным развивающим компонентом во втором случае является возможность контроля правильности чередования движений пальцев на слух. Нумерация пальцев соответствует общепринятой аппликатуре при обучении игре на фортепиано, где первым считается большой палец, вторым — указательный, третьим — средний, четвёртым — безымянный, а пятым — мизинец. Каждая серия чередования пальцев отрабатывается до чёткого, ритмичного и безошибочного выполнения сначала правой рукой, затем левой, затем двумя руками одновременно, а также поочерёдно можно выполнять как одинаковую серию руками, так и разные серии (то есть новая серия для отработки может состоять из двух указанных ниже серий).

Варианты чередования пальцев:

1-3-1-3	1-2-1-3	3-1-3-4	4-5-3-2	1-2-5-4
2-4-2-4	1-2-1-4	3-4-3-2	2-4-3-5	1-2-4-3
3-5-3-5	1-2-1-5	3-2-3-1	1-3-2-4	1-2-5-3
1-5-1-5	1-4-1-5	4-3-4-5	1-3-4-5	2-3-5-4
1-4-1-4	2-3-2-4	4-5-4-2	1-4-5-3	5-4-2-1
1-2-1-2	2-3-2-5	4-1-4-5	1-4-3-5	5-4-1-3
2-3-2-3	2-4-2-5	5-4-5-3	1-5-2-3	5-4-1-2
2-5-2-5	2-1-2-5	5-4-5-2	1-5-3-4	5-4-2-3
3-4-3-4	3-4-3-5	5-4-5-1	1-4-2-3	
4-5-4-5	3-2-3-5	1-2-3-4-5	5-4-3-2-1	
1-3-1-5	3-1-3-5	1-2-3-4	4-3-2-1	
1-3-1-4	3-2-3-4	2-3-4-5	5-4-3-2	

3. «Программист»

Упражнение сначала отрабатывается на поверхности стола, затем на клавиатуре компьютера. Дополнительным развивающим компонентом во втором случае является возможность осуществления зрительного контроля правильности чередования движений пальцев на мониторе компьютера. Нумерация пальцев соответствует общепринятой аппликатуре при обучении игре на фортепиано, где первым считается большой палец, вторым — указательный, третьим — средний, четвёртым — безымянный, а пятым — мизинец. Каждая серия чередования пальцев отрабатывается до чёткого, ритмичного и безошибочного выполнения сначала правой рукой, затем левой, затем двумя руками поочерёдно в одной серии друг за другом. При этом поочерёдно можно выполнять как одинаковую серию руками, так и разные серии (то есть новая серия для отработки может состоять из двух указанных ниже серий).

На клавиатуре компьютера расположение пальцев может быть произвольным, однако лучше всё же закреплять общепринятое в «десятипальцевой системе» печатания на компьютере расположение пальцев по буквам «ФЫВА-ОЛДЖ». Важным является так же тот аспект, что после выполнения заданной серии учащийся может самостоятельно проверить правильность выполнения упражнения, отследив следование заданной серии уже в буквенном выражении на мониторе компьютера или при распечатывании результата на листе бумаги. Таким образом, результат выполнения упражнения можно использовать и как «корректирующую пробу» для развития внимания.

Варианты чередования пальцев:

2–4–2–4	2–3–2–5	5–4–5–3
3–5–3–5	2–4–2–5	5–4–5–2
2–3–2–3	3–4–3–5	2–3–4–5
2–5–2–5	3–2–3–5	4–5–3–2
3–4–3–4	3–2–3–4	2–4–3–5
4–5–4–5	4–3–4–5	5–4–3–2
2–3–2–4	4–5–4–2	2–3–5–4

4. Пальчиковая игра «Клей»

Педагог просит ребёнка «приклеить» ладошки с растопыренными пальцами к столу. Далее ребёнок выполняет упражнение, которое состоит в задаче оторвать от стола соответствующий пальчик и «приклеить» его обратно. Упражнение выполняется как по образцу, так и по словесной инструкции. Со зрительным контролем (ребёнок видит свои руки), так и без него. Сначала можно отработать навык подъёма над столом пальцев на одной руке, затем на другой, затем на двух руках одновременно.

После усвоения этого навыка можно предложить ребёнку отрывать уже по два пальца на каждой руке, затем на двух руках одновременно. При этом это могут быть как одинаковые пальцы, так и разные. Остальные пальцы плотно «приклеены» к столу.

Нумерация пальцев соответствует общепринятой аппликатуре при обучении игре на фортепиано, где первым считается большой палец, вторым — указательный, третьим — средний, четвёртым — безымянный, а пятым — мизинец.

Отработка навыка «отклеивания» пальцев должна происходить у следующей последовательности:

- изолированно (по порядку от 1 до 5 и обратно, затем вразнобой) каждый палец на ведущей руке, затем на другой;
- «отклеивание» одинаковых пальцев на двух руках одновременно;
- «отклеивание» двух пальцев на одной руке (сначала отработать на ведущей руке, затем на второй);
- «отклеивание» двух одинаковых пальцев на двух руках одновременно;
- «отклеивание» двух разных пальцев на двух руках одновременно;
- «отклеивание» трёх пальцев на одной руке (сначала отработать на ведущей руке, затем на второй);
- «отклеивание» трёх одинаковых пальцев на двух руках одновременно;
- «отклеивание» трёх разных пальцев на двух руках одновременно.

В качестве модификации данного упражнения можно порекомендовать не просто отрывать пальцы от поверхности стола, а слегка случать ими один или несколько раз. Таким образом, данное упражнение будет напоминать упражнение «Пианист», но с той разницей, что в этом случае остальные пальцы плотно прижаты к столу, тогда как в упражнении «Пианист» все пальцы слегка согнуты и находятся над поверхностью стола. Варианты чередования ударов пальцами по столу можно использовать такие же, как и в упражнении «Пианист».

5. Игра в «Ладушки»

Варианты игры:

- на два счёта: хлопок в ладоши — хлопок вперёд двумя руками;
- на три счёта: хлопок в ладоши — хлопок вперёд двумя руками — хлопок о коленки;
- на четыре счёта: хлопок в ладоши — хлопок вперёд двумя руками — хлопок в ладоши — хлопок о коленки;
- на шесть счетов: хлопок в ладоши — хлопок вперёд двумя руками — хлопок в ладоши — хлопок вперёд правыми руками — хлопок в ладоши — хлопок вперёд левыми руками;
- на семь счетов (вариант 3 + 4).

6. Чередование положений рук на столе, сопровождаемое произнесением определённых слогов. Отрабатывается сначала одинаковое положение обеих рук на столе, затем противоположные движения. Руки должны опускаться сверху, на одно и то же место. Варианты положений рук:

- кулак горизонтальный/ладонь;
- кулак горизонтальный/ребро;
- кулак горизонтальный/тыл ладони;
- кулак горизонтальный/кулак вертикальный;
- кулак вертикальный/ладонь;
- кулак вертикальный/тыл ладони;
- кулак вертикальный/ребро;
- ладонь/тыл ладони;
- ребро/ладонь;
- ребро/тыл ладони;

7. Пальчиковая игра «Цветочные фантазии»

Упражнение направлено на тренировку ряда параметров мелкой моторики, таких как серийная и кинестетическая организация движений, а также ловкости, внимания и самоконтроля. Упражнение имеет два варианта исполнения: статический и динамический. В *статическом*

варианте ребёнку необходимо по образцу педагога выполнить соединение определённых одноимённых/разноименных пальцев рук в положении «Цветок» (руки согнуты перед грудью кистями вверх, основание кистей соединены, пальцы максимально растопырены в стороны, ладони максимально раскрыты). Выполнение упражнения в *динамическом* варианте представляет собой поочерёдное соединение одноимённых/разноименных пальцев рук по образцу, чередование движений.

Нумерация пальцев соответствует общепринятой аппликатуре при обучении игре на фортепиано, где первым считается большой палец, вторым — указательный, третьим — средний, четвёртым — безымянный, а пятым — мизинец. Каждое положение пальцев, а также серия чередования пальцев отрабатывается до чёткого, ритмичного и безошибочного выполнения, после чего положения/серии движений можно чередовать между собой, то есть новая серия для отработки может состоять из двух указанных ниже серий. Также чередуются различные положения пальцев.

Варианты соединения пальцев в положении «Цветок» (статические):

1+3	2+5	1+2+5	1+2+3+4
2+4	3+4	1+4+5	2+3+4+5
3+5	4+5	2+3+4	1+3+4+5
1+5	1+3+5	2+3+5	1+5+2+3
1+4	1+3+4	2+4+5	1+2+5+4
1+2	1+2+3	3+4+5	
2+3	1+2+4	1+2+3+4+5	

Варианты чередования пальцев в положении «Цветок» (динамические):

1-3-1-3	1-2-1-3	3-1-3-4	4-5-3-2	1-2-5-4
2-4-2-4	1-2-1-4	3-4-3-2	2-4-3-5	1-2-4-3
3-5-3-5	1-2-1-5	3-2-3-1	1-3-2-4	1-2-5-3
1-5-1-5	1-4-1-5	4-3-4-5	1-3-4-5	2-3-5-4
1-4-1-4	2-3-2-4	4-5-4-2	1-4-5-3	5-4-2-1
1-2-1-2	2-3-2-5	4-1-4-5	1-4-3-5	5-4-1-3
2-3-2-3	2-4-2-5	5-4-5-3	1-5-2-3	5-4-1-2
2-5-2-5	2-1-2-5	5-4-5-2	1-5-3-4	5-4-2-3
3-4-3-4	3-4-3-5	5-4-5-1	1-4-2-3	
4-5-4-5	3-2-3-5	1-2-3-4-5	5-4-3-2-1	
1-3-1-5	3-1-3-5	1-2-3-4	4-3-2-1	
1-3-1-4	3-2-3-4	2-3-4-5	5-4-3-2	

- через пробел: «*кн кн кн кн кн кн кн кн кн кн кн кн кн кн кн кн к*
н кн кн кн кн кн кн»;
- через пробел, наоборот: «*нк нк нк нк нк нк нк нк нк нк нк нк нк нк нк*
нк нк нк нк нк нк нк»;
- через дефис: «*кн-кн-кн-кн-кн-кн-кн-кн-кн-кн-кн-кн-кн-кн-кн-кн-кн-кн-кн-*
кн-кн-кн-кн-кн-кн-кн»;
- через дефис, наоборот: «*нк-нк-нк-нк-нк-нк-нк-нк-нк-нк-нк-нк-нк-нк-нк-*
нк-нк-нк-нк-нк-нк-нк»;
- через пробел, «К» заглавная: «*н К н К н К н К н К н К н К н К н*
К н К н К н К н»;
- через пробел, «Н» заглавная: «*к Н к Н к Н к Н к Н к Н к Н к Н к Н*
к Н к Н к Н к Н к Н».

5. В тетради в клетку учащимся необходимо прописывать в каждой клетке/через клетку определённую последовательность данных педагогом символов/геометрических фигур.

Пример: «/○/○/○/○/○/○/○/○/○/»;
«/○□/○□/○□/○□/○□/○□/».

III. Коррекционные упражнения, направленные на развитие межполушарных взаимодействий, а также функций программирования, регуляции и контроля деятельности

1. Нейрокоррекционный комплекс упражнений «Вертикальный лифт»

Как уже было сказано выше, данный комплекс упражнений разработан нами на основе описанного далее упражнения «Лифт», являющегося частью комплекса упражнений по двигательной коррекции и представленного у ряда современных авторов под разными названиями и без названия, в сопровождении дыхательных упражнений и самостоятельно (Глозман, Соболева, 2014; Семенович, 2017, 2018). Целью выполнения упражнений из данного комплекса прежде всего является развитие межполушарного взаимодействия, а также формирование функции программирования, регуляции и контроля деятельности; значимым эффектом от выполнения упражнений является также развитие вестибулярного аппарата, кинестетической организации движений, пространственных представлений, а также точности и координации движений.

Как уже было подробно описано выше, научной основой при разработке данного комплекса явилась теория ВНД (высшей нервной деятельности), а именно данные, полученные известным канадским учёным Уайлдером Грейвсом Пенфилдом в результате множества операций

на головном мозге, которые он использовал для создания функциональных карт коры (поверхности) мозга (Penfield W, Boldrey E., 1937). Обобщив результаты картографии основных моторных и сенсорных областей коры, он впервые точно нанёс на карту корковые области, касающиеся речи. С помощью метода электрической стимуляции отдельных участков мозга Пенфилдом было установлено точное представительство в коре головного мозга различных мышц и органов тела человека. Для наглядности своей теории Пенфилд изобразил человечка («гомункулуса»), части тела которого пропорциональны зонам мозга, в которых они представлены. Около трети занимает кисть руки, ещё треть — губы, язык, гортань, то есть речевой аппарат, остальное тело непропорционально мало. Поэтому пальцы рук, губы и язык с большим числом нервных окончаний изображаются крупнее, чем туловище и ноги.

Как уже было отмечено выше, отличительной особенностью разработанного нами комплекса упражнений является исходное положение, в котором оно выполняется. Традиционно упражнение «Лифт» выполняется лёжа на полу и предполагает синхронный равномерный подъём прямой руки и ноги до перпендикулярного полу положения, затем равномерное опускание на пол. Ввиду того, что исходное положение «лёжа» не всегда является удобным для исполнения, поскольку требует специально подготовленной поверхности, что резко сужает круг возможностей его применения, в нашей интерпретации исходным стало вертикальное положение «Стоя», что не только решило проблему соблюдения гигиенических требований при проведении упражнений, но и способствовало дополнительной тренировке вестибулярного аппарата. К тому же существующий в нейрокоррекции традиционный вариант исполнения упражнения предполагает ограниченное количество движений: подъём руки и ноги с правой стороны, затем с левой, перекрёстное движение — левая нога с правой рукой и наоборот, а также одновременный подъём и опускание руки и ноги. Как показал обширный опыт его применения, освоение данного упражнения вызывает большие затруднения у современных детей и требует очень длительного времени. Вертикальное положение разработанного нами комплекса позволяет значительно увеличить количество упражнений, а также варьировать уровень их сложности в зависимости от двигательных и вестибулярных возможностей ребёнка, то есть подбирать для начала занятий тот уровень сложности, при котором ребёнок сможет контролировать свои движения. Повышение же уровня сложности происходит только по мере освоения предыдущего путём задействования всё большего количества мышц (нервных окончаний) и участков мозга в соответствии с рисунком «гомункулуса».

Как и в традиционном нейрокоррекционном упражнении «Лифт», основным критерием правильности выполнения упражнения является синхронность, плавность и равномерность движений при одновременном подъёме руки и ноги, а также движений глаз и языка. При этом перед выполнением упражнения инструктором оговаривается условие, что рука поднимается до уровня плеч (параллельно полу) или вертикально над головой (в зависимости от типа упражнения), а нога до того уровня, который позволяет растяжка. Упражнение выполняется под счёт до 10, в конечную точку рука и нога (глаза, язык) должны прийти одновременно. Движения пальцев рук при повышении уровня сложности при необходимости сперва отрабатываются отдельно, затем в составе комплекса.

Предлагаемый нами комплекс упражнений имеет пятнадцать уровней сложности, что обеспечивает широкую вариативность его использования: от проведения индивидуальных и подгрупповых занятий по двигательной коррекции до групповых тренировок в качестве утренней оздоровительной гимнастики в летнем лагере или нового комплекса упражнений для тренировки ряда спортивных качеств (выносливость, координация движений, равновесие, растяжка) на уроках физической культуры в школе. Особенности разработанного нами комплекса позволяют использовать его в работе с детьми любого возраста и уровня физической подготовленности (статическая координация и «растяжка»), а также не имеет противопоказаний для применения, если ребёнку разрешены занятия физической культурой. Противопоказанием для исполнения упражнений, включающих движения глаз, является наличие в ЭЭГ ребёнка эпи-активности, что необходимо учитывать педагогу при повышении уровня сложности для каждого ребёнка. В этом случае рекомендуется давать ребёнку упражнения первого, второго, третьего, седьмого, восьмого, девятого и десятого уровней сложности.

Полный перечень упражнений с подробным описанием приведён выше. В данном разделе приводятся несколько примеров упражнений разных уровней сложности. На практике, в зависимости от количества времени, отведённого на проведение данного вида тренировки, можно выбирать несколько упражнений из каждого уровня сложности и из каждого блока (движения в сторону, вперёд, одновременно вперёд и в сторону), со временем постепенно увеличивая уровень сложности упражнений по мере их усвоения. С детьми более младшего возраста (до 6 лет) рекомендуется начинать освоение упражнений с первого уровня сложности, сначала под счёт до 5, а затем до 10. Способом обеспечения синхронности движений может служить не только счёт, но и специально подобранная ритмичная музыка, состоящая из коротких

музыкальных фраз, а также небольшие, известные детям стихотворения, например Агнии Барто.

Пример упражнений из **первого уровня сложности**

1.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в стороны правая и левая рука до уровня плеч и опускаются обратно.

1.2. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая рука до вертикального положения над головой, а левая опускается в сторону с этого уровня вниз — и обратно в исходное положение.

Пример упражнений **второго уровня сложности**

2.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч и правая нога до уровня пояса (по возможности) и обратно в исходное положение. Аналогично с левой стороны;

2.2. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону правая нога до уровня пояса (по возможности), а левая рука одновременно опускается с уровня плеч вниз и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

Пример упражнений **третьего уровня сложности**

3.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: правая рука до уровня плеч и правая нога до уровня пояса (по возможности), а левая рука — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

3.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: правая рука до уровня плеч и левая нога до уровня пояса (по возможности), а левая рука — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.

Пример упражнений **четвёртого уровня сложности**

4.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: правая рука до уровня плеч и правая нога до уровня пояса (по возможности), а левая рука — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

4.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: правая рука до уровня плеч и левая нога до уровня пояса (по возможности), а левая рука — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Язык двигается снизу вверх от подбородка

к носу и обратно; сверху вниз и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

Пример упражнений **пятого уровня сложности**

5.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: правая рука до уровня плеч и правая нога до уровня пояса (по возможности), а левая рука — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

5.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: правая рука до уровня плеч и левая нога до уровня пояса (по возможности), а левая рука — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно; сверху вниз (от бровей к носу) и обратно; слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

Пример упражнений **шестого уровня сложности**

6.1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: правая рука до уровня плеч и правая нога до уровня пояса (по возможности), а левая рука — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

6.2. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в сторону: правая рука до уровня плеч и левая нога до уровня пояса (по возможности), а левая рука — вперёд до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Глаза двигаются снизу вверх (от носа к бровям) и обратно/сверху вниз (от бровей к носу) и обратно/слева направо и обратно. Одновременно язык двигается снизу вверх (от подбородка к носу) и обратно/сверху вниз и обратно/слева направо и обратно. Аналогично с другой стороны.

Начиная с седьмого уровня сложности выполняются упражнения **первого-шестого уровней сложности** с закрытыми глазами или добавлением различных движений пальцев рук.

Седьмой уровень сложности

Выполняются все упражнения первого уровня сложности с закрытыми глазами.

Восьмой уровень сложности

Выполняются все упражнения второго уровня сложности с закрытыми глазами.

Девятый уровень сложности

Выполняются упражнения первого уровня сложности с добавлением движений пальцев рук, описанных выше. Конкретное упражнение, выполняемое пальцами, определяется педагогом; при необходимости данные упражнения сначала отрабатываются отдельно и потом добавляются в нейрокоррекционный комплекс.

Десятый уровень сложности

Выполняются упражнения первого уровня сложности, стоя на балансире, с добавлением описанных выше движений пальцев рук.

Одиннадцатый уровень сложности

Выполняются упражнения второго уровня сложности с добавлением описанных выше движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами.

Двенадцатый уровень сложности

Выполняются упражнения третьего уровня сложности с добавлением описанных выше движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами.

Тринадцатый уровень сложности

Выполняются упражнения четвёртого уровня сложности с добавлением описанных выше движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами.

Четырнадцатый уровень сложности

Выполняются упражнения пятого уровня сложности с добавлением описанных выше движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами.

Пятнадцатый уровень сложности

Выполняются упражнения шестого уровня сложности с добавлением описанных выше движений пальцев рук, в том числе с закрытыми глазами.

2. Комплекс нейрокоррекционных упражнений по методу замещающего онтогенеза (Глозман, Соболева, 2014; Семенович, 2017, 2018)**Диафрагмальное дыхание (дыхание животом)**

И. П. лёжа на спине. Сначала ребёнка нужно научить делать вдох животом («Надуйся, как шарик, сдуйся»). Для наглядности можно посадить на живот игрушку. Вдох производится через нос, выдох через рот.

Подъём рук и ног под счёт («Лифт»)

И. П. лёжа на спине. Одновременно под счёт поднимается рука и нога (одноимённые и/или разноимённые).

Инструкция: «Я буду считать до 5 (7, 4, 10 и т. д.), а ты медленно и плавно поднимай руку и ногу. На счёт 5 рука и нога должны «смотреть» в потолок».

Счёт в пределах 10 любой.

«Качалка на спине»

И. П. сидя, сгруппировавшись, подбородок опущен к груди, ноги прижаты к животу, перекаты на «круглой» спине. Упражнение выполняется 5–10 раз.

«Качалка на животе» («корзиночка»)

И. П. лёжа на животе. Руки захватывают голеностоп. Основная задача — при раскачивании сохранить равновесие. Упражнение выполняется 5–10 раз.

«Брёвнышко»

И. П. лёжа на спине. Посередине тела на уровне пояса ставится игрушка (конус, кегля). Задача ребёнка — докатиться до второй, поставленной по прямой линии игрушки, удержав линию. Упражнение выполняется в обе стороны.

«Черепашка»

И. П. лёжа на животе, согнутые руки и ноги прижаты к полу (можно начать с ползания под обручем, гимнастической палкой). Важно добиться координированной работы рук и ног.

«Пловец»

И. П. лёжа на спине, руки согнуты в локтях, держатся за плечи, ноги согнуты в коленях. Не касаясь головой пола и делая круговые движения руками, «плыть на спине».

«Большая гусеница»

И. П. сидя, руки упираются в пол сзади туловища. Складывая колени, перемещаться вперёд (назад) с максимальной амплитудой и координированной работой рук и ног.

«Маленькая гусеница».

И. П. сидя на полу, ноги вместе, прямые руки лежат на коленях. Колени не сгибаются, «ползание на ягодичках».

«Паучок»

И. П. стойка на согнутых руках и ногах животом вверх.

Сначала проводится обучение перемещению вперёд/назад, потом движение односторонней — разносторонней рукой/ногой (каждый способ передвижения отрабатывается отдельно).

«Крабик»

И. П. как в предыдущем упражнении, но движение выполняется боком. Отрабатываются шаги одноимёнными и разноимёнными конечностями.

«Кошка»

И. П. стоя на коленях и на предплечьях, взгляд направлен вперёд, может опускаться для визуального контроля. Сначала отрабатывается передвижение вперёд и назад (на четвереньках) с удерживанием равновесия, потом одностороннее, разностороннее.

«Кошка на локтях» («Бабушка-кошка»)

Вариант предыдущего упражнения с передвижением на локтях. Если ребёнок не может поднять голову и опускает её для контроля позы, ему под подбородок подводится ладонь взрослого.

«Кошка-гимнастка» («Тянущаяся кошка») — баланс и разнонаправленные движения.

Перед тем как шагнуть, рука и нога вытягиваются параллельно полу, потом делается шаг. Живот при передвижении «смотрит» в пол.

«Мостик» — вектор меняется на боковой.

И. П. опора на ладони и колени животом вниз.

Передвижение одноимённым (правая рука — правая нога, левая рука — левая нога), разноимённым способом (правая нога — левая рука, левая нога — правая рука), приставными шагами.

«Лев»

И. П. стойка на ладонях и коленях.

При передвижении вперёд и назад руки делают скрестные шаги на уровне локтей, ноги идут прямо, голова поднята вверх («гордый лев»).

«Носочки — ладошки»

И. П. сидя на полу, ноги прямые, спина опирается на стену (мяч), руки согнуты в локтях, раскрытые ладони на уровне плеч перпендикулярно полу.

Движения кисть — носочек одноимённые и разноимённые.

После обучения подключаются глаза и язык. Глаза следят за ладошкой вверх, язык — за ладошкой вниз или наоборот.

«Скалолаз»

Стоя на ногах, ребёнок должен пройти вдоль стены, как будто это скала. Ладони прижаты к стене, при передвижении можно «отрывать» только одну конечность.

3. Мозжечковая стимуляция

Примеры простых упражнений на доске Бильгоу:

- залезть и слезть с доски: а) спереди, б) сзади, в) с обеих сторон;
- ребёнок в положении сидя «по-турецки». Попросить ребёнка удерживать равновесие, раскачивая доску;

- ребёнок в положении сидя на доске. Упражнения для рук — имитация плавания. Можно двумя руками поочередно — левой/ правой;
- ребёнок в положении сидя на корточках. Покачивающее движение из стороны в сторону головой, затем зафиксировать взгляд на предмете. Круговое вращение головой;
- ребёнок в положении стоя или сидя медленно покачивается вперёд-назад. Лучше выполнять под музыку; положение то же. Круговые вращения руками:
 - а) обе руки в одну сторону,
 - б) обе руки в разные стороны,
 - в) по очереди в одну сторону,
 - г) по очереди в разные стороны;
- любое положение: стоя, сидя, на корточках, на коленях, «пугрецьки»:
 - а) обе руки положить на грудь,
 - б) поднять руки над головой,
 - в) прямые руки в сторону,
 - г) нагнуться, достать пальцы ног,
 - д) любые движения, какие понравятся.

Примеры более сложных упражнений для выполнения на доске Бильгоу

1. Мешочки разного веса с крупой кидаются ребёнку, он их ловит.
2. Принимать мяч или мешочки от ведущего, одной рукой, двумя, кидать и ловить одновременно.
3. Подкидывать мешочки вверх двумя руками.
4. Подкидывать вверх каждой из рук.
5. Отбивать подвешенный мяч, левой/ правой/ двумя руками.
6. Кидать мешочки в мишень на полу или на стене.
7. Отбивать мяч-прыгунчик от наклонной доски.
8. Кинуть подвешенный на резиночке мяч — хлопнуть в ладоши пока летит.

4. Сенсорная интеграция

Упражнения с мячом (Семенович, 2017)

1. Ребёнок и взрослый кидают друг другу большой мяч с разных расстояний и ловят двумя руками.

Сначала лучше кидать в руки, потом немного правее, левее, выше, ниже. Дети должны уметь кидать мяч, подавая его двумя руками снизу, сверху, по воздуху или ударяя об пол. Надо стараться не прижимать мяч к себе, а ловить его только руками.

2. Ребёнок кидает большой мяч об стену двумя способами: 1) кидает его и сразу ловит; 2) кидает, даёт ему один раз удариться об пол и только после этого ловит.

3. Взрослый и ребёнок садятся на пол, на расстоянии 2–3 м друг от друга, и берут большой мяч. Они раздвигают ноги и начинают перекачивать мяч по полу. Сначала отталкивают его от себя двумя руками, через минуту или две ребёнок убирает левую руку за спину и катает мяч только правой рукой, а через три минуты — только левой. Мяч должен катиться ровно и прямо в руки партнёру.

4. Ребёнок и взрослый выполняют все предыдущие упражнения с мячом средних размеров.

5. Ребёнок и взрослый кидают друг другу и ловят двумя руками теннисный мяч (большой теннис).

6. Ребёнок и взрослый катают мячи друг другу по полу, одновременно направляя навстречу друг другу в руки большой и теннисные мячи.

7. Ребёнок кидает об стенку большой мяч, но уже с хлопком (кинул — хлопнул в ладоши — поймал).

8. Ребёнок перекидывает из правой руки в левую руку теннисный мяч.

9. Ребёнок кидает в вертикальную цель разные мячи. В качестве цели может выступать прикрепленный к стене круг из бумаги или обруч в руке взрослого.

10. Ребёнок кидает мяч назад, не поворачиваясь, а взрослый или другой ребёнок ловит мяч сзади.

Игроки меняются местами поочередно.

11. Взрослый и ребёнок кидают друг другу и ловят теннисный мяч одной рукой.

12. Взрослый произносит слово и кидает мяч, а ребёнок ловит мяч и называет слово, связанное со словом взрослого, например: взрослый говорит: «Небо», а ребёнок отвечает: «Облако» — и кидает мяч обратно.

13. Взрослый кидает мяч и называет месяц, а ребёнок ловит мяч и говорит, к какому времени года относится этот месяц.

14. Ребёнок бросает об стену теннисный мяч и ловит его одной рукой.

15. Ребёнок кидает мяч об стену и, когда мяч отлетает от стены, прыгает через него.

16. Взрослый помещает перед ребёнком мишень, которую надо сбить. Например, на табуретку ставятся два предмета, ещё несколько предметов расставляются рядом на полу. Ребёнок отходит от табуретки на 8–10 шагов и пытается сбить их мячиком (большим, средним, теннисным).

17. Взрослый ставит перед ребёнком горизонтальную мишень (корзину, ведро, таз). Задача ребёнка — попасть в эту мишень мячом (большим, средним, теннисным).

18. Ребёнок должен наклониться вперёд и, подталкивая мяч поочередно пальцами правой и левой руки, катить его вокруг стоп (описывая восьмёрку — вправо, влево).

19. Ребёнок бросает об стену теннисный мяч и ловит его поочередно правой и левой руками.

20. На полу рисуется полоса (или кладётся верёвка). Ребёнок встаёт в начало этой полосы и двигается вперёд, чеканя мяч об пол, то справа от линии, то слева от неё

Инвентарь: мяч, один или несколько.

Подбрасывание мяча

- ◆ Подбросить мяч вверх и поймать двумя руками.
- ◆ Подбросить мяч вверх, хлопнуть в ладоши и поймать.
- ◆ Подбросить мяч вверх и поймать его после удара об пол.
- ◆ То же с хлопком.
- ◆ Подбросить мяч вверх, хлопнуть в ладоши впереди и позади себя, поймать мяч.
- ◆ Подбросить мяч вверх, убрать руки за голову, поймать мяч.
- ◆ Подбросить мяч вверх и поймать его одной правой или левой рукой.
- ◆ Подбросить мяч вверх, хлопнуть под коленом, поймать мяч.
- ◆ Подбросить мяч вверх, повернуться вокруг себя и поймать мяч.
- ◆ Продвигаясь вперёд, подбрасывать мяч вверх.

Игры с ударом мяча об пол

- ◆ Ударить мячом об пол и поймать его двумя руками.
- ◆ Ударить мячом об пол, хлопнуть в ладоши и поймать его.
- ◆ Ударить мячом об пол, повернуться вокруг себя и поймать его.
- ◆ Ударить мячом об пол и поймать его правой (левой) рукой.
- ◆ Ударить мячом об пол, перенести ногу над мячом, пока он ударяется об пол, поймать его.
- ◆ Отбивать мячом об пол двумя руками 5–6 раз подряд.
- ◆ Отбивать мячом об пол двумя руками, продвигаясь вперёд.
- ◆ Отбивать мячом об пол правой (левой) рукой по 5–6 раз, продвигаясь вперёд.
- ◆ Ударить мячом об пол, хлопнуть впереди и сзади себя, поймать мяч.
- ◆ Ударить мячом об пол, сделать хлопок под коленом, поймать мяч.
- ◆ Непрерывно ударять мячом о пол, перенося над ним ногу.

Игры с ударом мяча о стену

- ◆ Ударить мячом о стену и поймать его двумя руками.
- ◆ Ударить мячом о стену, хлопнуть в ладоши, поймать мяч.
- ◆ Ударить мячом о стену, хлопнуть впереди и позади себя, поймать мяч.

- ◆ Ударить мячом о стену, хлопнуть руками под коленом, поймать мяч.
- ◆ Ударить мячом о стену, дать ему удариться об пол и поймать его.
- ◆ Ударить мячом о стену, повернуться вокруг себя и поймать мяч.
- ◆ Ударить мячом о стену, дать ему удариться об пол, повернуться вокруг себя и поймать его.
- ◆ Повернуться к стене спиной, бросить мяч через голову в стену, повернуться и поймать его.
- ◆ То же, но поймать после того, как мяч ударится об пол.
- ◆ Бросить мяч одной рукой в стену и поймать его.
- ◆ Отбивать мяч двумя руками о стенку 5–6 раз: ладонями, пальцами; вниз, вверх.
- ◆ Ударить мячом о стену, перепрыгнуть через него.
- ◆ Ударить мячом о стену, присесть и поймать мяч.
- ◆ Ударить мячом о стену из-под ноги правой (левой) рукой.
- ◆ Ударить мячом о стену из-за спины.
- ◆ Ударить мячом о стену из-за головы.
- ◆ Ударить мячом о колено и поймать мяч двумя руками.
- ◆ Ударить мячом о колено и поймать мяч правой (левой) рукой.
- ◆ Ударить мяч коленом о стену и поймать его двумя руками.
- ◆ Ударить мяч коленом о стену и поймать его правой (левой) рукой.
- ◆ Один ребёнок бросает мяч в стену, а другой ловит его.
- ◆ То же самое, но с ударом мяча об пол.
- ◆ Стоя спиной к стене, бросить мяч между ногами так, чтобы он ударился об пол и о стену, и поймать его после отскока от стены.

Перебрасывание мяча

- ◆ Перебрасывание мяча друг другу снизу.
- ◆ Перебрасывание мяча друг другу двумя руками от груди (баскетбольный бросок).
- ◆ Перебрасывание мяча друг другу из-за головы.
- ◆ Перебрасывание мяча друг другу с ударом об пол.
- ◆ Перебрасывание мяча друг другу из-под колена.
- ◆ Перебрасывание мяча друг другу с хлопками перед ловлей.
- ◆ Дети перебрасывают мяч, стоя в шеренгах (расстояние между детьми около 2–2,5 м), указанными выше способами.

Передача и перебрасывание мяча в кругу

- ◆ Передавать мяч друг другу, не пропуская, влево и вправо (на близком расстоянии).
- ◆ То же, но за спиной.

- ◆ Передавать мяч друг другу над головой (ставить детей по росту), после передачи мяча быстро опустить руки.
- ◆ Перебрасывание мяча друг другу через круг.
- ◆ Перебрасывание мяча друг другу с ударом об пол.
- ◆ Передача мяча друг другу во время ходьбы по кругу.

Игры с мячом (Семенович, 2007)

1. «Поймай мяч»

Количество играющих: 6–8 человек. Все участники игры стоят в кругу, на расстоянии вытянутой руки друг от друга. В центре круга — водящий. Водящий должен поймать мяч, который игроки перекатывают ударом ноги друг другу. Они могут послать мяч в любом направлении: вправо, влево, пересечь круг, но сами должны оставаться строго на месте и не касаться мяча руками: перекатывать можно только по земле, и только ногами.

Задача водящего — задержать мяч. Он может сделать это ногой, рукой, может только прикоснуться к мячу, может выбить его за круг. Если водящему удалось задержать мяч, он встаёт на место того игрока, с чьей неудачной подачи ему удалось задержать мяч.

2. «Передай мяч»

Количество играющих: от шести человек.

Инвентарь: два мяча или других одинаковых игрушки.

Разделите детей на две команды и построите в две линии так, чтобы дети стояли друг за другом. Дайте детям, стоящим первыми, мячи или другие игрушки. Дети могут передавать мячи друг другу, присев на корточки. Когда мяч достигает последнего человека, он начинает передавать его вперёд, но уже руками, высоко поднятыми над головой. Мячи нужно передавать максимально быстро. Команда, в которой мяч быстрее прошёл этот путь, объявляется победительницей.

3. «Мяч через ворота»

Количество играющих: 1–6 человек.

Инвентарь: мяч, кубики (кегли).

Дети стоят на ковре. Ставятся ворота из кубиков или кеглей. Задание: сидя на ковре лицом к воротам, прокатить мяч в ворота, не задев их.

Можно усложнить игру, построив за воротами мост (из кубиков или кеглей); нужно прокатить мяч через ворота, не задев их и не сломав мост.

4. «Мяч толкаем, догоняем»

Количество играющих: 2–6 человек.

Инвентарь: надувной мяч.

Ребёнок передвигается на четвереньках и головой подталкивает перед собой большой надувной мяч, не касаясь его руками.

Поставьте перед ребёнком какую-нибудь задачу, например, загнать мяч в угол.

5. «Прыжки с мячом»

Количество играющих: 2–6 человек.

Инвентарь: мяч (один или несколько).

Дети по очереди или одновременно выполняют следующие задания:

- допрыгать до определённого места, зажав мяч между коленями;
- установить мяч на голове и придерживать его одной рукой;
- зажать мяч между ступней ног;
- удерживать мяч локтями перед грудью.

6. «Не урони мяч»

Лёжа на ковре (вытянувшись на спине), зажать мяч между ног.

Пусть ребёнок попробует перевернуться на живот, не выронив мяча.

7. «Городки»

Количество играющих: 1–6 человек.

Инвентарь: мячи, кегли.

Дети стоят либо сидят на скамейке или стульях, поставленных в один ряд. Впереди на расстоянии 1,5–2 м от них установлены «городки» (кегли, кубики и т. д.).

Играющие поочередно, прокатив маленький мяч по полу, стараются сбить цель — попасть в «городок». После удачного попадания в цель «городок» переставляют на шаг дальше, игра продолжается.

8. «Перекладываю мяч»

Ребёнок сидит на полу, опираясь руками позади себя. Мяч лежит у ног справа. Предложите ребёнку захватить мяч стопами, поднять и переложить налево, а затем направо.

9. «Мячом стучу, где захочу»

Количество играющих: 1–4 человека.

Инвентарь: мяч, стул.

Предложите детям постучать мячом вокруг стула, по стулу, стоя, сидя, во время ходьбы.

10. «Катание мяча»

Количество играющих: 1–6 человек.

Ребёнок катит три-четыре мяча взрослому (другому ребёнку), который их ему сразу возвращает. По неожиданной команде «Стоп!» игра останавливается. Выигрывает тот, у кого при сигнале «Стоп!» оказалось меньше мячей.

11. «Упражнение с мячом в стихах»

Попросите детей выполнять движения в соответствии с текстом:

*В правую руку свой мячик возьми,
Над головою его подними
И перед грудью его поддержи.
К левой ступне, не спеша, положи.
За спину спрячь и затылка коснись.
Руку смени и другим улыбнись.
Правого плечика мячик коснётся
И ненадолго за спину вернётся.
К правой ступне, и к левой ступне,
И на живот — не запутаться б мне.*

12. «Мяч в цепочке»

Количество играющих: 1–6 человек.

Инвентарь: мяч, 3–5 обручей, мел.

Выложите дорожку из обручей или нарисуйте круги мелом. Детям нужно пройти дорожку, ударяя мячом в каждый круг. Можно усложнить игру попаданием в круги через один.

13. «Лови мяч!»

Количество играющих: 2–6 человек.

Дети сидят на полу, на ковре, напротив друг друга, ноги согнуты в коленях, прижаты к животу. Движением ног вперёд надо отбросить мяч к сидящему напротив со словами: «Лови мяч!». Тот ловит его руками, а затем ногами откатывает мяч обратно своему партнёру со словами: «Лови мяч!».

Игру можно усложнить: ловить мяч ногами; прокатывать его то одной, то другой ногой; сбивать мячом кубики или кегли, которые ставят на равном расстоянии между играющими. После игры обязательно надо полежать на спине и расслабиться.

14. «Мяч на голове»

Соревнующиеся кладут на голову бублик, сверху — мяч. С мячом на голове необходимо пройти или пробежать определённое расстояние.

15. «Бег с мячом»

Соревнующиеся встают друг против друга и зажимают между лбами большой мяч. Затем стараются как можно быстрее добежать до цели, не уронив мяч. При этом один бежит вперёд, а другой — задом наперёд.

5. Мозжечковая стимуляция + сенсорная интеграция

Примеры упражнений с мячом, предложенных А. В. Семенович, которые мы рекомендуем выполнять на балансирах, сочетая мозжечковую стимуляцию с совершенствованием сенсорной интеграции.

Рекомендации при выполнении упражнений: сначала лучше кидать мяч в руки, потом немного правее, левее, выше, ниже. Дети должны уметь кидать мяч, подавая его двумя руками снизу, сверху, по воздуху или ударяя об пол. Надо стараться не прижимать мяч к себе, а ловить его только руками.

1. Ребёнок и взрослый кидают друг другу большой мяч с разных расстояний и ловят двумя руками.

2. Ребёнок кидает большой мяч об стену двумя способами: 1) кидает его и сразу ловит; 2) кидает, даёт ему один раз удариться об пол и только после этого ловит.

3. Ребёнок кидает об стенку большой мяч, но уже с хлопком (кинул — хлопнул в ладоши — поймал).

4. Ребёнок перекидывает из правой руки в левую руку теннисный мяч.

5. Ребёнок кидает в вертикальную цель разные мячи. В качестве цели может выступать прикреплённый к стене круг из бумаги или обруч в руке взрослого.

6. Взрослый и ребёнок кидают другу и ловят теннисный мяч одной рукой.

7. Ребёнок бросает об стену теннисный мяч и ловит его одной рукой.

8. Взрослый ставит перед ребёнком горизонтальную мишень (корзину, ведро, таз). Задача ребёнка — попасть в эту мишень мячом (большим, средним, теннисным).

9. Ребёнок бросает об стену теннисный мяч и ловит его поочерёдно правой и левой руками.

Из предложенных автором способов подбрасывания мяча для работы на балансирах можно использовать следующие.

- ◆ Подбросить мяч вверх и поймать двумя руками.
- ◆ Подбросить мяч вверх, хлопнуть в ладоши и поймать.
- ◆ Подбросить мяч вверх и поймать его после удара об пол/ то же с хлопком.
- ◆ Подбросить мяч вверх, хлопнуть в ладоши впереди и позади себя, поймать мяч.
- ◆ Подбросить мяч вверх, убрать руки за голову, поймать мяч.
- ◆ Подбросить мяч вверх и поймать его одной правой или левой рукой.
- ◆ Ударить мячом о стену и поймать его двумя руками.
- ◆ Ударить мячом о стену, хлопнуть в ладоши, поймать мяч.
- ◆ Ударить мячом о стену, хлопнуть впереди и позади себя, поймать мяч.
- ◆ Ударить мячом о стену, дать ему удариться об пол и поймать его.
- ◆ Бросить мяч одной рукой в стену и поймать его.

При работе в паре (с педагогом или с другим ребёнком) можно использовать различные виды перебрасывания мяча:

- ◆ Перебрасывание мяча друг другу снизу.
- ◆ Перебрасывание мяча друг другу двумя руками от груди (баскетбольный бросок).
- ◆ Перебрасывание мяча друг другу из-за головы.
- ◆ Перебрасывание мяча друг другу с ударом об пол.
- ◆ Перебрасывание мяча друг другу с хлопками перед ловлей.
- ◆ Один ребёнок бросает мяч в стену, а другой ловит его.
- ◆ То же самое, но с ударом мяча об пол.

Дополнительные упражнения с мячом на балансире

Упражнения с мячом на балансире

Кидать мяч о стену по 2 раза правой и левой рукой, чередовать, ловить сверху/снизу.

Кидать правой — ловить левой снизу, кидать левой — ловить правой сверху, затем наоборот.

Подкинуть вверх правой, поймать правой — об стену, поймать этой же рукой (сверху/снизу); то же самое другой рукой...

Подкинуть вверх правой, поймать левой, кинуть о стену левой, поймать левой; и наоборот.

Подкинуть вверх правой, поймать левой, кинуть о стену левой, поймать правой (сверху/снизу); и наоборот.

Кидать о стену два мяча по очереди, переключая из руки в руку вправо и влево (жонглирование о стену).

Стоя на балансире:

- подкидывать два мяча двумя руками по очереди и ловить те же мячи;
- подкидывать два мяча двумя руками одновременно и ловить те же мячи;
- подкидывать и ловить мячи, меняя их местами;
- подкинуть — хлопок в ладоши — поймать;
- подкинуть — хлопок о коленки — поймать;
- подкинуть — хлопок о плечи — поймать;
- подкинуть — хлопок о плечи с перекрёстом — поймать;
- подкинуть — хлопок коленки, ладоши — поймать;
- подкинуть — ладоши, коленки — поймать;
- кинуть ровно вверх — поймать двумя руками, скрестив их.

Приложение 2

I. Игры и упражнения, направленные на развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза, слухоречевой памяти

1. Упражнения из серии «Подбери слова»

Учащимся даётся определённое время (от 1 до 5 минут), за которое они должны подобрать от пяти до 20 слов, отвечающих данным в задании характеристикам. Если дополнительно не указывается часть речи, то подбирать необходимо имена существительные в именительном падеже и единственном числе, включая имена собственные. Далее с этими словами можно составлять кроссворды, словосочетания и предложения для закрепления правильного написания слов и развития других компонентов речи.

1. Подобрать существительные, имеющие определённый звук («М, Л, Р» и др.) в начале слова/ во второй позиции/в середине слова/ в конце слова.

Примеры: «магия/амфора/комета/атом», «лира/клоп/палка/бокал».

2. Подобрать существительные, заканчивающиеся на определённый слог: «НА, КА, РА» и т. д.

Пример: «вина, мина, Зина, колонна, Коломна, Украина, долина»; «рука, белка, осока, рябинка, забияка, речка, сумка».

3. Подобрать существительные, имеющие в своём составе определённый слог (начало/середина/конец): «ЛА, ГА, РА и т. д.».

Пример: «лавка/кулак/сила», «гадюка/шпагат/нога».

4. Подобрать существительные, имеющие в своём составе 1/2/3 определённые гласные: «А/О/У/Ы/Э/Я/Ё/Ю/И/Е». Последовательность гласных можно определить заранее.

Пример: «А + Е: ветка, вена, валет, балет, лежак», «О + И: кони, сито, зомби, кино, вино, лоси», «Я + О: Оля, Тоня, Соня, Коля, Толя».

5. Подобрать существительные, заканчивающиеся на «Ь», в том числе на «СЬ, ЛЬ, ТЬ, СТЬ, РЬ». Отдельно можно выписать слова, где «Ь» стоит после шипящих.

Пример: «ось, лось, рысь, надпись, живопись», «роль, боль, мотыль, метель, миндаль, февраль, капель», «мать, рать, память, путь», «дверь, корь, хорь».

6. Подобрать существительные, имеющие в своём составе гласные «Е/О/А/И/У» под ударением /без ударения.

Пример: «Пение /пенал, перья/песок», «поле/вода, возраст/мозоль», «маска/салат, ванна/варенье», «миска/пирог, сила/кино».

7. Подобрать существительные, начинающиеся на определённую букву и имеющие в своём составе определённое количество слогов.

Пример: буква «К», 1 слог: «кот, кит, куб, ком, кон...»; буква «М», два слога: «мама, море, муза, мыло ...»; буква «Л», 3 слога: «лилия, лопата, лагуна».

8. Подобрать существительные, начинающиеся на определённую букву (М/Н/Р/П и т. д.) и заканчивающиеся на гласный «А». Можно разделить слова на две колонки: одни заканчиваются на «А», другие — на остальные звуки.

Пример: «М...А: манка, музыка, мука», «Н...А: нуга, невеста, небеса».

9. Подобрать существительные, имеющие в своём составе определённые звуки: «Т + Г, Д + П, Р + Л, С + Ш, Р + М, Т + Ч» и т. п.

Пример: «Г+Т: гитара, торг, грот...», «Д+П: ДПС, депо, подол, поро-да».

10. Подобрать существительные, состоящие из определённого количества слогов и определённого количества букв.

Пример: 4 буквы/1 слог: «куст, блин, торт»; 4 буквы/2 слога: «мука, река, Алла»;

3 буквы/1 слог: «кот, дом, рот»; 3 буквы/2 слога: «аул, Ока, оса»; 5 букв/1 слог: «тромб, спорт, взрыв»; 5 букв/2 слога: «земля, маска, белка».

11. Подобрать существительные, которые начинаются и заканчиваются на одну и ту же букву.

Пример: «Алла, озеро, боб, раздор, синус, торт, грог, поп, у-шу».

12. Учащиеся подбирают цепочку из слов, состоящих из 3–4–5–6–7–8 букв в определённой последовательности, которую предлагает педагог. При этом каждое следующее слово должно начинаться на последнюю букву предыдущего слова.

Пример: 3–5–6–4–5–3: «кит — тачка — ананас — стул — лампа — аул».

13. Развитие слухоречевой памяти, фонематических процессов: учащиеся должны составить слово из первых букв специально подобранного педагогом ряда слов из 3–4–5–6–7–8 букв.

Пример: «дерево + озеро + машина = дом».

14. Подобрать существительные на определённую букву, затем составить кроссворд из этих слов.

15. Подобрать существительные/прилагательные/наречия, которые имеют в своём составе на втором месте звук «А»/ звук «О»/ звук «У»/ звук «Е»/ звук «И»/ звук «Ё».

16. Подобрать и объединить существительные в пары и тройки/четвёрки таким образом, чтобы при пересечении слов в месте общей буквы образовывались образы печатных букв: «У», «Г», «Х», «Л» — из двух слов;

«П», «Н», «Т», «К», «А», «И», «Ч», «Ж» — из трёх слов; «М», «Е», «Ш», «О» — из четырёх слов.

Пример: буква П — верхняя линия: «театр», левая — «труба», правая — «рюмка».

17. Подобрать существительные/прилагательные/наречия/глаголы, которые начинаются на определённую букву. Необходимо придумать максимальное количество слов за отведённое время.

Пример:

- глаголы на букву «С» — «спать, сидеть, совать, сиять, судить, снижать»;
- существительные на букву «Ю» — «Юля, юла, юрта, юкка, юг, юз, юннат, юмор»;
- наречия на букву «Т» — «тихо, тонко, тяжело, трудно, топко, тихонько, тайно»;
- прилагательные на букву «П» — «плавный, пустой, пробный, парный, польский».

18. Подобрать существительные, которые рифмуются между собой. В том числе имеющие в своём составе определённые суффиксы.

Пример: «дочка — точка», «колонка — перепонка».

19. Придумать глаголы, к которым можно подобрать однокоренные глаголы с приставками: «ПО-, НА-, ДО-, ПЕРЕ-, ВЫ-, В-, С-, ЗА- » и др.

Пример: «ходить — выходить, входить, находить, сходить, переходить, входить».

20. Подобрать существительные/глаголы/наречия, которые состоят из двух слогов и имеют ударение на первый слог, то есть подходят к стихотворному стилю хорей.

Пример:

- глаголы — «купит, путать, требуй, будет, тает, может, делать, манит, помни»;
- существительные — «небо, солнце, руки, туча, стены, гайка, нежность, форма, тайна»;
- наречия — «быстро, славно, тайно, мирно, жарко, мимо, ловко, бедно, криво, тонко».

21. Педагог диктует учащимся простые примеры на сложение/вычитание/деление, в соответствии с результатом вычислений нужно придумать существительные/глаголы/прилагательные, имеющие в своём составе соответствующее количество слогов/букв.

Пример:

- слоги — «7-5» — «место, стена, рука, ходить, белый, видеть»;
- буквы — «14:2» — «серебро, девочка, убегать, плавный, большой, деревня».

22. Подобрать существительные под определённую схему, в которой «С» — согласный звук, а «Г» — гласный.

Пример:

- СГС — «дом, мех, ряд, кот, ход, рот, муж, нос, лёд, сук, ров, мох»;
- ГССГ — «окно, арка, арфа, утка, ярмо, уйма, утро, янки, оспа, игра, икра, айва»;
- ГСГС — «ёжик, орех, уток, иней, этап, этаж, урок, урон, урюк, енот, эпос, уютюг»;
- СГСГ — «мама, няня, Миша, кожа, Лена, море, куча, дыра, нога, река, муха»;
- СГСС — «мост, пост, борт, порт, пуск, метр, горб, морж, воск, жанр, болт, карп»;
- ССГС — «грех, храп, пруд, храм, мрак, друг, срок, труд, брак, план, плен, скат»;
- ГСГСГ — «охота, икота, озеро, ягода, арена, Ирина, акула, осока, Анапа, умора»;
- СГСГС — «Макар, карат, сынок, варяг, город, герой, моряк, вилок, сапог, горох»;
- СГСГСГ — «корова, ворота, корона, болото, дорога, камера, гитара, комета»;
- СССГ — «марка, палка, зерно, белка, доска, маска, киска, мышка, печка, булка»;
- СГСГСГС — «марафон, каравай, барабан, телефон, кинозал, паровоз, паровоз»;
- СГСГСГСГ — «черепаха, передача, колымага, миномёты, пересуды, сенокосы».

23. Составить как можно больше слов из букв, имеющих в данном слове. Буквы нельзя использовать повторно.

Пример: «БАНКРОТ» — «рот, крот, тор, банк, крона, торба, набор, корт, танк».

24. Подобрать существительные, состоящие из определённого количества букв и составить из них цепочку таким образом, чтобы следующее слово начиналось на две последние буквы предыдущего.

Пример: четыре буквы — «мама — Маша — шаги — гиря — ряса — сало — лоно — нога».

25. Упражнение: «Лесенка».

Учащимся предлагается в тетради в клетку написать в столбик ряд цифр от 1 до 12. Каждая цифра обозначает количество букв в словах, которые дети должны подобрать на определённую букву.

- Пример: 1 «к»
2 «кю»
3 «кит»
4 «каша»
5 «комок»
6 «корова»
7 «каравай»
8 «крокодил»
9 «коллекция»
10 «киностудия»
11 «конкуренция»
12 «концентрация»

2. Упражнения из серии «Словарные слова»

Упражнения направлены на закрепление правильного написания словарных слов.

1. Составлять предложения/словосочетания, самостоятельно подбирая по смыслу слова из данных по списку словарных слов.
2. Составлять предложения/словосочетания из предложенных словарных слов.
3. Диктовать учащимся словарные слова задом наперёд для правильной записи.
4. Диктовать словарные слова/словосочетания с добавлением определённых слогов между слогами каждого слова для развития слухоречевой памяти.

Пример: +«НА» — «заяцна — заяц, генаройна — герой, гонародна — город».

5. Списывать словарные слова, данные вверх ногами.
6. Составить словосочетания из данных по списку глаголов и словарных слов.
7. Выписать предложенные словарные слова в четыре столбика, разделив их по количеству слогов: 1–2–3–4 слога.
8. Выписать словарные слова, данные в произвольном порядке, по алфавиту.
9. Составить из списка словарных слов цепочку таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось на последнюю букву предыдущего. Цепочка должна быть максимально длинной.
10. Выписать из списка словарных слов те слова, которые имеют в своём составе 4/5/6/7/8/9/10/11/12 букв.

11. Выписать из списка словарных слов те слова, которые рифмуются между собой.

Пример: «воробей — скарабей», «картина — паутина», «дорога — тревога».

12. Выписать из списка словарных слов те слова, которые имеют в своём составе звук «Р», «С», «К», «М» и т. д.

Пример: «С» — «киоск, месяц, быстро».

13. Выписать из списка словарных слов те слова, которые имеют в своём составе на втором/третьем/последнем месте гласный звук/звук «А»/звук «О»/звук «У»/звук «Е»/звук «И», «Б» или «Ъ».

14. Выписать из списка словарные слова в столбик в порядке возрастания количества слогов, от 1 до 5.

Пример: «вдруг — заяц — машина — фамилия — учительница».

15. Составлять кроссворды из данных педагогом словарных слов.

16. Подобрать слова любой части речи, имеющие в своём составе сочетания «оро/оло».

Примеры: «корова, корона, борода, ворота, дорога», «молоко, молоко, болото, долото, золото, потолок, уголок, молодой, колотить».

17. Из данных по списку словарных слов выписать слова, соответствующие определённым схемам, в которых «С» — согласный звук, а «Г» — гласный.

Пример: СГГС — «заяц»; ГСГС — «орех»; СГСГ — «заря»; ГСГСГ — «ягода»; СГСГС — «город»; СГСГСГ — «болото»; СГСГСГС — «барабан»; СГСГСГСГ — «черепашка».

18. Объединять словарные слова в пары и тройки/четвёрки таким образом, чтобы при пересечении слов в месте общей буквы образовывались образы печатных букв: «У», «Г», «Х», «Л» — из двух слов; «П», «Н», «Т», «К», «А», «И», «Ч», «Ж» — из трёх слов; «М», «Е», «Ш», «О» — из четырёх слов.

19. Упражнение: «Словарная лесенка».

Учащимся предлагается в тетради в клетку написать в столбик ряд цифр от 4 до 12. Каждая цифра обозначает количество букв в словах, которые дети должны подобрать из списка словарных слов. Слова могут начинаться как на разные буквы, так и на одну.

Пример: 4 «иней»

5 «народ»

6 «корова»

7 «барабан»

8 «крокодил»

9 «коллекция»

10 «здравствуй»

11 «учительница»

12 «аудиокассета»

20. Подобрать из списка словарных слов те слова, которые заканчиваются на «Б».

Пример: «февраль, декабрь, щавель, учитель, тетрадь, морковь, медведь».

21. Подобрать из списка словарных слов те слова, которые имеют в своём составе только гласные «А»/«О»/«Е»/«И».

Пример: «салат», «стакан», «сахар», «молоко», «болото», «огород», «мороз», «ветер», «мебель», «медведь», «идти», «лингвист», «прийти».

22. Подобрать из списка словарных слов те слова, которые пишутся с заглавной буквы.

Пример: «Россия, Родина, Москва».

23. Разобрать данный перечень словарных слов по частям речи/выписать только слова определённой части речи.

24. Подобрать из списка те словарные слова, которые имеют в своём составе «Б/Ь».

Пример:

- «Ь» — «альбом, пьеса, шьёт, пьедестал, фамильный, учительская, апрельский»,
- «Б» — «инъекция, адъютант, необъятный, объект, объедки, разъединять».

25. Подобрать из списка те словарные слова, которые пишутся через дефис.

Пример: «давным-давно, волей-неволей, ва-банк, мало-помалу, точь-в-точь».

3. Упражнения из серии «Морфология, синтаксис»

Упражнения направлены на закрепление правил правописания различных орфограмм.

1. Придумать ряд глаголов, имеющих в своём составе безударную гласную в корне слова, подобрав к ним соответствующие проверочные слова — имена существительные.

Пример: «светить — свет, платить — плата, колоть — укол, летать — полёт».

2. Подобрать ряд существительных 1 склонения мужского/женского рода.

Пример:

- ж.р. — «мама, стена, ягода, петля, куча, земля, пора, Маша, девочка»;
- м.р.: — «папа, дедушка, судья, Володя, юноша, мужчина, юнга, владыка, дядя, слуга».

3. Подобрать ряд существительных 1 склонения женского рода с окончанием «-ия». Просклонять их по падежам.

Пример: «Мария, Россия, пассия, талия, лилия, операция, геометрия, эмоция».

4. Подобрать ряд существительных 2 склонения мужского/среднего рода.

Пример:

- м.р. — «замок, крот, мороз. Балкон, ёжик, брат, заяц, рой, воробей»;
- ср.р. — «весло, ведро, метро, яблоко, поле, пальто, место, имение, ружьё».

5. Подобрать ряд существительных 2 склонения мужского рода с окончанием «-ий». Просклонять их по падежам.

Пример: «солярий, Юрий, Дарий, гербарий, Мефодий, Юлий, кадмий, гелий».

6. Подобрать ряд существительных 2 склонения среднего рода с окончанием «-ие». Просклонять их по падежам.

Пример: «сознание, зрение, видение, знание, поколение, прошение, сияние».

7. Подобрать ряд существительных 3 склонения женского рода. Просклонять их по падежам. Отдельно выписать слова, заканчивающиеся на шипящую, повторить правило правописания.

Пример: «фасоль, пустошь, мышь, боль, роль, молодёжь, метель, глушь, рожь».

8. Подобрать существительные/глаголы/прилагательные, начинающиеся с приставки «по/за/при/пре/у/с/со/на/во».

Пример: «вопрос, вобрать, вогнать; народ, настил, нашествие, находит».

9. Подобрать существительные, имеющие в своём составе суффиксы: «очк-ечк, оньк-еньк, чик-щик, онок-ёнок, ушк, тель, ущ» и т. д. Параллельно изучаются правила правописания, связанные с написанием суффиксов.

Пример: «очк-ечк»: «колечко, девочка, крылечко, маечка».

10. Подобрать существительные, имеющие в своём составе звонкие и глухие согласные в корне слова: «П-Б, Т-Д, К-Г, Ш-Ж, С-З, Ф-В». Параллельно изучаются правила правописания, связанные с написанием звонких и глухих согласных в корне слова.

Пример: «Гриб — грибы, книжка — книжечка, лодка — лодочка».

11. Подобрать существительные, имеющие в своём составе корни с безударными гласными: «весна, озеро, лесной» и т. д. Дополнительное задание: разделить слова на два столбика: с проверяемыми гласными /

непроверяемыми. Параллельно изучаются правила правописания, связанные с написанием безударных гласных.

12. Подобрать существительные, имеющие общий корень, разделить на два столбика: формы слова/однокоренные родственные слова.

Пример: «берёза, берёзка, берёзонька/подберёзовик, берёзовый, безрезняк».

13. Подобрать глаголы, имеющие приставку при-/пре, выписать их в два столбика.

Пример: «приходить/предавать, приземлиться/пререкаться».

14. Педагог диктует словосочетания, которые учащиеся должны записать в два столбика в соответствии с правилом написания: совместно (приставка) или отдельно (предлог). Подбираются слова с приставками/предлогами: «ПО, НА, ЗА, В, С» и др.

Усложнённый вариант упражнения: учащиеся сами подбирают примеры слитного и раздельного написания с соответствующими приставками/предлогами.

Пример: «поход в горы/по ходу поезда, набросок картины/смотрю на бросок».

15. Придумать предложения с определённым количеством данных знаков препинания.

16. Придумать предложения с определённым союзом («И, А, НО, ЧТОБЫ, ЧТО, КАК, КОГДА, ИЛИ и т. д.»).

Пример: «Когда я вышел на улицу, было темно».

4. Упражнения для развития слухоречевой памяти

1. Игра «Разведчик»

Педагог диктует учащимся комбинации из 4/5/6/7/8/9 цифр, которые необходимо записать в тетрадь по памяти.

2. Игра «Снежный ком»

Педагог предлагает учащимся по очереди называть слова определённой части речи/лексической группы/на определённый звук/определённого количества слогов и т. д., при этом каждому необходимо сначала произнести все слова с самого начала, а потом добавить своё слово.

3. Игра «Во дворе играли дети»

Педагог перечисляет имена детей (от трёх до семи), которые должны повторить учащиеся.

Пример: «Во дворе играли дети: Катя, Маша, Ира, Петя».

4. Игра «Я возьму с собой в поход»

Педагог предлагает учащимся по очереди называть предметы, которые они могут взять с собой в воображаемый поход, при этом каждому

ребёнку необходимо сперва назвать все предметы с самого начала, а потом добавить своё слово.

5. Игра «Номер телефона»

Педагог предлагает каждому учащемуся придумать и записать в тетради номер телефона. После этого каждый ученик выходит к доске и называет свой номер и садится обратно. Задача детей записать этот номер, но только после того, как ученик сядет на своё место. Выигрывает тот, кто правильно запишет все номера.

6. Игра «Составь предложение»

Педагог однократно зачитывает учащимся предложение, в котором перемешаны слова. Задача детей — запомнить их и составить предложение правильно.

Пример: «У, корова, корыта, стояла» — «Корова стояла у корыта».

7. Игра «Угадай цвет»

Педагог просит детей закрыть глаза и раскладывает на столе цветные карточки (количество цветов варьируется в зависимости от возраста учащихся). Затем педагог называет все цвета и убирает одну карточку. Задача учащихся, открыв глаза, угадать, карточку какого цвета забрали.

8. Упражнение «Восстанови слово»

Педагог диктует учащимся слова/словосочетания/предложения с добавлением определённых слогов между слогами каждого слова, которые дети должны запомнить и восстановить исходное слово, удалив лишние слоги по памяти.

Пример: +«КА» — «макашиканака — машина, кукарикацака — курица».

9. Упражнение «Восстанови предложение»

Педагог диктует учащимся предложения с добавлением определённого слова между словами в предложении. Дети должны запомнить и восстановить исходное предложение, удалив лишние слова по памяти.

Пример: «бегемот» — «На — бегемот — заборе — бегемот — сидит — бегемот — ворона — бегемот — и каркает — бегемот»/«На заборе сидит ворона и каркает».

10. Игра «Повторюшка»

Педагог диктует учащимся несколько пар (количество определяется возрастом детей) различных словосочетаний (прилагательное+существительное). Задача детей — запомнить и записать как можно больше словосочетаний.

11. Игра «Задом наперёд»

Педагог диктует учащимся предложения, в котором слова стоят в обратном порядке. Задача учащихся — запомнить слова и записать предложение верно.

Пример: «заборе — на — сидит — ворона — чёрная», «Чёрная ворона сидит на заборе».

12. Игра «Распространение предложений»

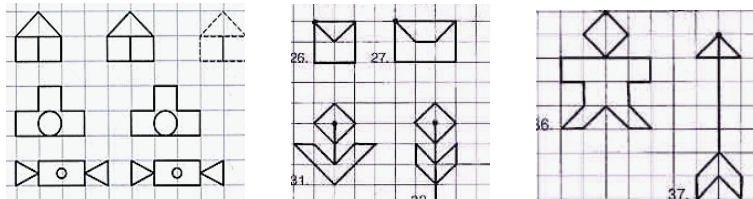
Игра строится по принципу «снежный ком», однако разница в том, что нужно составить не цепочку отдельных слов, а собрать из них предложение. Таким образом, каждый учащийся должен повторить предыдущие слова в предложении и добавить подходящее по смыслу слово в любое место.

Пример: «Ворона» — «Ворона каркает» — «Ворона сидит и каркает» — «Ворона сидит на заборе и каркает» — «Ворона сидит на высоком заборе и каркает» — «Огромная ворона сидит на высоком заборе и каркает» — «Огромная чёрная ворона сидит на высоком заборе и каркает» — «Огромная чёрная ворона крепко сидит на высоком заборе и каркает» — «Огромная чёрная ворона крепко сидит на высоком покрашенном заборе и каркает» — «Огромная чёрная ворона крепко сидит на высоком покрашенном заборе у дома и каркает» — «Огромная чёрная ворона крепко сидит на высоком покрашенном заборе у каменного дома и каркает» — «Огромная чёрная ворона крепко сидит на высоком покрашенном заборе у каменного дома и громко каркает» — «Огромная чёрная ворона крепко сидит на высоком покрашенном заборе у каменного дома и громко каркает *на всю улицу*».

II. Игры и упражнения, направленные на развитие пространственного восприятия, мышления и памяти¹³

1. Упражнения для развития зрительно-пространственной памяти

1. Копирование символов по памяти (на нелинованном листе или в тетради в клетку).



¹³ Представлены примеры с сайта pinterest.ru

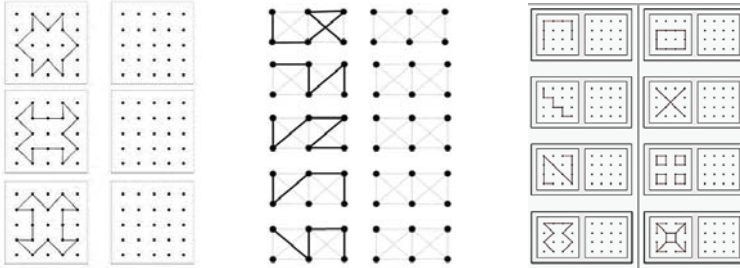
2. Учащимся предлагается прочитать и запомнить ряд слов без их проговаривания для последующего воспроизведения в тетради. Слова могут быть сгруппированы по количеству букв.

КА-ША
НЕ-БО
РЫ-БА
РУ-КА
БЕ-ДА
ВО-ДА

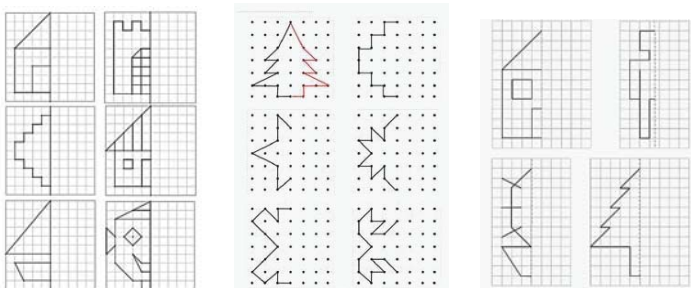
БОЧ-КА
АЛ-МАЗ
БЕ-РЕГ
ИСК-РА
РАМ-КА
ЩЁТ-КА

лев
стол
радио
яблоко
ботинок
обезьяна

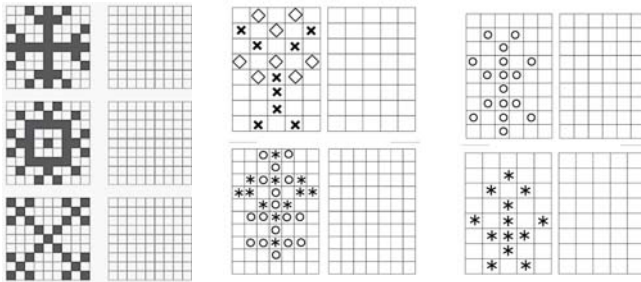
3. Отображение узора по точкам 3*3, 4*4, 5*5, 2*3 и т. д. по памяти.



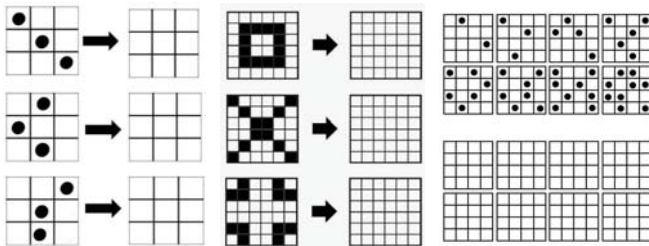
4. Дорисовывание простого симметричного рисунка по клеточкам и по точкам по памяти.



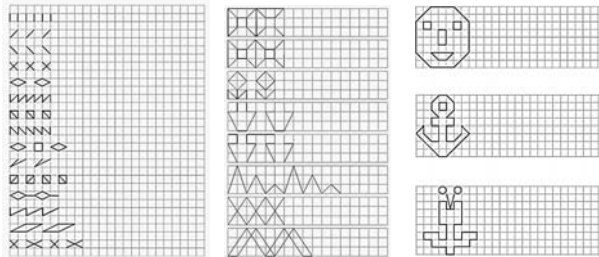
5. Копирование на память по клеткам простых и сложных узоров из геометрических фигур, заштрихованных клеток, символов.



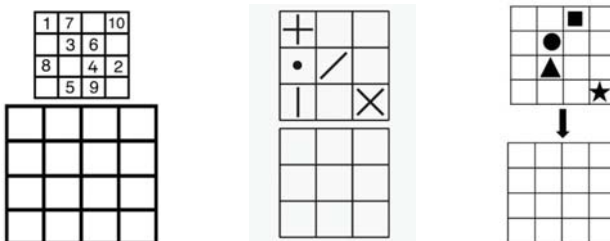
6. Расположение комбинации точек в сетке 3*3, 4*4, 5*5, 6*6 по памяти.



7. Отображение линейного/нелинейного узора по клеткам по памяти.



8. Расположение цифр/символов в сетке 3*3, 4*4, 5*5 по памяти.

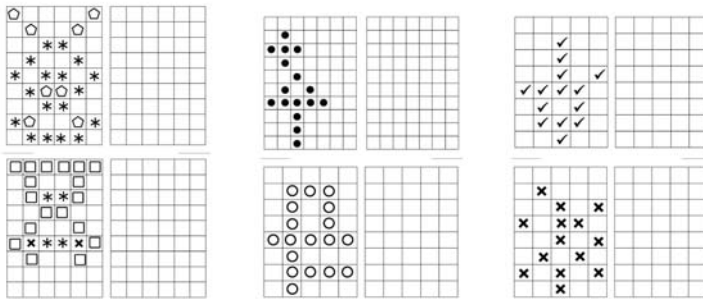


2. Упражнения для развития зрительно-пространственного внимания

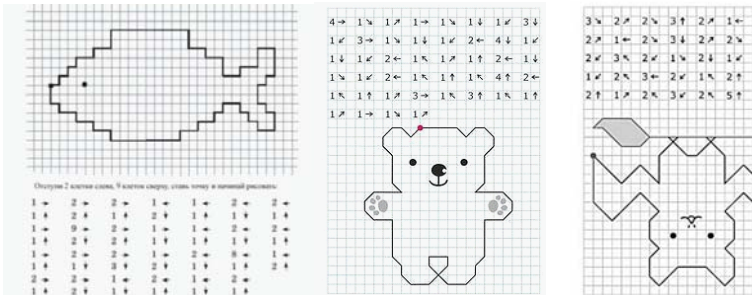
1. Нахождение отличий на картинках



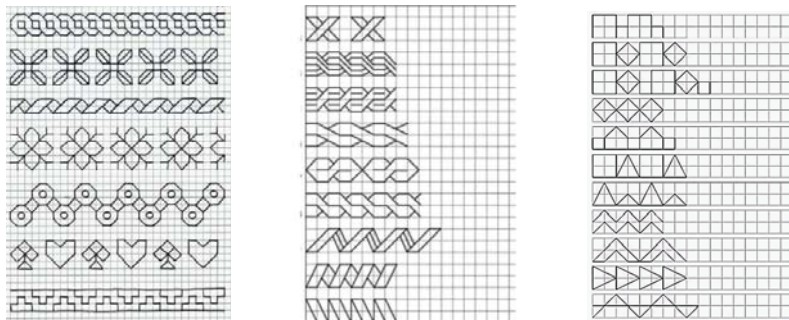
2. Копирование по клеткам простых и сложных узоров из геометрических фигур, заштрихованных клеток, символов. Также предлагается копировать узор с заменой символа на данный педагогом.



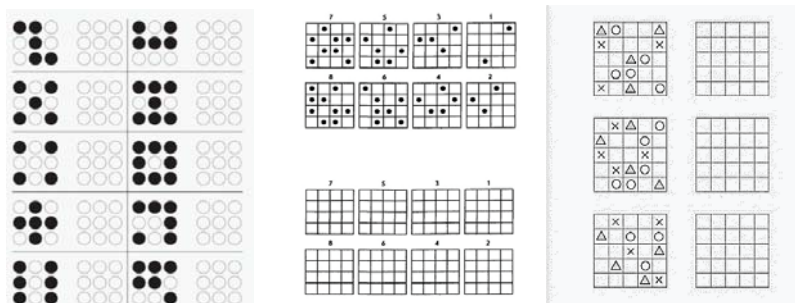
3. Графический самодиктант (выполнение по стрелкам), копирование.



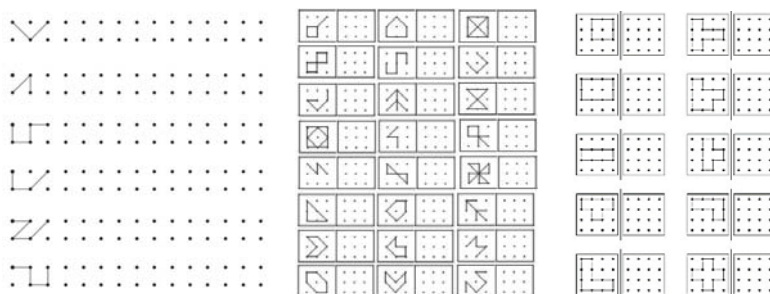
4. Копирование простых и сложных линейных узоров и орнаментов.



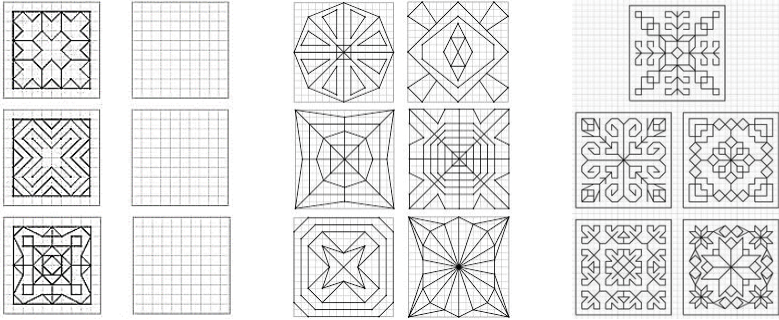
5. Расположение комбинации точек/фигур в сетке 3*3, 4*4 по образцу.



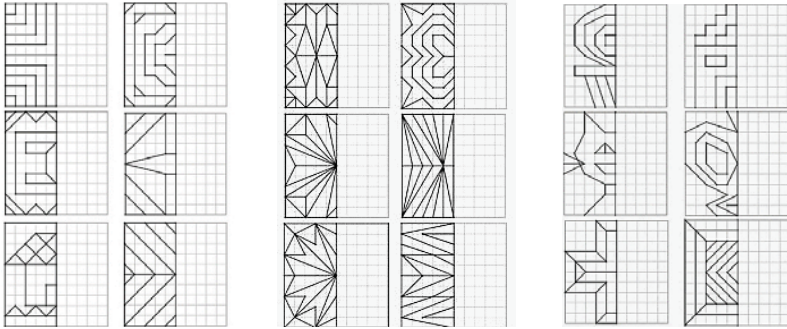
6. Копирование узора по точкам.



7. Копирование сложных нелинейных узоров по клеткам.



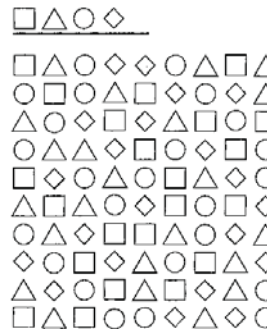
8. Дорисовывание сложного симметричного рисунка по клеточкам.



9. Корректирующие пробы. Учащимся необходимо найти среди данных символов (буквы/цифры/значки) определённый символ (или сочетание) и выделить его.

1980 19183641978198049805230
 2380 23283045802356323238030
 1352 13135513522136352815222
 4899 4848964898489848989866
 5529 55252952955252955925299
 3289 3232983288989329828939
 7646 76476465976456749874639
 3503 35283505035035053503333
 6459 64585946459456345895299
 1681 16181685982116819861881
 6938 69283985938168191693838
 3808 38283808082815634938303
 5747 57453574774754345775274
 9696 69289645976956369969666
 4414 44714411747544144117141
 2019 20911902992019190201899
 2020 2022202320200024020022
 2503 52250345670150342575303
 2709 20796045972056379727099
 1403 14081408140303144105243
 16117 16116117171716714178177
 69565 69653645956156695655235

АКСНВЕРАМПАОБАСЗЕАЮРАЦКАЧП
 ОВРКАПВСАЕРНТРОНКСЧОДВЮЦФ
 КАНБОУСВРАЕТГЧКЛИЛЫЗКТРКЯБД
 ВРЕСОАКВМТАВНШЛЧВИЦФДВЮГВ
 НСАКРВОЧТНУШПЗЛНПМНКОУЧЛОН
 РВОЕНАРЧКРЛБКУВСРФЧЗХРЛЮ
 ЕНРАЕРСКВЧЫЩДРАПТМИСЕМВШЕ
 ОСКВНЕРАОСВШЛОИМАУЧОИПОО
 ВКАОСНЕРКВИМТОВЩВЧЫЩНЕПИ
 СЕНАОВКСЕАВМЛДЖКНПМЧСИТШ
 КОСНАКСАЕВИЛКЫЧЫЩКОЛКПМСЧТ
 ОВКРЕНРЕСОЛТИНОПОСЬЮДОЮИОЗС
 АСКРАСКОВРАКВСИНЕАТВОАЦВКН
 НАОСКОЕВОЛЦКЕНШЗДРНСВЫКИСН
 ЕРМПАВЕГЛИПСЧТЕВАРЬМУЦЕВА
 ЕКРНСОАРНЕСВАРКВРЕВНРК



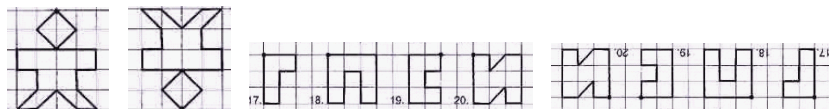
3. Упражнения для развития зрительно-пространственного мышления

1. Тренировку пространственного мышления рекомендуется осуществлять в процессе сбора различных головоломок, таких как «Кубики Никитина», «Квадраты Никитина», головоломки «Пентамино» и т. п.

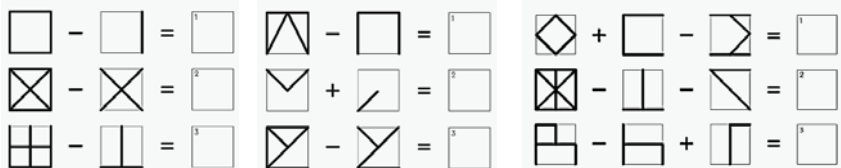
2. Игра «Пасти коня»

Данная игра осуществляется в тетради в клетку на ограниченном поле размером 5*5/6*6/7*7/8*8/9*9/10*10 клеток. Задача играющего — заполнить все клетки числами от 1 до 24/35/48/63/80/99 в соответствии с количеством клеток, двигаясь от центра (или любого угла) квадрата, в котором стоит «конь» таким же образом, как ходит одноимённая шахматная фигура, то есть, буквой «Г». Ходить можно только на пустые клетки. Когда возможные ходы исчерпаны, игра заканчивается. Играть можно многократно, до достижения наилучшего результата.

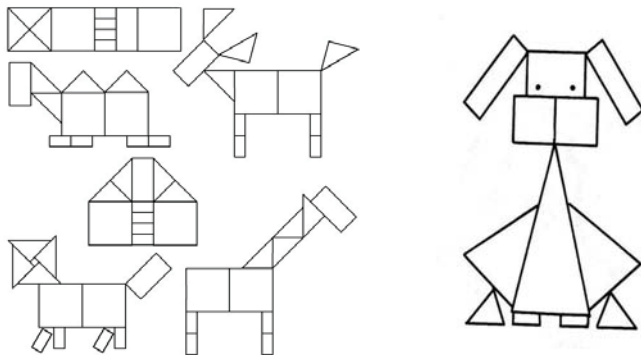
3. Переворачивание на 180 градусов символов, букв, рисунков, слов.



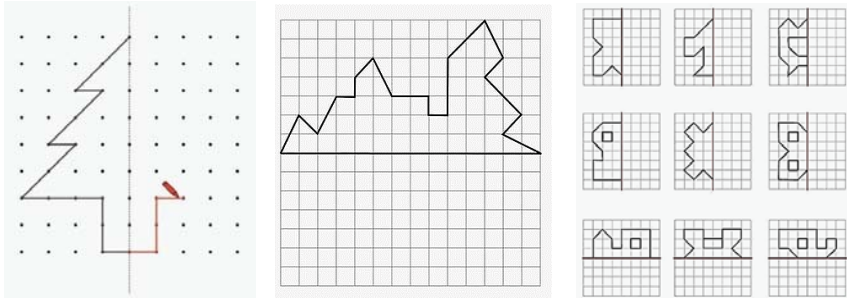
4. Решение графических примеров.



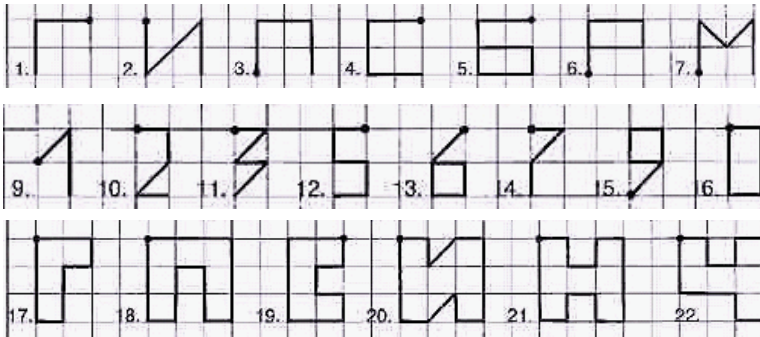
5. Сооружение цельной конструкции из данных педагогом фигур.



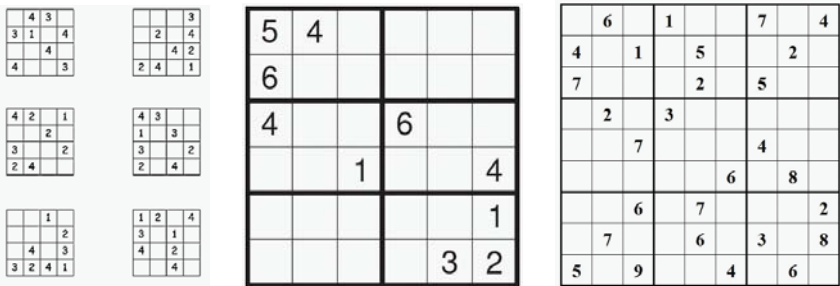
6. Рисование симметричных узоров по точкам и по клеткам (вертикальная и горизонтальная симметрия).



7. Отображение цифр и букв по клеткам без образца.



8. Решение головоломок «судоку».



9. Чтение и последующее правильное прописывание слов, в которых буквы перевёрнуты или отображены зеркально.

APOL	POZA	AK-TY	IP-AP	ЬOL	ELK
AKJA	ONEO	COM-OH	HNЖ-Y	PAVL	EOB
ISOL	ΦPAP	KIЭ-R	DOO-O	COH	WEX
IPOT	DPHЯ	ПЭP-O	POB-Y	COH	MEY
		OP-OP	ПЭЗ-Y	OCV	NOL
		OP-IR	R-EBШ	EPM	NMY
		OK-PO	CAЖ-Y	COK	CPB
		OH-KO	ЖAT-Э	PAK	EUP
		AK-PA	PHФ-Э	POH	ПAP
		HEH-N	TOЖ-O	ЗAP	HOC
		HEH-A	XOЖ-O	ЖAK	BHY
		CO-AC	AK-BO	XXO	HAN
		KAШ-N	OP-AT	ПEY	AMЯ
				PAK	YOA

10. Учащимся даётся задание разделить все печатные буквы русского алфавита на группы на основании признака симметрии:

- имеющие вертикальную и горизонтальную симметрию: «О, Н, Ж, Х»;
- имеющие горизонтальную ось симметрии: «Ю, В, Е, З, К, С, Э, Ю»;
- имеющие вертикальную ось симметрии: «А, Д, Л, М, П, Т, Ф, Ш»;
- несимметричные буквы: «Б, Г, Ё, И, Й, Р, У, Ц, Ч, Щ, Ъ, Ы, Ь, Я».

4. Упражнения, направленные на развитие графомоторных навыков и коррекцию почерка

1. Прописывание словарных слов/словосочетаний/предложений, а также текстов и стихотворений в прописях, созданных и распечатанных для работы с помощью онлайн-редактора «Генератор прописей». Педагог сам определяет, какие слова или тексты необходимо дать учащимся для дополнительной отработки правильности написания.

2. Прописывание различных сочетаний букв для отработки правильности соединения в соответствии с правилами русского языка. Рекомендуется прописать строчку соединения букв, а затем слова, имеющие в своём составе данное соединение. Слова могут как предлагаться педагогом, так и подбираться самими учащимися.

Пример: сочетание «об» — «ободок, обида, обод, короб, робот, обоз».

3. Прописывание данного педагогом слова (в том числе словарных слов) несколько раз, различными вариантами курсива.

Пример: «корова, корова, корова, *корова*, корова, корова, корова, *корова*, корова».

4. Вписывание данного педагогом перечня слов разной длины в обозначенные в тетради на строчке границы, ширина которых определяется педагогом и составляет от 2 до 6 см. Место написания слова учащиеся

должны определить самостоятельно, учитывая длину слова. Ширину букв можно и нужно варьировать, с тем чтобы слово начиналось и заканчивалось вплотную к обозначенной границе.

Пример: /мел/мороженое/соль/сирень/попугай/привидение/организаторы/.

5. Упражнения для закрепления правильного написания букв и их соединений.

Учащимся необходимо многократно прописать определённое сочетание букв (№ 1, № 2), с учётом правил соединения, по следующей схеме (на примере букв «М, Л»):

1_2_1_2: «мл мл мл мл мл мл мл мл мл мл мл мл...»

12_12_12_12: «мл мл мл мл мл мл мл мл мл мл...»

21_21_21: «лм лм лм лм лм лм лм лм лм лм...»

1212121212: «млмлмлмлмлмлмлмлмлмлмлмлмлмлмл...»

12_21_12_21: «мл лм мл лм мл лм мл лм мл лм...»

11_22_11_22: «мм лл мм лл мм лл мм лл мм лл...»

Сочетания в словах: «млечный, холмы, младой, младенец, чалма, толмач».

6. Писывание спиралей в ограниченное пространство таким образом, чтобы витки находились на одинаковом расстоянии, как можно ближе друг к другу, и их получилось максимальное количество. Направление рисования спирали — от центра, строго против часовой стрелки.

Варианты форм спиралей: круглая (вписать в четыре клетки), овальная (шесть клеток: 2×3), в форме «восьмёрки» (восемь клеток: 2×4).

Упражнение можно выполнять как ведущей, так и не ведущей рукой, а также двумя руками одновременно для развития межполушарного взаимодействия.



7. Рисование концентрических узоров.

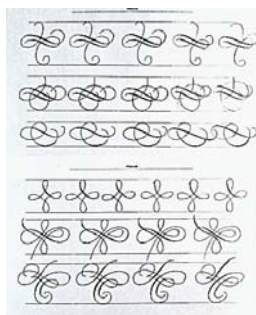
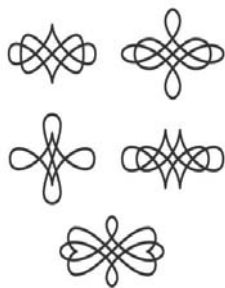
Педагог/учащийся рисует на листе бумаги узор произвольной формы, который необходимо заполнить концентрическими узорами, сходящимися к центру и повторяющимися основной узор. Число узоров должно быть максимальным, а зазор между линиями — минимальным. Выполняется как ведущей рукой, так и другой, а также двумя руками одновременно для развития межполушарного взаимодействия.

8. Упражнение: «Быстро и красиво».

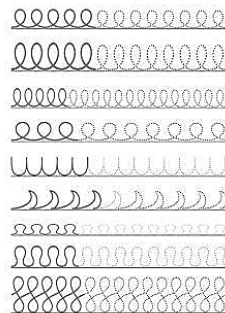
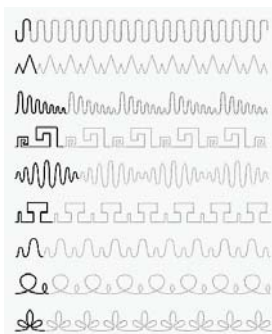
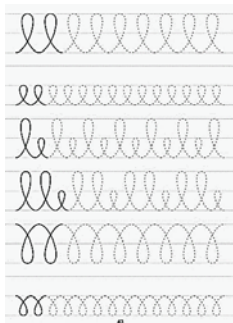
Цель упражнения — выработать оптимальное сочетание скорости письма и качества написания букв. Педагог предлагает для написания определённое сочетание букв (слогов/слов), которое учащиеся должны написать в разном темпе (регулируется стуком метронома):

- очень медленно и аккуратно, выводя каждую букву, как в прописи;
- немного быстрее, но по возможности также качественно;
- ещё быстрее, стараясь сохранить качество написания;
- быстро и красиво.

9. Прописывание различных петлевидных узоров по образцу.



10. Прописывание простых и сложных линейных узоров и орнаментов.



Список использованных источников

1. Айрес, Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. — М.: Теревинф, 2009. — 272 с.
2. Баскакова (Макарова), С. А. Ритмика как средство коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у учащихся школы VIII вида: дис.... канд. пед. наук: 13.00.03 / С. А. Баскакова; Моск. гор. пед. ун-т Ком. образования Правительства Москвы. — М., 2009. — 174 с.
3. Безруких, М. М. Почему учиться трудно? Серия: «Семья школа» / М. М. Безруких, С. П. Ефимова, Б. Круглов. — М., 1995. — 203 с.
4. Глозман, Ж. М. Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста / Ж. М. Глозман, А. Е. Соболева. — Саратов: Вузовское образование, 2014. — 141 с. URL: <https://www.iprbookshop.ru/21917.html> (дата обращения: 18.01.2023).
5. Заваденко, Н. Н. Школьная дезадаптация в нейропедиатрической практике / Н. Н. Заваденко // Практика педиатра. — 2016. — № 3. — С. 60–70.
6. Зуева, Ю. В. Роль мозжечка в когнитивных процессах / Ю. В. Зуева, Н. К. Корсакова, Л. А. Калашникова. URL: <http://virtualcoglab.cs.msu.su/html/Zueva>
7. Камнев, А. Н. Просто, но эффективно. Летние оздоровительные лагеря как форма профилактики школьной неуспеваемости / А. Н. Камнев, С. А. Макарова // Народное образование. — 2019. — № 2. — С. 157–165.
8. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. — Питер, 2023. — 384 с.
9. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — М.: Изд-во МГУ, 1962. — 432 с.
10. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. — М.: Изд-ий центр «Академия», 2002. — 384 с.
11. Помазкова, Н. А. Мозжечковая стимуляция как эффективный метод речевого развития (авторская разработка) / Н. А. Помазкова, О. В. Усманова // Вопросы дошкольной педагогики. — 2020. — № 8. — С. 54–61. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/177/5465/> (дата обращения: 18.01.2023).
12. Роль мозжечковой стимуляции в психическом развитии детей. <https://www.babyblog.ru/user/Lisenok-Belk/3140921>
13. Седова, Н. В. Значение использования методов сенсорной интеграции в работе с детьми с речевыми нарушениями / Н. В. Седова, О. Ю. Царапкина, М. К. Шувалова // Молодой учёный. — 2016. — № 9. — С. 408–410.
14. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста. Серия: Учебник XXI века / А. В. Семенович. — М.: Генезис, 2018. — 319 с.
15. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. — М.: Генезис, 2017. — 474 с.
16. Penfield, W., Boldrey, E. Somatic motor and sensory representation in the cerebral cortex of man as studied by electrical stimulation // Brain. — 1937. — Т. 60. — № 4. — С. 389–443.

Глава 8. Нейропсихологический подход к преодолению специфических нарушений счёта, обусловленных несформированностью пространственных представлений

Н. В. Крюковская, Т. В. Лисовская

Процесс формирования математических представлений у учащихся младшего школьного возраста предусматривает формирование элементарных математических представлений и логических структур мышления, которые подготавливают к использованию математических знаний в повседневной жизни. При изучении начального курса математики происходит первоначальное освоение количественных отношений и пространственных форм окружающего мира, развиваются логические операции анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, конкретизации. Математика как дисциплина не только способствует точному выполнению разнообразных предписаний, но и формирует общие приёмы поисковой деятельности, развивает гибкость и критичность мышления, учит прогнозировать и оценивать свои действия.

Низкий уровень познавательной деятельности, недостаточность познавательной активности тормозят процесс усвоения знаний, умений и навыков, тем самым приводят к ограниченности уровня актуального развития учащихся и сужают у них зону ближайшего развития, снижают потенциальные возможности, препятствуя полноценному спонтанному и направленному психическому развитию. Одним из видов трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся в подобных ситуациях, являются затруднения при усвоении счёта.

Счёт рассматривается как деятельность, характеризующаяся наличием цели, способов и средств её осуществления и результата в виде итогового числа как показателя множества.

Мозговой основой развития представлений о числе и счётных операциях является совместная работа затылочных, теменных и лобных систем мозга. В осуществлении счёта участвуют три функциональных блока мозга (энергетический блок, блок приёма, переработки и хранения информации и блок программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности), которые сопровождают эту деятельность на всём её протяжении. Нарушение осуществления счёта может быть связано с функциональной несформированностью одного, двух или всех трёх блоков мозга. В работах А. А. Давидович представлена нейропсихологическая «структура интеллектуальной деятельности счёта в младшем школьном возрасте», в соответствии с которой счётные операции состоят из звеньев, которые обеспечиваются разными отделами мозга,

и представляют собой совокупность нейропсихологических факторов (Давидович, 2006). В соответствии с этим полноценное осуществление счёта возможно только при условии функциональной способности всех данных факторов.

С учётом данной нейропсихологической структуры нарушения счёта могут носить как неспецифический, так и специфический характер. Неспецифические нарушения счёта обусловлены несформированностью компонентов деятельности: мотивационно-целевого, контрольно-оценочного. При этом у учащихся сформированы способы осуществления счёта и счётных операций, однако они затрудняются выполнять их из-за сниженной познавательной активности, трудностей контроля и регуляции деятельности. Наличие внешнего мотиватора и контроля со стороны взрослого позволяют учащимся выполнять предлагаемые задания правильно, без наличия ошибок.

Специфические нарушения счёта обусловлены несформированностью самого процесса их выполнения. Данные нарушения могут характеризоваться следующими проявлениями: неправильное называние чисел, неточное представление о графической структуре цифр, механическое воспроизведение порядка следования чисел, трудности в определении места числа в ряду натуральных чисел, недостаточное знание состава числа, трудности усвоения правил образования числа, возможность выполнять арифметические действия только с опорой на материализацию, трудности установления отношения числа к его соседям, несформированность количественных отношений чисел, недостаточное овладение математическим словарём, элементарный способ выполнения арифметических действий (дети опираются не на правила, а на внешние действия, используют «ручной» способ выполнения).

Рассмотрение специфических нарушений счёта возможно с опорой на нейропсихологический подход. С точки зрения данного подхода счёт осуществляется на основе создания функциональной системы, объединяющей различные участки коры головного мозга, что обеспечивает результативность выполняемых действий. Данные участки коры головного мозга активизируют различные психические функции, участие которых позволяет достигать результативности счётной деятельности. К числу психических функций, лежащих в основе формирования счёта, относят пространственные представления, зрительно-моторную координацию, слухоречевую и зрительную память, оптико-пространственный гнозис и праксис, пальцевый гнозопраксис, моторику, временные и количественные представления, логические операции, мышление, восприятие и воспроизведение ритма, лексико-грамматический строй речи.

В рамках нашего исследования нам представляется наиболее продуктивным направление, в котором рассматривают счётную деятельность А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и др. Они определяют важность пространственного фактора с самого начала формирования счёта. Пространственные представления являются стержневыми структурами психического развития человека, они лежат в основе базовых алгоритмов формирования познавательной деятельности (Балашова 1998; Балашова, Ковязина, 2006, 2017; Ковязина и др., 2005; Ковязина, Балашова, 2009; Семаго, Семаго (2000, 2005); Семенович, Умрихин, 1997); Семенович, 2002; Симерницкая, 1985).

Как показывают генетические наблюдения, зрительная ориентировка в пространстве является лишь наиболее поздней и свёрнутой формой пространственного восприятия (Пиаже, 1994). На ранних этапах развития в состав пространственной ориентировки входит практическая деятельность ребёнка, возможность которой формируется в конце первого года жизни одновременно с укреплением совместной работы зрительного, кинестетического и вестибулярного анализаторов. На первых этапах развития ребёнка представление числа и счётные операции носят наглядно-действенный характер и предполагают размещение пересчитываемых элементов во внешнем пространственном поле (Щелованов, 1954; Фигурин, Денисова, 1949; Лурия, 1962, 2002). Постепенно эти операции сворачиваются, переходят во внутренний план и заменяются наглядно-образным, а затем и отвлечённым арифметическим мышлением. Но и на этих стадиях представление числа и счётные операции продолжают сохранять пространственные компоненты. Овладев десятичной системой счисления, ребёнок ещё долго продолжает располагать её элементы в известной пространственной схеме, в которой отдельные числа занимают своё место. В качестве основной причины нарушения счёта, например, А. Р. Лурия выделяет распад симультанных, в основном пространственных, синтезов, а Л. С. Цветкова — нарушение восприятия и ориентировки в пространстве. По мнению Л. С. Цветковой, нарушения пространственных синтезов сопровождаются нарушениями в счётных операциях (Цветкова, 1995, 1997, 2000, 2005).

В основе специфических нарушений счёта находятся различные по своим проявлениям нарушения пространственных представлений. Пространственное восприятие осуществляется третичными зонами задних отделов мозга, располагающимися на границе между затылочными, височными и постцентральными (теменными) областями левого полушария мозга, и составляют зону перекрытия зрительного, слухового, вестибулярного и кожно-кинестетического анализаторов. Эти корковые формации, представленные в задней части полушария полями верхней

и нижней теменной областей, средней височной и височно-теменно-затылочной подобластей, имеют отношение к осуществлению наиболее сложных форм ориентировки во внешнем мире. Данные зоны формируются только у человека и вступают в работу к семи годам и позже.

При этом верхняя теменная область участвует в формировании представлений о расположении частей тела. Нижняя теменная область обеспечивает тонкие и сложные дифференцированные предметные и речевые действия, совершаемые под контролем зрения и требующие совершенно разработанной системы ориентировки в окружающем пространстве. Задние отделы нижнетеменной области (поле 39-е Бродмана) играют ведущую роль в синтезе разнообразных раздражений, что обеспечивает осуществление наиболее сложных форм зрительно-пространственных синтезов и ориентацию в пространстве (Лурия, 1962, 2002). Только совместная деятельность зрительного, слухового и кожно-кинестетического анализаторов создаёт у ребёнка уже в конце первого года жизни умение ориентироваться в окружающем пространстве. Для более полного отражения пространственных отношений оказывается недостаточным совместная работа указанных анализаторов. Дальнейшее развитие восприятия пространства идёт в направлении латерализации восприятия и осознания пространственного расположения частей тела: человек начинает воспринимать пространство и самого себя в системе геометрических координат. Во внешнем пространстве начинает ощущаться и выделяться «левое» и «правое», «сверху» и «снизу». Подобное развитие пространственного и телесно-пространственного ощущения и восприятия начинает испытывать заметное организующее влияние речи — появляются понятия «левого» и «правого», «спереди» и «сзади» и т. д. (Цветкова, 1997, 2005). Лишь при совместной работе зрительного, слухового и кожно-кинестетического анализаторов, осуществляющейся в процессе осматривания, ощупывания, поворота головы и движений глаз, возникают те комплексные формы отражения пространственных отношений, которые остаются неизменными даже при перемене положения тела (Лурия, 1962, 2002).

Изучение научных исследований Л. Б. Баряевой, С.Ю Кондратьевой, А. Р. Лурия, А. Гермаковска, Р. И. Лалаевой, А. В. Белошистой и др. по данной проблеме позволило проанализировать связь показателей счётной деятельности и пространственного фактора (Лурия, 1997, 2005; Гермаковска, 1990, 1992; Германовска, Лалаева, 2004, 2005; Лалаева, Германовска, 2007, Белошистая, 2000, 2003, 2019; Баряева, Кондратьева, 2015).

Понимание значения пространства и умение использовать его при решении практических задач лежит в основе любой сознательной деятельности. Первые математические представления связаны у детей

не с количественными характеристиками объектов и множеств, а с их пространственными характеристиками, поэтому продуктивный путь формирования математического мышления — это формирование и развитие познавательных (сенсорных и интеллектуальных) способностей на основе системы, построенной преимущественно не на количественных, а на пространственных характеристиках объекта (сначала характеристики формы и движения, а затем уже количественные характеристики) (Белошистая, 2000, 2003, 2019; Пиаже, 1994). Пространственные представления при изучении математики имеют значение для понимания разрядного строения числа; понимания отношений сравнения (больше — меньше, ближе — дальше); правильного, незеркального написания пространственно сходных цифр; вектора направления счётных операций (сложение — вычитание); представления о геометрических фигурах и их положении в пространстве; понимания грамматической формулировки входящих в состав задачи условий («на столько больше», «во столько больше»); операций с отрицательными числами, условием которых является направление производимой операции; работы с многозначными числами, где значение каждой цифры определяется её местом (разрядом) (Сунцова, Курдюмов, 2010; Курдюмова, Сунцова, 2010).

С учётом вышеизложенного материала основой преодоления специфических нарушений счёта является формирование пространственных представлений, которое возможно только с опорой на:

1) показатели развития, лежащие в основе формирования пространственных представлений в целом (представление о пространственных свойствах предметов — форме, величине);

2) умение показывать части собственного тела, которое, в свою очередь, тоже требует дальнейшего совершенствования в процессе работы с учащимися;

3) совершенствование пространственных представлений, входящих в зону актуального развития, и формирование тех из них, которые входят в зону ближайшего развития.

Формирование самостоятельности обеспечивается использованием заданий индивидуального характера, которые предлагаются на основе психологической теории деятельности и теории поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, 1961, 1965, 1976, 2017; Леонтьев, 1960, 1977). Процесс формирования пространственных представлений направлен на активизацию мотивационно-целевого, операционного и контрольно-оценочного компонентов деятельности. Сначала учащиеся получают необходимые знания и отрабатывают их в практической деятельности под контролем педагога. Затем приобретённые умения закрепляются с помощью заданий группового характера в наглядной

форме, после чего предлагается выполнение заданий индивидуального характера в рабочей тетради. Использование такой последовательности формирования пространственных представлений позволяет учащимся, с одной стороны, не только усваивать полученные знания, но и формировать соответствующие умения и навыки, а с другой стороны, способствует развитию знаково-символической деятельности, что составляет основу усвоения счёта.

Процесс формирования пространственных представлений осуществлялся в соответствии с представлениями Л. С. Выготского о развитии высших психических функций по следующим направлениям: от совместного действия с педагогом к самостоятельному действию; от действия, выполняемого по образцу, к действию, выполняемому на основе внутренней программы; от развёрнутого поэлементного выполнения и контроля действий к их свёрнутым формам.

Формирование пространственных представлений осуществляется в соответствии с этапами, направленными на формирование следующих умений:

- показывать части собственного тела (вверху, внизу, слева, справа, спереди, сзади);
- показывать части тела человека, стоящего напротив, и части тела персонажа в предлагаемом изображении;
- выполнять движения частями тела в заданном направлении;
- определять пространственное расположения предметов, когда точкой отсчёта является сам учащийся;
- определять взаимное расположение объектов, когда точкой отсчёта является другой объект;
- графически обозначать заданное направление;
- словесно обозначать пространственные представления.

Формирование умения показывать части собственного тела (вверху, внизу, слева, справа, спереди, сзади) осуществляется в практической деятельности. Выполнение заданий будет более эффективно при групповом их выполнении. В рамках данного направления могут быть предложены следующие игры.

Игра «Правильно — неправильно». Игра выполняется стоя. Педагог стоит перед учащимися и предлагает им следующую инструкцию: «Я буду говорить вам, где что находится. Если я буду говорить правильно, вы стоите. Если я буду говорить неправильно, вы быстро присаживаетесь на корточки».

Вначале педагог предлагает учащимся потренироваться и предлагает инструкцию: «У меня ноги внизу (*Учащиеся остаются стоять.*) У меня нос под головой. (*Учащиеся садятся.*)».

В ходе игры педагог предлагает разные варианты расположения частей тела:

- У меня голова внизу.
- У меня нос под глазами.
- У меня плечи под головой.
- У меня руки внизу.
- У меня голова вверху.
- У меня ноги вверху.

Сначала педагог просто проговаривает инструкции. Затем проведение игры усложняется: педагог пытается запутать учащихся и предлагает иногда неверные решения. Например, говорит: «У меня руки внизу», а сам поднимает руки вверх или вытягивает в стороны. Учащиеся должны внимательно слушать инструкцию и выполнять задание правильно.

В основном данное направление полноценно реализуется в процессе проведения утренней гимнастики и вариантов физкультминуток на занятиях различной направленности.

Формирование умения показывать части тела человека, стоящего напротив, и части тела персонажа в предлагаемом изображении осуществляется с опорой на умение обучающихся показывать части собственного тела. В подобных заданиях сначала необходимо активизировать знания учащегося о сторонах своего тела, применить их в практической деятельности, а затем на основе этого проанализировать части тела человека, стоящего напротив.

Основой реализации данного направления может быть обучающее задание с использованием мультимедийных средств.

Педагог предлагает учащимся посмотреть на экран, где изображён Шарик из мультфильма «Простоквашино» (рис. 3 слева).

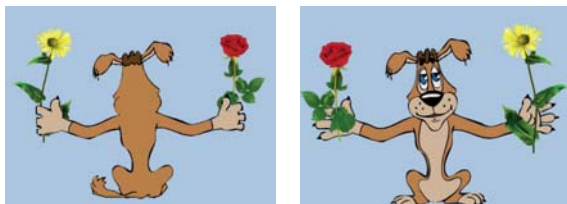


Рис. 3. Слайд с изображением Шарика для обучающего задания

Педагог говорит: «Шарик стоит сейчас так же, как и вы. Поднимите свою правую руку. Какой цветок держит в правой лапе Шарик? Какого цвета? (Красного). Правильно! Он смотрит в ту же сторону, что и вы. Поэтому правая лапа у него там же, где и у вас правая рука. Возьмите в правую руку красный круг.

Опустите правую руку, поднимите левую руку. Какой цветок держит в левой лапе Шарик? Какого он цвета? (Жёлтого). Правильно! Возьмите в левую руку жёлтый круг.

Теперь смотрите внимательно!

(Педагог открывает следующий слайд (рис. 3 справа)). Смотрите, Шарик перевернулся к нам лицом. Красный цветок у него в правой лапе. Посмотрите, где у вас правая рука и где у Шарика правая лапа. Поднимите свою правую руку с красным кругом».

(То же самое проделать с левой рукой.)

Приведём пример ещё одного обучающего задания, направленного на формирование умения определять правую и левую руку у учащегося, находящегося напротив, с опорой на практическую деятельность.

Педагог обращает внимание учащихся на разноцветные круги, лежащие перед ними на парте. «Положите жёлтые круги справа от себя. Положите красные круги слева от себя. Возьмите один жёлтый круг в правую руку. Повернитесь лицом к соседу по парте. Посмотрите, вы вдвоём держите круг в правой руке. Посмотрите, где правая рука у вашего соседа. Положите жёлтый круг на парту. Встаньте и станьте опять лицом друг к другу. Поздоровайтесь правой рукой с соседом. А теперь возьмите со стола правой рукой один жёлтый круг и положите его в правую руку соседа».

В рамках данного направления могут быть использованы разнообразные игры группового характера. Приведём примеры подобных игр.

Игра «Создай скульптуру». Учащиеся подразделяются на пары по два человека. Один учащийся является скульптурой, другой учащийся — скульптором. Педагог даёт инструкцию следующего примерного содержания: «У скульптуры правая рука поднята вверх, голова повернута направо, левая нога отставлена назад, левая рука вытянута вправо». Скульптор создаёт данные действия на учащемся, который является скульптурой. Затем учащиеся меняются ролями. Педагог постоянно предлагает новую инструкцию для закрепления разных направлений движения.

Игра «Передай дальше». Учащиеся становятся в круг. Ведущий (педагог) тоже стоит в кругу и берёт любой предмет для передачи его по кругу влево. Он первым передаёт предмет, произнося: «Я держу предмет в правой руке и передаю тебе предмет тоже в правую руку». После этого он сам берёт правую руку участника слева и вкладывает ему в неё данный предмет. Участник, получив предмет, передаёт его дальше аналогичным образом.

Формирование умения выполнять движения частями тела в заданном направлении предполагает использование групповых двигательных заданий. Основой данного направления является решение практических

задач, направленных на активизацию представлений о направлениях движения. С этой целью может быть использовано следующее задание.

Педагог предлагает учащимся обратить внимание на фигуры (круги красного и жёлтого цвета), которые лежат у них на парте. «Возьмите красный круг в левую руку и поднимите вверх. Где у вас левая рука? Давайте, чтобы вы запомнили левую руку, завяжем на неё ленточку. (*Педагог завязывает ленточку на руку всем учащимся.*) Ленточка у вас на левой руке. Покажите мне левую руку. Возьмите в левую руку красный круг и поднимите вверх. Положите круг на парту слева от себя, то есть с той стороны, где у вас левая рука. Теперь положите все красные круги слева от себя на парту, туда, куда вы положили один красный круг. Подумайте, где у вас левая рука. С этой стороны положите красные круги. Посчитайте, сколько красных кругов. Вы выполняли задание левой рукой. Теперь левую руку опустите вниз и поднимите правую руку. Возьмите жёлтый круг в правую руку и поднимите вверх. Положите круг на парту справа от себя, то есть с той стороны, где у вас права рука. Положите остальные жёлтые круги тоже справа от себя. Посчитайте, сколько жёлтых кругов.

После подобной работы предлагаются следующие игры.

Игра «Змейка». Учащиеся выстраиваются паровозиком. Первый учащийся является машинистом. Педагог даёт инструкцию о направлениях движения. Машинист «везёт» паровоз в заданном направлении. Машинистом по очереди становятся разные участники.

Игра «Фигура». Игра проводится по правилам игр «Морская фигура». Учащиеся свободно передвигаются по игровой площадке. Педагог даёт инструкцию: «Фигура замри с руками, вытянутыми вправо». Учащиеся выполняют данное действие и замирают в таком положении. Инструкция постоянно меняется с использованием разных направлений головы, рук, туловища.

Формирование умения определять расположения предметов, когда точкой отсчёта является сам учащийся происходит на основе ориентировки учащихся в собственном теле. При выполнении заданий данного направления педагог постоянно активизирует умения учащихся показывать части собственного тела.

Основой реализации данного направления является обучающее задание, направленное на определение направление спереди — сзади на основе практической деятельности учащихся.

Педагог предлагает учащимся встать и вытянуть руки вперёд. «Куда нам показывают наши пальчики? Наши пальчики показывают нам вперёд. Сделайте два шага вперёд. Мы сделали два шага вперёд, мы пошли туда, куда указывают наши пальчики. Ваши пальчики указывают вам вперёд. Значит, те предметы, на которые указывают пальчики, находятся

спереди от вас. Что находится спереди от вас? (*Учащиеся вместе с педагогом перечисляют.*) Опустите руки вниз. А кто знает, какие предметы находятся позади вас. Мы может видеть предметы, которые позади нас, если не будем поворачивать голову? Какая часть тела находится сзади? Какую часть тела мы не может видеть? (*Спину*). Правильно. Значит позади — это за нами, это то, что мы сейчас видеть не можем. Но если мы повернём голову назад, то увидим. Какие предметы находятся позади вас?

Посмотрите ещё раз, что находится спереди от вас (*Доска*). Теперь повернитесь ко мне спиной. Что теперь находится спереди от вас? (*Учащиеся называют.*) Где теперь находится доска? (*Позади*).

После подобной обучающей работы учащимся предлагаются игры, направленные на формирование умения определять расположение предметов, когда точкой отсчёта является сам учащийся.

Игры могут быть проведены с применением мультимедийных средств. Например, игра «Теремок».

Педагог предлагает учащимся слайд, на котором представлен теремок с изображениями зверей в окнах и почтовый ящик с конвертом (рис. 4). «Наши звери любят проводить время, предлагая друг другу задания для выполнения. Эти задания они отправляют по почте друг другу. Конверт может идти вверх, может идти вниз».



Рис. 4. Изображение на слайде к игре «Теремок»

«Посмотрите на экран. Мы с вами будем смотреть, кто отправляет письмо. Вы будете говорить, куда отправляется письмо: вверх или вниз. (*Учитель нажимает каждый раз на конверт на экране для его перемещения.*) Лиса и заяц придумали задание для медведя и волка. Куда надо переместить конверт, чтобы его получили волк и медведь: вверх или вниз? (*Вниз*). Правильно! Давайте опустим руки вниз и покажем, куда будет двигаться конверт. Конверт надо переместить от лисы и зайца вниз,

чтобы его получили медведь и волк. (*Педагог нажимает на конверт, который перемещается вниз.*) Волк и медведь получили конверт и теперь отправляют его мышке и лягушке. Куда надо переместить конверт: вниз или вверх? (*Вверх.*) Правильно! Давайте поднимем руки вверх и покажем пальчиками, куда перемещается конверт вверх. Вот так, чтобы конверт получили лягушка и мышка, его надо переместить вверх. (*Педагог нажимает на конверт, который перемещается вверх.*)».

Игры могут быть предложены для выполнения в команде. Для этого учащиеся делятся на команды. Все команды выполняют однотипное задание. В конце выполнения анализируется его результативность и определяется победитель.

Игра «Магазин». Команда получает задания разместить на полке магазине товары с учётом заданной инструкции. Примерный образец инструкции: «На верхней полке располагаются игрушки для детей. На нижней полке слева находится книга. На средней полке справа стоит альбом». Каждая команда, получив инструкцию, расставляет товар на полках. При сформированности навыка чтения инструкция предлагается в письменном варианте на листе бумаги. В этом случае в каждой команде выбирается капитан, который зачитывает инструкцию. Все участники команды её выполняют. Капитан проверяет правильность выполнения инструкции. После выполнения инструкции определяется победитель на основе скорости и правильности выполнения.

Обучение умению определять взаимное расположение предметов или объектов, когда точкой отсчёта является другой предмет или объект направлено на формирование умений выделять взаиморасположение отдельных предметов и групп предметов с использованием пространственных наречий (выше — ниже, справа — слева) и предлогов (над, под, перед, за, к, от и др.), располагать объекты на плоскости листа бумаги.

Основой реализации данного направления может быть *обучающее задание* с использованием слайда с изображением теремка (рис. 4). Учащимся предлагается определить расположением жителей теремка. Педагог задаёт учащимся вопросы, на которые необходимо ответить с опорой на знание направлений движения и пространственных предлогов.

Примерный перечень вопросов:

- Где живут лягушка и мышка? (*Лягушка и мышка живут вверху теремка.*)
- Где живёт заяц по отношению к медведю? (*Заяц живёт над медведем.*)
- Где живёт волк по отношению к лисе? (*Волк живёт под лисой.*)
- Где живёт лиса? (*Учащиеся должны ответить, что лиса живёт между волком и мышкой, под мышкой, над волком, рядом с зайцем.*)
- Посмотрите, лиса живёт под мышкой, но над волком.

● Лиса живёт над волком. Это значит, что волк живёт где? (Если учащиеся не отвечают, повторить ещё раз, показывая на зверей на экране.) (Волк живёт под лисой.)

● лягушка живёт над зайцем. Значит, заяц живёт...? (под лягушкой).

● Расскажите о соседстве лисы и мышки. (Мышка живёт над лисой. Лиса живёт под мышкой.)

● Кто живёт выше всех? (Выше всех живут лягушка и мышка.)

● У какие зверей окна слева в теремке? (В теремке окна слева у лягушки, зайчика, медведя.)

● У каких зверей окна справа? (Окна справа у мышки, лисы и волка.)

Приведём ещё одно задание данного направления, направленное на формирование умения определять направление движения с использованием предлогов «к — от» на основе использования задания в рабочей тетради.

Педагог обращает внимание учащихся на задание в рабочей тетради (рис. 5): «Посмотрите, какие предметы нарисованы в тетради. Вам надо закрасить в жёлтый цвет тех бабочек, которые летят к цветку. Зачем летят бабочки к цветку? Посчитайте, сколько бабочек летят к цветку.

Что делают бабочки, которые собрали мёд на цветке? Как мы можем сказать, куда они летят? Они улетают от цветка. Закрасьте в красный цвет тех бабочек, которые улетают от цветка». Посчитайте, сколько бабочек летит от цветка.



Рис. 5. Материал к заданию для формирования умения определять направление движения с использованием предлогов «к — от»

Формирование умения графически обозначать заданное направление тесно связано с определением верхнего и нижнего, правого и левого направлений в пространстве. В одних заданиях учащимся предлагается сначала определить направление движения, а потом зафиксировать его графически. В других — графически необходимо представить движение от одного предмета к другому в зависимости от обозначенного признака, например, величины.

Все задания данного направления предлагаются для выполнения в рабочей тетради или на отдельных листах.

Приведём пример задания, направленного на формирование умения определять направление «вверх — вниз».

Педагог предлагает учащимся посмотреть на задание в тетради (рис. 6). Инструкция педагога: «Закрасьте синим цветом стрелку, которая показывает движение сверху вниз. Соедините её с ракетами, которые летят сверху вниз. Закрасьте жёлтым цветом стрелку, которая показывает движение снизу вверх. Соедините стрелку с ракетами, которые летят снизу вверх».

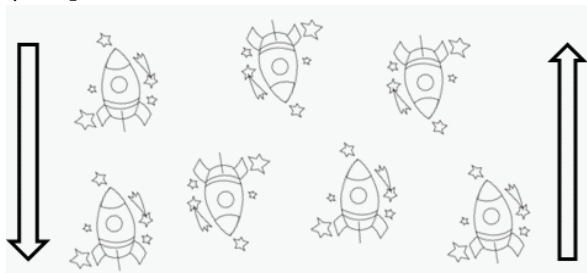


Рис. 6. Задание в тетради к уроку «Направления впереди — позади»

Приведём пример нескольких заданий, направленных на формирование умения ориентироваться в направлениях, отмеченных стрелками.

Задание 1. Педагог предлагает учащимся посмотреть на карточку слева (рис. 7). Предлагается следующая инструкция: «На данной карточке нарисован путь движения машины к дереву. Назовите последовательно стрелки, обозначающие данный путь. (Учащиеся проговаривают.) Теперь вам необходимо создать карту движения, чтобы машина не заблудилась. Внизу уже начато составление данной карты, продолжите её».

Затем предлагается проанализировать уже имеющуюся карту передвижения (рис. 7 справа). Данный путь показывает дорогу от гриба к белочке. Учащимся надо на основе данной карты создать обратный путь от белочки к грибу. Ориентируясь на карту, учащиеся аналогичным образом изображают на поле путь движения от белочки к грибу.

Задание 2. Педагог обращает внимание учащихся на рисунок в тетради (рис. 8) «Стрелками отмечены квадраты, по которым надо идти, чтобы дойти до нужной двери в замке. Назовите последовательно направления движения».

Посмотрите внимательно. Первый квадрат, от которого идёт первая стрелка, серого цвета. И внизу на полоске первый квадрат тоже серого цвета. Вам надо двигаться по стрелкам, и где стрелка попадает на серый

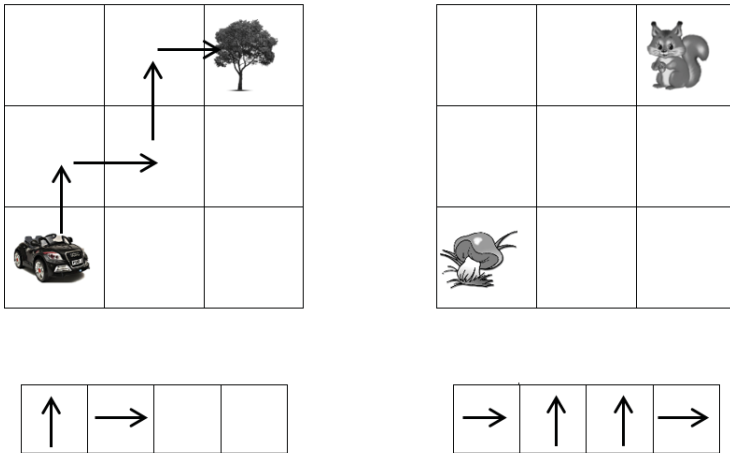


Рис. 7. Дидактический материал к заданию 1

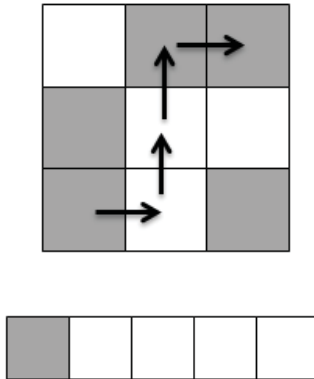


Рис. 8. Дидактический материал к заданию 2

квадрат, закрашивать квадрат серым. Если стрелка попадает на белый квадрат, то оставлять квадрат незакрашенным. Выполняйте задание очень внимательно».

Задание 3. Педагог обращает внимание на поле и предлагает найти дорогу от дуба к Царевне Лебедь. На поле имеется болото. Проложить дорогу надо таким образом, чтобы не попасть в болото. Учащиеся сначала проставляют стрелки на поле. Затем под полем изображают карту движения.

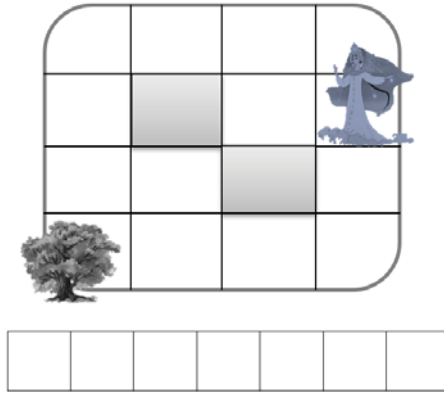


Рис. 9. Дидактический материал к заданию 3

В рамках данного направления могут быть использованы игры для проведения в групповой форме.

Игра «Вызов». Педагог предлагает учащимся посмотреть на материал задания (рис. 10).

Инструкция педагога: «Посмотрите на страницу. Здесь нарисована машина. Что это за машина? Для чего она предназначена?»

Сейчас мы с вами поиграем в игру, вы будем водителями пожарной машины, которым надо доехать до определённого пункта назначения».

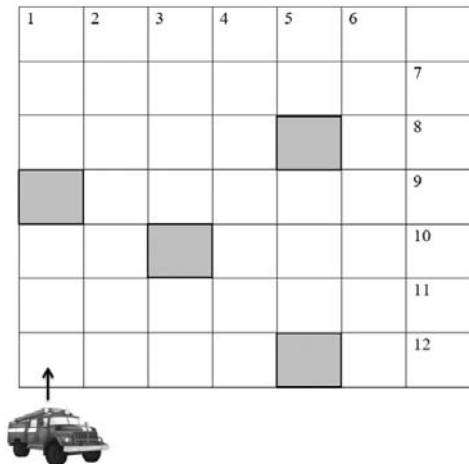


Рис. 10. Дидактический материал к игре «Вызов»

Педагог объясняет суть игры: «Каждый из вас сейчас вытянет карточку, на которой написан пункт назначения. Ваша задача: нарисовать в тетради путь к нужному пункту назначения. Затем каждый из вас по очереди будет читать свой путь остальным учащимся, например, «вверх, влево, вправо и т. д.». Остальные учащиеся будут следить за теми направлениями, которые вы будете проговаривать. Задача остальных учащихся назвать номер пункта, к которому вы их везёте».

Для проведения игры педагог предлагает учащимся запомнить правила:

- 1) пожарная машина начинает движение всегда с одного и того же места;
- 2) те, квадраты, которые закрашены в серый, это места, где большое скопление машин. Эти места пожарная машина объезжает, так как может не успеть к пункту назначения, если попадёт в затор.

В ходе игры педагог подсчитывает количество правильных ответов учащихся. По преобладающему числу правильных ответов определяется победитель.

Формирование умения словесно обозначать пространственные представления осуществляется на основе возможностей учащихся определять пространственные представления по словесной инструкции педагога. Рассматриваемое умение является результатом интериоризации умственных действий и направлено на формирование обобщённых способов использования знаний о частях собственного тела для ориентировки в окружающем мире. Реализация данного направления осуществляется на основе использования теории поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, 1961, 1965, 1966, 2017) сначала в ходе практической деятельности учащиеся проговаривают словесное обозначение пространственных представлений вслед за педагогом, потом повторяют данное действие, проговаривая самостоятельно, после чего осуществляется закрепление умения словесно обозначать пространственные представления в схожих ситуациях и использование словесного отчёта о выполненной деятельности. Кроме этого, речь учащихся используется на начальных этапах формирования умений использовать пространственные представления для словесного обозначения будущего результата на основе зрительного восприятия выполнения действия педагогом и подражания ему.

Данное направление не реализуется отдельно. Оно включено в содержание остальных направлений. В ходе выполнения любого задания педагог просит учащихся оречевлять свои действия, расширяя словарный запас словами, обозначающими расположение заданных объектов.

Для формирования у учащихся пространственных представлений предлагаются также задания, направленные на *формирование словесно-логического мышления* и умения использовать его для решения поставленных перед учащимися задач. Подобного рода задания дополняют представленные выше направления формирования пространственных представлений и позволяют закрепить формируемые умения в деятельности обучающихся. Данные задания предлагаются учащимся в наглядной практической форме для включения в деятельность одновременно обоих полушарий, что обеспечивает наибольшую эффективность усвоения формируемых умений.

Приведём пример обучающего задания, направленного на формирование умения сравнивать фигуры и определять на этой основе недостающую фигуру. Педагог обращает внимание учащихся на слайд (рис. 11): «Посмотрите на экран. Какие фигуры нарисованы в этих клетках? (*Круги*). Какие круги там нарисованы? (*Маленькие круги и большой круг*). Посмотрите на верхние клетки. Какие там нарисованы круги? (*Один большой и один маленький*).

Теперь посмотрите на нижние клетки. Какой круг там нарисован? (*Маленький круг*). В пустой клетке стоит знак вопроса. Этот знак всегда о чём-то спрашивает. Сейчас он спрашивает нас, какую фигуру надо нарисовать в пустой клетке. Как вы думаете, какого круга не хватает? (*Большого круга*). Нарисуйте большой круг в пустой клетке в тетради».

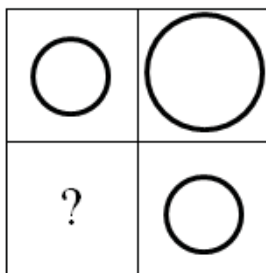


Рис. 11. Дидактический материал обучающего задания, направленного на формирование умения сравнивать фигуры и определять на этой основе недостающую фигуру

Это задание является самым простым и предлагается с целью понимания принцип выполнения аналогичных заданий. Затем задания усложняются, но сущность выполнения остаётся прежней (рис. 12).

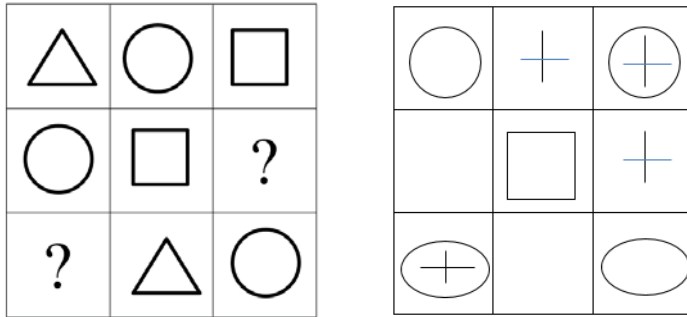


Рис. 12. Дидактический материал для формирования словесно-логического мышления

Использование мультимедийных средств и рабочих тетрадей обеспечивает *формирование целеполагания в деятельности* учащихся. Данный процесс обеспечивается комплексным использованием словесной инструкции педагога и зрительным восприятием условий выполнения задания сначала при восприятии материала презентации, а затем — при восприятии материала в рабочей тетради. Это способствует, во-первых, интегративной деятельности структур мозга, отвечающих за слуховое и зрительное восприятие информации из внешнего мира, что активизирует деятельность блока приёма, переработки и хранения информации и обеспечивает использование пространственных представлений. Во-вторых, происходит фиксация цели деятельности и создание образа необходимого результата, что способствует активизации блока программирования, контроля и регуляции сложных форм деятельности. Тем самым учащиеся получают возможность адекватно оценивать результат использования пространственных представлений при выполнении заданий.

Усвоение учащимися принципа выполнения *действий* по достижению цели осуществляется в процессе выполнения заданий в практической деятельности и рабочей тетради. Понимание принципа выполнения задания происходит в процессе выполнения ряда схожих заданий в рамках направлений формирования пространственных представлений, благодаря чему реализуется закрепление необходимых действий. Проанализировав цель, учащиеся реализуют её с привлечением всех трёх функциональных блоков мозга. Энергетический блок обеспечивает готовность к выполнению задания. Блок приёма, переработки и хранения информации позволяет анализировать все условия, которые необходимо соблюдать при определении частей собственного тела и пространственного расположения предметов, воспринимать достигнутый результат, анализировать

его особенности, сохранять в памяти выполняемое действие. Блок программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности обеспечивает сопоставление полученной информации о результате действия с условием задания для оценки качества выполнения. Формирование действия как элемента деятельности сопряжено с совершенствованием интегративной деятельности мозговых структур. Для этого образуются функциональные системы, отвечающие за протекание зрительно-моторной координации, что является необходимым для выполнения заданий в рабочей тетради под контролем зрения. Автоматизация принципа выполнения действий осуществляется на основе применения рабочих тетрадей. Благодаря многократному повторению однотипных действий на постепенно усложняющемся материале происходит становление *операционной стороны деятельности*, что обеспечивает в дальнейшем сокращение времени на выполнение действия. Это приводит к закреплению знаний о пространственных представлениях и обеспечивает автоматизацию их использования в практической деятельности.

Формирование операционной стороны действия обеспечивает эффективность участия в деятельности ещё одного её элемента: психофизиологических функций. Автоматизация операций способствует балансу процессов возбуждения и торможения ввиду отсутствия необходимости анализировать действие пооперационально, повышению уверенности в своих действиях. Происходит перенос использования познавательных функций (восприятия, внимания, памяти, мышления) с необходимости контролировать правильность всех выполненных операций на возможность анализировать сам процесс выполнения действия по использованию пространственных представлений. В связи с этим повышается вероятность выделять допущенные ошибки и своевременно их исправлять, что в целом обеспечивает более высокую результативность деятельности учащихся.

При формировании компонента деятельности счёта происходит опора на положения о доминировании у учащихся правого полушария, недостаточной сформированности его структур, слабости межполушарного взаимодействия (Семенович, 2018), Тункун, 2008; Фишман, 1989):

- восприятие мира целостно, «от целого к частям»;
- практический подход в обучении, отсутствие тренировки одного действия, варьирование условий;
- наличие практической цели, значимость результата деятельности;
- интонированная речь педагога;
- преобладание невербального интеллекта, наглядно-действенного мышления;
- трудности в знаковом образовании;

- трудности выполнения заданий, требующих постоянного самоконтроля;
- потребность ориентироваться на мнение педагога, необходимость позитивной оценки действий учащихся педагогом;
- показ образца предстоящего действия;
- наличие опоры для восприятия пространства (ленточка на руке).

Все задания предполагали опору на теорию поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, 1961. 1965, 1966. 2017), начиная с практических умений, переходя к словесному обозначению, и заканчивая формированием зрительных форм ориентировки на основе интериоризации умственных действий. Это было отражено в предметно-практической деятельности, предполагающей взаимодействие учащихся с геометрическими фигурами и отработку практических умений пространственной ориентировки в следующих формах работы:

- групповая форма работы по выполнению заданий (игр), направленных на уточнение и закрепление знаний пространственных представлений и умений пространственной ориентировки;
- индивидуальная форма работы, представленная заданиями в рабочей тетради, которые были организованы по принципу перехода от простого к сложному.

Формирование умений применять знания о частях собственного тела и пространственных представлениях при выполнении заданий для достижения поставленной цели осуществляется в *определённой последовательности*: показ реализации пространственных представлений в практической деятельности педагогом; выполнение по показу в предметно-практической деятельности учащимися; словесное обозначение действий учащимися, включая словесный отчёт о реализуемых пространственных представлениях; закрепление полученных умений при выполнении аналогичных заданий. Каждое из рассмотренных выше направлений формирования пространственных представлений в процессе обучения используется педагогом с учётом данной последовательности.

Рассмотрим представленную последовательность более подробно. По отношению к каждому этапу последовательности опишем его сущность и предложим его реализацию в процессе обучения учащихся.

Демонстрация пространственных представлений в практической деятельности педагогом является первым этапом формирования умений использовать пространственные представления в практической деятельности. Его реализация осуществляется: при выполнении необходимых наглядных практических действий педагогом с опорой на зрительное восприятие учащихся; с использованием интерактивных компьютерных презентаций для наглядной демонстрации пространственных представлений.

Во всех случаях показ сопровождается словесным описанием действия педагогом, которое является конкретным и точным. Приёмы, которые использует педагог в своей деятельности на этом этапе, — это показ действия, сопровождаемый словесным описанием; объяснение значимости усвоения изучаемого действия; использование сказочных персонажей для изложения решаемой проблемы.

Выполнение действий по показу в предметно-практической деятельности представляет собой повторение учащимися действий педагога на основе подражания и словесного сопровождения. Реализация данного этапа осуществляется с использованием приёмов, которые опираются на принцип использования нейропсихологических механизмов в процессе обучения. К ним относятся следующие: работа в группе по два учащихся; выполнение заданий на основе подражания; опора на наглядность при выполнении задания; проговаривание результата до выполнения задания.

Словесное обозначение действий учащимися, включая словесный отчёт, используется после выполнения действия учащимися на основе подражания. Это связано с доминированием правого полушария и трудностями, в связи с этим, с самостоятельным контролем выполнения задания. На предыдущем этапе учащиеся выполняют действие, после чего закрепляют его выполнение в процессе словесного отчёта. Приёмы, используемые на данном этапе: пооперациональное проговаривание выполнения действия; показ пространственных представлений с помощью движение рук, головы, туловища во время словесного отчёта.

Закрепление полученных умений при выполнении аналогичных заданий предполагает формирование у учащихся обобщённых способов действий при использовании пространственных представлений. С этой целью учащимся предлагается выполнение заданий в рамках конкретного направления формирования пространственных представлений в практической деятельности, с использованием компьютерных презентаций и рабочей тетради. На данном этапе используются следующие приёмы: проведение линий и стрелок в заданном направлении; закрашивание предметов в заданном пространственном положении; соединение и обведение предметов и фигур в зависимости от пространственного расположения; показ заданных частей тела; обведение предметов, изображённых в движении в заданном направлении; продолжение ряда в соответствии с определённой последовательностью; обведение фигур и предметов по принципу «внутри — снаружи».

Использование представленных выше заданий и игр, а также рекомендаций позволит формировать у учащихся пространственные представления с целью с целью преодоления специфических нарушений счёта у учащихся.

Список использованных источников

1. *Балашова, Е. Ю.* Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы / Е. Ю. Балашова, М. С. Ковязина. — 6-е изд. — М.: Генезис, 2017. — 240 с.
2. *Балашова, Е. Ю.* Роль пространственных расстройств в формировании нарушений психической деятельности при деменциях позднего возраста // Международная конференция памяти А. Р. Лурия: сб. докладов / Е. Ю. Балашова; под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. — М.: Российское психологическое общество, 1998. — С. 273–276.
3. *Балашова, Е. Ю.* Некоторые аспекты проблемы нормы в клинической психологии / Е. Ю. Балашова, М. С. Ковязина // Вопросы психологии. — 2006. — № 1. — С. 112–117; *Балашова, Е. Ю.* Исследование оптико-пространственных функций в норме / Е. Ю. Балашова, М. С. Ковязина // Журнал прикладной психологии. — 2006. — № 6–1. — С. 36–44.
4. *Баряева, Л. Б.* Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушений в овладении счётной деятельностью / Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева. — Киров: МЦНИП, 2013. — 95 с.
5. *Белошистая, А. В.* Дошкольный возраст: формирование и развитие математических способностей / А. В. Белошистая // Дошкольное воспитание. — 2000. — № 2. — С. 69–79.
6. *Белошистая, А. В.* К вопросу о развитии пространственных представлений и пространственного мышления младших школьников / А. В. Белошистая // Начальная школа: плюс — минус. — 2000. — № 4. — С. 55–64.
7. *Белошистая, А. В.* Математика: Справочно-методическое пособие для учителей начальных классов / А. В. Белошистая. — М.: Астрель, 2003. — 294 с.
8. *Белошистая, А. В.* Математическое развитие дошкольников: вопросы теории и практики: курс лекций / А. В. Белошистая. — М.: Владос, 2003. — 436 с.
9. *Белошистая, А. В.* Обучение математике в дошкольных образовательных организациях: методич. пособие / А. В. Белошистая. — 2-е изд. — М.: ИНФРА-М, 2019. — 319 с. <https://new.znaniium.com/catalog/product/1019529>
10. *Белошистая, А. В.* Обучение решению задач в начальной школе: книга для учителя / А. В. Белошистая. — М.: Русское слово, 2003. — 287 с.
11. *Белошистая, А. В.* Проблема организации индивидуальной работы с ребёнком при изучении математики в начальных классах / А. В. Белошистая // Начальная школа: плюс — минус. — 2000. — № 10. — С. 13–28.
12. *Белошистая, А. В.* Развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики / А. В. Белошистая. — Воронеж: МОТЭК, 2003. — 352 с.
13. *Гальперин, П. Я.* Введение в психологию / П. Я. Гальперин. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 150 с.
14. *Гальперин, П. Я.* Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий»: доклад на соискание учён. степени д-ра пед. наук (по психологии) по совокупности работ / П. Я. Гальперин. — М.: Б. и., 1965. — 51 с.
15. *Гальперин, П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / П. Я. Гальперин; под ред. Е. В. Щороховой. — М.: «Наука», 1966. — С. 259–276.
16. *Гальперин, П. Я.* Опыт изучения формирования умственных действий / П. Я. Гальперин // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2017. — № 4. — С. 3–20.

17. *Гальперин, П. Я.* Формирование начальных математических понятий / П. Я. Гальперин, Л. С. Георгиев // Дошкольное воспитание. — 1961. — № 6. — С. 65–67.
18. *Гермаковска, А.* Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших дошкольников: учебно-методическое пособие / А. Гермаковска, Р. И. Лалаева. — Л.: Союз, 2005. — 176 с.
19. *Гермаковска, А.* Дискалькулии у детей / А. Гермаковска, Р. И. Лалаева // Дети с проблемами в развитии. — 2004. — № 2. — С. 7–9.
20. *Гермаковска, А.* О направлениях исследования дискалькулий: доклад на межвузовской конференции молодых учёных и студентов // Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми / А. Гермаковска. — Л., 1990. — С. 18–19.
21. *Гермаковска, А.* Коррекция дискалькулий у школьников с тяжёлыми нарушениями речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Гермаковска. — СПб., 1992. — 21 с.
22. *Давидович, А. А.* Нейропсихологическая структура интеллектуальной деятельности счёта в младшем школьном возрасте / А. А. Давидович // Журнал практического психолога. — № 6. — С. 90–100.
23. *Ковязина, Е. Ю.* Руководство по функциональной межполушарной асимметрии / Е. Ю. Ковязина, М. С. Балашова; под ред. В. Ф. Фокина, И. Н. Боголеповой, Б. Гутник, В. И. Кобрин, В. В. Шульговского. — М.: Научный мир, 2009. — С. 185–206.
24. *Ковязина, М. С.* Межполушарное взаимодействие при нормальном и отклоняющемся развитии: мозговые механизмы и психологические особенности // Руководство по функциональной межполушарной асимметрии / М. С. Ковязина, Е. Ю. Балашова; под ред. В. Ф. Фокина, И. Н. Боголеповой, Б. Гутник, В. И. Кобрин, В. В. Шульговского. — М.: Научный мир, 2009. — С. 185–206.
25. *Ковязина, М. С.* Особенности межполушарного взаимодействия в двигательной сфере в норме и при отклонениях в развитии / М. С. Ковязина, Е. Ю. Балашова, Е. А. Казакова // Журнал прикладной психологии. — 2005. — № 2–3. — С. 2–10.
26. *Курдюкова, С. В.* Внимание! Внимание! Развиваем внимание / С. В. Курдюкова, А. В. Сунцова; редактор: А. Баранов. — М.: Эксмо-Пресс, 2010. Серия: Учиться? Легко! Советы нейропсихолога. — 80 с. <https://www.labyrinth.ru/books/220280>
27. *Лалаева, Р. И.* Предупреждение нарушений в овладении математикой у школьников: Профилактика дискалькулии: учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска. — М.: КАРО, 2007. — 136 с.
28. *Лалаева, Р. И.* Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска. — СПб.: СОЮЗ, 2005. — 175 с.
29. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — 2-е изд. — М., 1977. — С. 235–302.
30. *Леонтьев, А. Н.* О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. — 1960. — № 1. — С. 7–17.
31. *Лурия, А. Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — М.: Изд-во МГУ, 1962. — 432 с.; *Лурия, А. Р.* Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. — М.: Изд-ий центр «Академия», 2002. — 384 с.

32. *Пиаже, Жан.* Избранные психологические труды / Пер. с англ. и фр.; вступ. статья В. А. Лекторского, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 680 с.
33. *Семаго, Н. Я.* Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — М.: АРКТИ, 2000. — 208 с.
34. *Семаго, Н. Я.* Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — СПб.: Речь, 2005. — 384 с.
35. *Семенович, А. В.* Введение в нейропсихологию детского возраста. Серия: Учебник XXI века / А. В. Семенович. — М.: Генезис, 2018. — 319 с.
36. *Семенович, А. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. — М.: Академия, 2002. — 232 с.
37. *Семенович, А. В.* Пространственные представления при отклоняющемся развитии (методические рекомендации к нейропсихологической диагностике) / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. — М., 1997. — С. 11–36.
38. *Симерницкая, Э. Г.* Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э. Г. Симерницкая. — М.: Издательство Московского университета, 1985. — 188 с.
39. *Сунцова, А. В.* Развиваем память: игры, упражнения, советы специалиста. Серия: Учиться? Легко! Советы нейропсихолога / А. В. Сунцова, С. В. Курдюкова; редактор: А. Баранов А. — М.: Издательство «Эксмо-Пресс», 2010. — 64 с. <https://www.labirint.ru/books/201597>
40. *Тунгул, Я. А.* Основы нейропедагогики: история, теория и практика / Я. А. Тунгул // Известия Российского педагогического государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008. — С. 203–208. <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-neuropedagogiki-istoriya-teoriya-i-praktika>
41. *Фигурин, Н. Л.* Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года / Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова; под ред. чл.-кор. АМН СССР проф. Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной. — М.: Изд. и тип. Медгиза, 1949. — 104 с. — (Б-ка по вопросам развития и воспитания детей раннего возраста; Вып. 4).
42. *Фишман, М. Н.* Интегративная деятельность мозга детей в норме и патологии. Электрофизиологическое исследование / М. Н. Фишман. — М., 1989. — 144 с.
43. *Цветкова, Л. С.* Нейропсихология счёта, письма, чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.
44. *Цветкова, Л. С.* Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности / Л. С. Цветкова. — М.: Просвещение, 1995. — 304 с.
45. *Цветкова, Л. С.* Нейропсихологии счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — М.: «Юристъ», 1997. — 256 с.
46. *Цветкова, Л. С.* Нейропсихология счёта, письма и чтения. Нарушение и восстановление: учебное пособие / Л. С. Цветкова. — М., 2005. — 360 с.
47. *Щелованов, Н. М.* Воспитание детей раннего возраста: Стенограмма публичной лекции... / Чл.-кор. АМН СССР проф. Н. М. Щелованов. — М.: Знание, 1954. — 32 с.

ЧАСТЬ 3. ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА В ДЕТСКОМ ЛАГЕРЕ

Глава 9. Детский лагерь как площадка для детей с ограниченными возможностями социализации и здоровья

А. Н. Камнев, С. А. Макарова, В. П. Хохорина

Приоритетной задачей педагогики и психологии является воспитание подрастающего поколения, поскольку именно от привитых ему норм и ценностей зависит то, в каком мире мы будем жить завтра. Однако нельзя забывать о том, что и в наше время, в цивилизованном и культурном обществе, все люди имеют разный уровень жизни, состояния здоровья, возможности для получения достойного образования и воспитания, а следовательно, и степень социализации в обществе.

9.1. Инклюзивный подход в образовании

В настоящее время в образовании приходит *инклюзивный подход*, который предполагает вовлечение всех детей как в образовательный процесс, так и *процесс социальной адаптации*, независимо от пола, этнической, религиозной принадлежности, экономического статуса и особенностей в развитии (физических, психических, интеллектуальных, культурно этнических, языковых и др.).

Чаще всего инклюзивное образование рассматривается по отношению к детям-инвалидам, или, как принято теперь называть, детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Однако круг людей, для которых инклюзивное образование так же актуально, достаточно широк: это могут быть и дети национальных меньшинств, попавшие в новые социальные условия, и дети, проживающие в глухих и отдалённых сельских районах, и ВИЧ-инфицированные дети. Кроме того, дети, находящиеся в стадии реабилитации после тяжёлых болезней, в частности онкологических, а также дети с ограниченными возможностями в развитии (Алехина, 2013; Копосова, Шилина, 2012; Шилина, Соломатина, 2017; The Theory of Experiential Education. 1995). Не менее важным такое образование является для разных категорий детей-сирот (Шилина, Соломатина, 2017).

Поскольку все перечисленные выше группы детей так или иначе испытывают трудности не только в плане образования, но и социализации в общем, предлагаем для удобства обозначения ввести понятие **«ограниченные возможности социализации» (ОВС)**, которые присущи всем

социально уязвимым слоям населения, независимо от того, какая у них расовая, религиозная, культурно-этническая или языковая принадлежность, состояние здоровья, социальное происхождение, социально-экономическое положение, наличие статуса беженца, иммигранта, вынужденного переселенца и т. п. Таким образом, понятие «ОВС» является более широким, чем «ОВЗ», поскольку вышеперечисленные группы населения могут не иметь физических проблем со здоровьем, но так же, как и дети с ОВЗ, испытывать трудности в социальной адаптации.

Известно, что инклюзивное образование регулируется рядом международных правовых актов, начиная от таких, как «Всеобщая Декларация прав человека» (ООН, 1948); «Декларация о правах инвалидов» (ООН, 1975); «Конвенция о правах ребёнка» (ООН, 1989); «Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями» (*Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 1994*); «Конвенция о правах инвалидов» (ООН, 2006) и др., которые, как и современное российское законодательство, утверждают право каждого индивидуума на образование и право получить такое образование, которое не дискриминирует его ни по какому из вышеперечисленных признаков.

Не менее важными правовыми актами и рекомендациями для оптимизации педагогических подходов инклюзивного образования, на наш взгляд, являются все рекомендации, связанные с *устойчивым развитием*. Именно эти рекомендации затрагивают интересы всех детей с **ограниченными возможностями социализации (ОВС)**. Более того, именно эти рекомендации дают толчок к развитию новых педагогических подходов для этих детей.

Одним из важнейших таких правовых документов является Указ Президента РФ от 1 апреля 1996 г. № 440 «Об утверждении Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию», согласно которому предусматривается формирование эффективной системы пропаганды идей устойчивого развития и создание соответствующей системы воспитания и обучения.

Эффективная реализация образования в интересах устойчивого развития возможна только с применением (эмпирического) **опытно-практико-ориентированного подхода**. Об этом было сказано в Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития (Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития (UNECE Strategy for Education for Sustainable Development)). В частности, в пункте 28 этого документа сказано, что требуется переориентация основного внимания с обеспечения

знаний на проработку проблем и отыскание возможных решений. Таким образом, в образовании следует сохранять традиционный акцент на преподавание отдельных предметов и в то же время открыть возможности для многостороннего и междисциплинарного анализа ситуаций реальной жизни.

Принципы практико-ориентированного обучения, в русле которого выполнимы вышеперечисленные задачи, а также прагматические тенденции в педагогике отражены в концепции так называемого **экспериментального образования** (The Theory of Experiential Education, 1995; Камнев и др., 2016). В России оригинальное английское название *experiential education* (или немецкое *Erfahrungsbasiertes Lernen*) переводилось по-разному: экспериментальное, экспериенциальное, практико-ориентированное, опыто-ориентированное, эмпирическое образование. Эти рекомендации затрагивают интересы всех детей с ОВС и ОВЗ.

9.2. Цели и задачи инклюзивного образования

Целью инклюзивного образования является преодоление физиологических, психологических и социальных барьеров на пути приобщения ребёнка с ОВС, в частности с ОВЗ, к общему образованию, введение его в культуру и приобщение к жизни в социуме, то есть в конечном итоге — успешная социализация.

Задачами инклюзивного образования являются следующие.

1. Создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей различных категорий детей ОВС.

2. Обеспечение индивидуального педагогического подхода к ребёнку с ОВС с учётом специфики и выраженности нарушения развития при его наличии, социального опыта, индивидуальных и семейных ресурсов.

3. Построение обучения особым образом — с выделением специальных разделов содержания обучения, а также методов, приёмов и средств достижения тех образовательных задач, которые при обучении детей в условиях общего образования достигаются традиционными способами.

4. Объединение процесса освоения знаний и учебных навыков и процесса развития социального опыта, жизненных компетенций.

5. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции детей с ОВС в образовательную и социальную среду, содействие ребёнку и его семье, помощь педагогам.

6. Разработка специальных программно-методических комплексов для обучения детей с ОВЗ.

7. Взаимодействие и координация деятельности специалистов разного профиля и родителей, включённых в процесс образования.

8. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов в вопросах обучения и развития детей с ОВС различного вида, специфики и выраженности.

9. Формирование толерантности в восприятии и отношении участников образовательного процесса к различным особенностям, в том числе нарушениям в развитии детей с ОВС.

9.3. Проблемы реализации инклюзивной практики в России

В настоящее время инклюзивный подход к образованию лиц с ОВС и, в частности, с ОВЗ в системе образования является одним из самых острых и дискуссионных вопросов, решение которого возможно лишь путём преодоления ряда противоречий, сопровождающих данный процесс.

А именно противоречий между общественным характером образования и индивидуальными возможностями лиц с ОВС, между ориентацией учителя на работу с коллективом учащихся (классом) и необходимостью осуществления индивидуального подхода к ученикам с ОВС, между стандартной оценкой результатов освоения учебной программы и индивидуальным оцениванием достижений учащегося с учётом его возможностей и многих других.

Возникновение данных противоречий связано с необходимостью увязывания в единой системе интересов всех участников образовательного процесса: прежде всего, самих детей с ОВС, а также их родителей, прочих учащихся, педагогов, специалистов и администрации общеобразовательного учреждения.

При этом на первый план всё же выходят противоречия, присущие непосредственно инклюзивному обучению детей с ОВЗ, обусловленные стремлением к реализации равных прав при неравных возможностях, начиная от противоречия, вызванного потребностью детей с ОВЗ учиться и развиваться вместе со здоровыми сверстниками и ограничением возможности осуществлять это наравне с другими, и заканчивая противоречием между экономической эффективностью и гуманистическим эффектом инклюзии.

К тому же инклюзивное образование в настоящее время имеет ряд ограничений, которые также можно разделить на несколько групп согласно их характеру. Это ограничения *нормативно-правового характера*, связанные с недостаточной разработанностью нормативно-правовой базы инклюзивного образования как для детей с ОВЗ, так и для детей

с ОВС в целом; *ограничения финансово-экономического характера*, которые обусловлены дефицитом финансирования образовательных учреждений, испытывающих значительную финансовую нагрузку в процессе материального обеспечения процесса инклюзии; *ограничения организационно-методического характера*, связанные с необходимостью учёта специфики и индивидуально-типологических особенностей детей с ОВЗ при организации учебно-воспитательного процесса в условиях стандартизации образования; и, наконец, *ограничения социокультурного и психологического характера*, обусловленные особенностями общественного сознания по отношению к лицам с инвалидностью в нашем обществе.

Таким образом, перечисленные выше противоречия и ограничения существенно затрудняют реализацию проектов инклюзивного образования, но вместе с тем определяют основные векторы развития и поиска ресурсов в этом направлении.

Так, Н. М. Назарова (Назарова, 2010) высказывает серьёзные опасения относительно неготовности системы общего образования принять принципы инклюзии.

А. В. Суворов в своей работе (Суворов, 2011) говорит о том, что «инклюзивное образование нельзя вводить “насиленно” и внедрять его в общее образование, не улучшая, а ухудшая условия обучения».

Таким образом, инклюзивное образование можно включать в образовательный процесс не полностью, чтобы не допустить травмы психики, а постепенно, например создать условия в детском оздоровительном лагере или площадке.

Исходя из нашей многолетней работы, начавшейся на факультете социальной психологии МГППИ в 1997 году (затем ставшим МГППУ) в рамках программы «Отдых и учёба с радостью» (Камнев, 2014; Камнев, Камнев, 2018), мы пришли к выводу: именно детский оздоровительный лагерь может стать одной из наиболее успешных площадок для реализации инклюзивной практики. Более того, именно эта площадка сможет позволить не только преодолеть социально-коммуникативные барьеры, но и осуществить полноценную интеграцию детей с ОВС в общество.

9.4. Детский оздоровительный лагерь как форма дополнительного образования и его инклюзивные и возможности для детей с ОВС

Инклюзивные возможности ДОЛ для детей с ОВС проистекают из самой истории их возникновения. Идея о необходимости организовывать летний детский отдых, в процессе которого происходила бы социализация и оздоровление детей школьного возраста, выбранных из среды

материально не обеспеченного класса, была реализована в 1876 году пастором Вальтером Бионом в Швейцарии. Позже данная идея создания летних детских колоний по «плану Биона» была перенята и в кругах российского общества (Дризо, 1903; Зеленецкий, 1908; Камнев и др., 2016).

В современных экономических условиях привычная система организации летнего детского отдыха в России претерпела радикальные изменения. На смену традиционной системе пионерских лагерей, сложившейся и функционировавшей на протяжении 72 лет (с 1922 по 1994 год), когда детские лагеря организовывались по территориально-производственному принципу, находились на балансе предприятий, финансировались и укомплектовывались кадрами и силами общественных организаций: комсомола и профсоюзных организаций («Пионерский лагерь» — М.: «Советская энциклопедия», 1975), пришло новое направление — «индустрия детского отдыха».

Что же такое детский оздоровительный лагерь и в чём его отличие от образовательного учреждения? Начнём с того, что в лагере ребёнок развивает умение находиться среди людей и быть самим собой. Если в школе важна информационная компетентность и ценность имеет эрудиция, точность выполнения заданий, то в лагере на первый план выходит способность строить социальные отношения, коммуникабельность, практичность, мобильность, самоуважение и пр. Эти навыки отрабатываются во время игр, совместных дел, конфликтов и примирений, да и просто бытования. Это особенно важно для детей с социально-психологическими проблемами, для тех, у кого неполные семьи, кто перенёс психологическую травму, испытал стресс. Таким образом, **лагерь — это важная школа социальных качеств**. Именно эта особенность и делает его идеальной площадкой для реализации инклюзивной практики! Ведь кроме обычных детей в лагере могут социализироваться и различные категории детей с ОВС, в том числе и дети сироты (Дети плюс... радость, здоровье, развитие, 2003; Детский отдых как пространство развития, 2007; Камнев, 2014; Камнев, Камнев, 2018; Камнев, 2018; Камнев, 2018).

Однако не стоит забывать про образовательный потенциал лагеря. Образование в лагере деятельное и быстрое. Дети переходят там от пассивного восприятия к активному, имеют больше возможностей для практики. В целом новизна обстановки и дух приключения в загородном лагере мобилизуют внимание ребёнка. В это время он может получить прочные навыки при минимуме повторений.

Преподавание в детском лагере может быть реализовано на нескольких уровнях — от интеллектуальных конкурсов, игр, экскурсий, организованных не специалистами в узкой области (вожатыми), до интенсивных курсов, проводимых профессиональными преподавателями.

9.5. Специальные условия, необходимые для реализации инклюзивной практики в детском лагере

Как было отмечено выше, детский оздоровительный лагерь может стать одной из самых успешных форм реализации инклюзивной практики, которая позволяет не только преодолеть социально-коммуникативные барьеры, но и реабилитации, и полноценной интеграции в общество детей с ОВЗ и, в частности, с ОВЗ.

Однако следует понимать, что положительный педагогический эффект такой формы работы возможен при соблюдении ряда условий психологического, материально-технического и организационно-методического характера.

Наиболее серьёзные требования предъявляются к организации лагеря для детей с ОВЗ. Например, в письме Минобрнауки России от 30 ноября 2015 г. № 09–3388 «Методические рекомендации по организации лагерей и форумов, предусматривающих совместное пребывание детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников» даётся перечень документов, которые обуславливают социальную защищённость детей с ОВЗ. Каждый оздоровительный лагерь со специфической направленностью должен осуществлять свою деятельность руководствуясь следующими законодательными актами.

1. Федеральный закон от 6 февраля 1992 г. № 2300–1 «О защите прав потребителей».
2. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации».
3. Федеральный закон от 30 марта 1999 г. № 52-ФЗ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения».
4. Федерального закон № 237-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
5. Национальный стандарт Российской Федерации «Услуги детям в учреждениях отдыха и оздоровления» (письмо Минобрнауки России).

В противном случае данные лагерные учреждения должны подлежать закрытию. Ведь любая оздоровительная деятельность должна осуществляться на благо общества. Таким образом, очевидно, что оздоровительный лагерь для детей с ограничением возможностей здоровья может служить основой для их воспитания, социализации и раскрытия новых потенциалов в творческой деятельности.

Что касается общих условий, то также необходимо многое учитывать:

- психологическая подготовка всех членов воспитательного процесса: распространение среди детей доброжелательного отношения к людям

с ограниченными возможностями здоровья и социализации (подготовительные беседы, ролевые игры, чтение сказок и т. д.);

- создание условий для формирования ценностного отношения к жизни, своему здоровью;
- создание условий для осознания ребёнком себя как полноценного члена общества (поддерживание атмосферы радости, игры на сплочение коллектива, возможность творческой реализации);
- создание условий для социализации и реабилитации детей с ОВС;
- создание возможности пребывания на территории лагеря родителей тех детей с ОВЗ, которые не обладают достаточными навыками самообслуживания;
- включение в штат сотрудников службы психолого-педагогического сопровождения, призванной помогать вожатым и педагогам находить корректный выход из сложных ситуаций при работе не только с детьми с ОВС, ОВЗ, но и их сверстниками из благополучных семей;
- обеспечение подбора квалифицированных медицинских кадров, которые способны не только оказать своевременную помощь всем детям в лагере, но и проконсультировать вожатых об особенностях здоровья детей с ОВС и ОВЗ, дать необходимые рекомендации;
- создание комфортной и безбарьерной среды, отвечающей специальным потребностям детей с ОВС, особенно с ОВЗ (пандусы и лифты, компьютеры и специальные приспособления для детей с двигательными нарушениями, слуховые аппараты и т. п.);
- возможность временной организации особого режима, в соответствии с реальными возможностями ребёнка с ОВЗ;
- использование услуг «тьютора» — персонального сопровождающего ребёнка с особенностями развития и трудностями социализации;
- повышение компетентности педагогов в сфере обучения учащихся с различными отклонениями в развитии и трудностями социализации.

Для наглядности приведём практический пример учёта специальных образовательных потребностей детей с ОВЗ в условиях лагеря, а также отличий в возможностях реализации инклюзивной практики в образовательном учреждении и в лагере.

Так, дети с нарушениями интеллекта являются наиболее проблемной группой в плане реализации инклюзивной практики в образовательном учреждении, поскольку их обучение требует разработки и использования индивидуальных адаптивных программ, что противоречит самой идее совместного обучения данной категории детей со здоровыми сверстниками. Пребывание же этих детей в лагере способствует их социализации и социокультурной адаптации в процессе проведения игр, творческих и культурных мероприятий, туристических выездов и т. п.,

которые ориентированы на получение ребёнком определённых навыков, но не предполагает аттестацию последних. А практико-ориентированный подход в обучении, основанный на наглядности, как нельзя лучше способствует усвоению знаний, умений и навыков данной категории детей с ОВЗ.

Таким образом, эмпирическое обучение представляется эффективным педагогическим методом, отвечающим особым образовательным потребностям детей с ОВЗ, а организованные на его основе летние оздоровительные лагеря — наиболее результативной формой реализации инклюзивной практики.

9.6. Развитие субъектности подростка с ограниченными возможностями социализации на базе летнего оздоровительного лагеря

Рассматривая понятие «субъектность», мы должны прежде всего определить, что такое «субъект».

В психологии «*субъект*» — активный преобразователь действительности, который реализуется «в своих деяниях». При этом он представляет собой единство всех качеств человека (природных, социальных, общественных, индивидуальных и т. д.) (Брушлинский, 2001).

В педагогике «*субъект*» рассматривается через проявление в определённой образовательной деятельности.

Занимаясь проблемой развития субъектности у современных подростков и школьников, мы проанализировали варианты понимания данного термина различными авторами и пришли к выводу, что в контексте данной работы наиболее близким нам является определение А. К. Осницкого, который под «*субъектностью*» понимает целостную характеристику активности человека, обнаруживаемую в деятельности и поведении (Осницкий, 1996).

Однако если рассматривать субъектность как самоопределение личности в её деятельности, то, на наш взгляд, было бы правильно рассмотреть два вектора развития субъектности школьников, в том числе подростков, которые наблюдаются на практике. Сама субъектность, а точнее, её вектор развития может быть как *положительным*, так и *отрицательным*.

Что же представляет из себя *отрицательный вектор* развития субъектности?

В XXI веке человечество живёт в цифровом мире, мы избалованы легкодоступностью любой информации. При этом бездумное поглощение огромного информационного потока через Интернет и телевидение

приводит к искажению и потере традиционных ориентиров, ценностей и установок в развитии личности современного подростка.

Известно, что основной тенденцией в развитии самопрезентации личности подростка является самоутверждение в глазах сверстников, которое зачастую носит не положительную, а отрицательную окраску. Те времена, когда добиться уважения сверстников и внимания противоположного пола старались проявлением силы воли и характера, выдержкой и благородством, умом и эрудицией, к сожалению, исчезли...

Искажение нравственных установок в современном обществе привело к тому, что добиться признания сверстников подростку гораздо легче при демонстрации отрицательной, а иногда и асоциальной формы поведения. Демонстрация физической силы путём притеснения слабых, неуважение к старшим, к педагогам, наличие вредных привычек, потребительское отношение к окружающей среде, превознесение материальных благ над духовным миром — вот примеры отрицательного вектора развития субъектности подростка, изменить который можно только целенаправленным воспитанием.

И это воспитание должно быть направлено на формирование и развитие *положительного вектора субъектности*, принимать участие в котором должны все институты воспитания и образования, включая семью, школу, сверстников и взрослых, окружающих подростка, в том числе в рамках дополнительного образования.

Интересный факт замечают психологи и педагоги, работающие с подростками: ребёнок, который среди сверстников может демонстрировать отрицательные модели поведения, при индивидуально-личностном контакте, то есть один на один, может быть вполне адекватной личностью, способной отрицательно оценивать собственные поступки.

Таким образом, поскольку потребность к самоутверждению в среде сверстников посредством демонстрации свойственна всем подросткам, необходимо формировать такое окружение из сверстников, в котором попытки демонстрации отрицательной модели поведения не приведут к желаемому эффекту: поведение будет осуждаться, а не вызовет уважение у окружающих. Как и где можно сформировать такое окружение для ребёнка?

Таковыми возможностями в формировании коллектива, безусловно, обладает образовательное учреждение. Однако нельзя забывать, что в наше время образовательная функция школы вытеснила воспитательную. Учителям просто некогда заниматься ещё и воспитанием! Единственным вариантом реализации данной функции является порицание, осуждение и попытка делегировать необходимость решения проблем с поведением родителям ребёнка. В свою очередь те санкции, которые

применяют родители, как правило, способствуют отчуждению незрелой личности подростка от «постоянно читающих нотации взрослых», снижают у ребёнка мотивацию к учёбе и саморазвитию, утверждают его отрицательные модели поведения банально из свойственного подросткам «духа противоречия», таким образом, закрепляя формирование отрицательного вектора развития субъектности.

Так как же помочь подростку обрести правильные ориентиры для формирования субъектности? Лучшим возможностями для решения этой задачи обладает система оздоровления и отдыха детей — *детские оздоровительные лагеря*, в которых реализуются различные варианты группового и индивидуального обучения и воспитания, предлагается свободный выбор содержания и форм опытно-исследовательской деятельности, имеется огромный воспитательный потенциал, обеспечивающий интериоризацию нравственных, духовных, культурных и социальных ориентиров (Камнев и др., 2016).

Кроме того, в лагере ребёнок приобретает новых союзников в лице взрослых. Происходит конструктивное сотрудничество (а не противостояние) разных иерархических уровней коллектива. Более того, в лагере ребёнок развивает умение находиться среди людей и быть самим собой.

Какие же *компоненты субъектности* подростка можно и нужно формировать в рамках воспитательно-образовательной деятельности в летнем оздоровительном лагере?

1. *Чувство самоуважения и чувство собственного достоинства* при реализации стремления к самоутверждению в среде сверстников. Современным подросткам необходимо уяснить, что данные понятия несовместимы с асоциальным поведением или злоупотреблением вредными привычками, а также разного рода зависимостью. И при этом данный компонент личности не должен зависеть от внешних факторов, зачастую приводящих людей к ограничению возможностей социализации, а, напротив, должен сохраняться у любого человека в любых, даже самых трудных условиях. Во время проведения летней лагерной смены подростки, будучи окружены опытными наставниками, имеют возможность убедиться на практике, что истинное уважение коллектива можно заслужить только проявлением положительных качеств личности. Именно в лагере дети и подростки получают шанс для самореализации в различных видах деятельности, инициативность и успешность в которой и является основным аспектом, позволяющим ребёнку самоутвердиться в коллективе сверстников. Так, школьники на практике убеждаются в том, что преодоление своего страха высоты при прохождении «верёвочного города» вызывает гораздо большее уважение коллектива

сверстников, нежели попытка демонстрации асоциального поведения или нарушения установленных правил (Камнев, 2014; Камнев, Камнев, 2018; Камнев и др., 2016).

В нашей программе «Отдых и учёба с радостью» дети и подростки, в том числе и с ОВС, имеют возможность на практике познакомиться и реализовать себя в таких видах деятельности, как: скалолазание, дайвинг, стрельба из лука, гончарное мастерство, различные виды творческих мастерских, естественнонаучные дисциплины, спортивные дисциплины, морское дело, туристская подготовка, бальные танцы, изобразительное искусство, витражная техника и многое другое. А также ежедневно проводятся тематические вечерние мероприятия, к которым совместно готовятся коллективы каждого отряда и коллектив наставников, являющийся положительным примером для всех детей. Выступление от лица отряда — очень ответственное действие, которое улучшает самоорганизацию ребёнка, формирует сознательность и стремление к ответственному выполнению возложенной задачи, повышает его самооценку (Камнев, 2014; Камнев и др., 2016).

Таким образом, широкий выбор разнообразных дисциплин и лагерных мероприятий даёт шанс каждому ребёнку найти себя и проявить свои способности, заслужив одобрение наставников и уважение сверстников, что, в свою очередь, будет способствовать дальнейшему закреплению и развитию положительного вектора субъектности.

2. Коммуникативные навыки. Поколение, живущее в цифровом мире, теряет навыки человеческой речевой коммуникации, заменяя её онлайн-общением с помощью мессенджеров и социальных сетей. Поэтому современных детей и подростков нужно заново учить общаться друг с другом, чему способствуют проводимые в лагере различные мероприятия, направленные на командообразование (игры, ярмарки, квесты, соревнования, викторины и т. д.), а также совместная подготовка к выступлениям отрядов на различных вечерних мероприятиях (Камнев и др., 2016).

3. Патриотическое воспитание. Живущие под мирным небом дети и подростки зачастую не могут прочувствовать и осознать, как важно сохранение мира на земле и какой ценой приходилось завоёвывать нашу свободу нашим великим предкам! Проводимые в программе «Отдых и учёба с радостью» тематические мероприятия патриотической направленности («Вечер памяти», знакомство с исконно русскими ремёслами, бытом и видами творчества, исторические беседы, ярмарки и т. д.) воспитывают у детей и подростков любовь к родине и стремление к сохранению мира, а также побуждают гордиться нашими предками и ценить их вклад в нашу историю.

4. *Профессиональное самоопределение.* Данный аспект развития личности особенно актуален в подростковом возрасте, поскольку формирует мотивацию для дальнейшего обучения и развития. И не так важно, изберёт ли в будущем ребёнок ту профессию, о которой мечтал в детстве. Важно, чтобы он вообще думал о том, чем бы хотел заниматься, что ему нравится и какую пользу он мог бы принести обществу. Именно это является показателем социальной зрелости личности. К сожалению, в наш продвинутый век информационных технологий подросткам и даже молодёжи зачастую свойственны проявления инфантилизма и профессиональной дезориентации. Если ещё несколько десятков лет назад мальчишки мечтали быть космонавтами и мореплавателями, то в наше время в лучшем случае — менеджерами по продажам чего-нибудь или директорами, а в худшем — вообще не работать, продолжая вести иждивенческий образ жизни под крылом у родителей. Широкий спектр предлагаемых в нашем лагере дисциплин позволяет подросткам на практике познакомиться с разнообразными видами деятельности и осознать свои жизненные интересы для последующего профессионального самоопределения (Камнев, 2014; Камнев и др., 2016).

5. *Экологическая культура и ответственность.* В процессе проведения летних смен в лагере в неназидательной форме происходит формирование экологического сознания детей и подростков, основными показателями уровня развития которого являются экологическая ответственность, нравственность, соблюдение баланса и благоразумия во взаимодействии с природной средой. Так, в рамках лагерных программ «Отдых и учёба с радостью» осуществляется теоретическое и практическое знакомство школьников с дисциплинами, касающимися охраны окружающей среды (биология, микробиология, экология, основы туризма, работа на ферме, уход за домашними животными и др.), а также организуются мероприятия по охране окружающей среды (акция «Чистый берег» — сбор мусора на побережье Чёрного моря в районе расположения лагеря, а также постоянный сбор и сортировка мусора на территории лагеря). Немаловажным фактором является также «экологичность» самих занятий и методики преподавания, соблюдение принципа экологичности при подборе дисциплин и видов деятельности, в которые ежедневно погружаются наши воспитанники: это и гармоничное чередование различных дисциплин (естественнонаучной, творческой, спортивной и др. направленности), и чередование теории и практики внутри каждой дисциплины, и гармоничное сочетание воспитательной, образовательной и развивающей функции, а также экологической культуры, которую несёт в себе каждый элемент программы. Немаловажным аспектом является возможность предоставления

подростающему поколению, которое, будучи подверженным глобальной цифровизации и технократии, является носителем искажённых ценностей (гаджеты, компьютерные игры и т. д.), познакомиться с другими, более природосообразными видами деятельности (гончарное мастерство, подводное плавание, стрельба из лука и т. д.) (Камнев, 2014; Камнев, Камнев, 2018; Камнев и др., 2016).

6. *Стремление к постоянному саморазвитию личности.* Как было сказано выше, в современном мире дети и подростки имеют искажённые ценности и установки. Так, в наше время показателем успешности в развитии личности, заслуживающей уважения сверстников, является наличие у ребёнка дорогостоящих гаджетов и дорогой машины у родителей. Но социально незрелые личности подростков не могут осознать, что благосостояние не показатель развития личности самого ребёнка, а просто заслуга его родителей. Сам он пока ничего в жизни не достиг и не заработал. Очень важно, чтобы подростки понимали и принимали, что личностные внутренние характеристики имеют большую ценность, нежели внешние атрибуты материального мира. Однако, к сожалению, неспособность противостоять информационному потоку, исходящему из сети Интернет и телевидения, а также легкодоступность любой информации привело к атрофированию у подрастающего поколения стремления к саморазвитию и обучению. Действительно, зачем учить историю или математику, если любую информацию может подсказать Google? И такое мнение бытует среди подавляющего большинства подростков. При этом, как показывает практика, чем выше уровень развития технологий, тем ниже уровень нашего собственного развития, ведь мы все меньше нуждаемся в сохранении информации в голове, устном счёте, письме от руки, нахождении алгоритма решения задач и т. д., делегируя эти функции телефону и компьютеру. Это очень трудная задача — мотивировать детей и подростков на обучение и саморазвитие, но от её решения зависит будущее нашего мира. У нас в лагере дети не пользуются гаджетами, это условие пребывания в программе... Но зато они живут настоящей жизнью, полной творчества, движения, развития и радости познания!

А для того, чтобы оно было более успешным, в программу лагеря внедрены различные развивающие технологии, такие как нейрокоррекция, элементы мозжечковой стимуляции и терапии сенсорной интеграции, миофункциональная коррекция (Вострокнутов, 1995; Комплексная коррекция трудностей обучения в школе, 2019; Семенович, 2002), использование которых позволяет детям более успешно усваивать программу, повышать потенциал работы мозга и формирует мотивацию к дальнейшему школьному обучению (Камнев, Макарова, 2019).

Таким образом, учитывая тот факт, что, несмотря на ограничение возможностей социализации по различным причинам, юные представители этой социально уязвимой части населения так же быстро усваивают отрицательные модели поведения, как и дети из полноценных и благополучных семей, возможностью приостановить формирование отрицательного вектора развития субъектности подростков и взамен способствовать формированию и развитию положительного вектора обладают именно летние оздоровительные лагеря, поскольку здесь ребята получают безграничные возможности для самореализации личности в положительном ключе, а также для профессионального самоопределения в будущем.

9.7. Детский оздоровительный лагерь как площадка для социализации детей-инвалидов

Проблема детской инвалидности является актуальной во всем мире. Многие дети-инвалиды испытывают трудности в самообслуживании, а соответственно, в социализации. Важно подчеркнуть, что дети с ограничением возможностей здоровья являются одним из самых незащищённых слоёв, в частности населения Российской Федерации.

Инвалидность — это одна из ключевых проблем современного российского общества. В наши дни 4,5 процента детей относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. Согласно дефектологическому словарю, дети-инвалиды — это дети, которые вследствие заболевания или увечья ограничены в проявлениях жизнедеятельности (Степанов, 1996). К ним относят: детей с нарушением слуха, с нарушением зрения, с тяжёлым нарушением речи, с нарушением интеллектуального развития, с нарушениями опорно-двигательного аппарата (Акатов, 2003). Многие из детей-инвалидов испытывают проблемы социализации в обществе, затруднения в коммуникативной деятельности, а также с самообслуживанием. Однако данных проблем можно избежать при условии своевременного реагирования родителей на начальном этапе развития ребёнка. Родителям детей-инвалидов зачастую трудно принять и осознать тот факт, что его ребёнок относится к «нетипичным» детям. Вследствие этого «особенные» дети имеют ряд проблем. Социализация в обществе, среди сверстников является одной из ключевых вех в развитии каждого ребёнка. Первичным агентом социализации является семья (Радугин, 2007). Здесь в ребёнка закладываются азы поведения, морально-нравственные нормы и ценностные ориентиры, которые будут его сопровождать на протяжении всей жизни, но не стоит забывать, что к «особенным» детям нужен особый подход, однако

многие родители в силу различных факторов не могут в полной мере осуществить надлежащее воспитание. В связи с данными обстоятельствами им стоит прибегнуть к помощи специалистов. Специалисты в области социально-педагогической сферы смогут подобрать курс реабилитации, скорректировать проблемы, которые возникают на различных этапах жизнедеятельности ребёнка-инвалида. К таким специалистам относят: специалиста по социальной работе, социального педагога, тифлопедагога, врача-остеопата, дефектолога и др. На территории Российской Федерации существует ряд программ по поддержке данного слоя населения, но их очень мало. Вследствие этого создаются специализированные лагеря и учреждения дополнительного образования, которые способствуют социальной адаптации ребёнка-инвалида. *Детский оздоровительный лагерь — это педагогическое учреждение дополнительного образования, включённое в общую систему образования с учётом специфических условий, в которых оно функционирует, — временный детский коллектив, природные условия, интенсивные формы проживания и т. д.* Существует ряд типов оздоровительных лагерей, а именно: комплексные, профильные, тематические. Данная типология основана по направлению деятельности смены детского оздоровительного лагеря (Кругликова, 2011).

До 2000 года в практике организации детского отдыха подобного типа лагерей не существовало. В 2000 году на территории Российской Федерации впервые возникли предпосылки к образованию детского лагеря *специализированной направленности*. Был организован выезд воспитанников детского дома для умственно отсталых детей в Республике Саха. Детям представилась возможность выехать за пределы детского дома в сопровождении медицинских специалистов и педагогов. В 2002 году данный опыт повторился, а позднее был преобразован в лагерь «Берег дружбы». В данном лагере находились не только «нетипичные» дети, но и дети без нарушений в развитии.

Основными направлениями в данном лагере являются: организация режима с учётом индивидуальных особенностей детей; занятия адаптированными спортивными играми; занятия лечебной физкультурой; прогулки, походы, купания. Кроме того, дети включались в процессы творческой деятельности: работа кружков и мастерских; конкурсные программы; концертные мероприятия. Все эти направления в целом благоприятно влияют на развитие детей-инвалидов как в духовном, так и в физическом плане. Кроме того, уникальность лагеря состоит и в решении ряда других задач.

1. Оздоровление (утренняя гимнастика, спортивные соревнования).
2. Социально-коммуникативная (изменение характера и круга общения, приобретение коммуникативных навыков).

3. Социально-бытовая реабилитация, которая направлена на освоение навыков самообслуживания.

4. Социально-средовая реабилитация (овладение технологиями эффективного функционирования в различных средах обитания).

5. Социокультурная реабилитация (концерты, конкурсы, театральные постановки) (Новодворцева, 2014).

Таким образом, данный лагерь затрагивает все сферы жизнедеятельности ребёнка-инвалида. Развивает его внутренние потенциалы, которые он не может реализовать в типичных для него условиях.

В чём отличие ДОЛ от других образовательных учреждений? По ритму жизни он напоминает школу. В нём приобретается новый опыт и знания. Однако лагерь не только имеет большой потенциал обучения, воспитания и просвещения. Он может дать детям именно то, что они недополучают в школе: навыки социализации, богатый эмоциональный и практический опыт, элементы гуманитарно-экологического воспитания (Камнев, 2014; Камнев, Камнев, 2018).

В школе учителя и ученики обычно пребывают «по разные стороны баррикад». Следовательно, для корректного осуществления инклюзии необходим долгий путь по преодолению барьеров со стороны всех участников образовательного процесса. В лагере же взрослый наставник, вожакий, преподаватель становится ребёнку товарищем. Именно такое отношение и необходимо для нормальной социализации детей. Важно и то, что в лагере ребёнок не просто общается, но проживает период своей жизни рядом со многими взрослыми, представляющими в целом позитивный пример для подражания. Особенно важен этот контакт для детей с социально-психологическими проблемами, для тех, у кого неполные семьи, кто перенёс психологическую травму, испытал стресс.

Таким образом, мы попытались показать, что детский лагерь может быть удивительной площадкой как для социализации детей с ОВС и ОВЗ, так и площадкой, способной раскрыть внутренний потенциал любого ребёнка.

Список использованных источников

1. *Акатов, Л. И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. И. Акатов. — М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
2. *Алехина, С. В.* Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехина; под общ. ред. Н. В. Лалетина; Сиб. федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2013. — С. 71–95.
3. Большая советская энциклопедия (в 30 томах). Том 19, статья «Пионерский лагерь». — М.: «Советская энциклопедия», 1975. — С. 547.

4. *Брушлинский, А. В.* О критериях субъекта и его деятельности / А. В. Брушлинский // Психология субъекта профессиональной деятельности. — Москва-Ярославль: ДИА-пресс, 2001. — С. 5–23.
5. *Вострокнутов, Н. В.* «Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации» // В сб.: «Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков» / Н. В. Вострокнутов. — М., 1995. — С. 8–11.
6. Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями. — Саламанка, Испания, 1994.
7. Дети плюс... радость, здоровье, развитие: Из опыта реализации педагогических программ детских оздоровительных лагерей регионов Российской Федерации. — Анапа, 2003. — 84 с.
8. Детский отдых как пространство развития: сборник научно-методических материалов из опыта работы детского санаторно-оздоровительного лагеря «Кавказ» (город-курорт Анапа) / Под ред. Л. С. Ледневой. — М.: Наука, 2007. — 315 с.
9. *Дризо, Л.* Очерки развития и распространения летних школьных колоний / Л. Дризо. — Одесса: Частная типография, 1903. — 72 с.
10. *Зеленецкий, А. Н.* О заграничных и русских летних школьных колониях: дис. ... д-ра пед. наук / А. Н. Зеленецкий. — С.-Петербург, 1908. — 174 с.
11. *Камнев, А. Н.* Проект «Отдых и учёба с радостью»: научно-приключенческие программы «Океания», «Вождь краснокожих», «Храброе сердце», «Лес полон знаний», «Новый опыт», Lingvosamp как инструмент образования и воспитания детей и молодёжи / А. Н. Камнев // Проблемы региональной экологии. — 2014. — № 6. — С. 171–174.
12. *Камнев, А. Н.* Приключение и экология: отдых и учёба с радостью. Один из возможных путей решения педагогических проблем современности / А. Н. Камнев, О. А. Камнев // Народное образование. — 2018. — № 3–4. — С. 128–143.
13. *Камнев, А. Н.* Деятельное экологическое образование и воспитание в детском научно-приключенческом экологическом лагере // В сборнике «Добродеевские чтения — 2018», Международная научно-практическая конференция 18–19 октября 2018 г. / А. Н. Камнев. — М., 2018. — С. 266–270.
14. *Камнев, А. Н.* Детский экологический лагерь и современное образование // В сборнике научных статей «Экопсихологические исследования — 5» / Под редакцией С. Ю. Жданова, М. О. Мдивани, В. И. Панова — Пермь: ОТ и ДО, 2018. — С. 385–397
15. *Камнев, А. Н.* Состояние и тенденции межнациональных отношений этнодемографического развития населения Москвы / А. Н. Камнев, М. Ю. Кондратьев, И. М. Кузнецов, Б. А. Мордовин [и др.]; под редакцией А. Н. Камнева и М. Ю. Кондратьева. — М.: Московский дом национальностей, 2004. — 320 с.
16. *Камнев, А. Н.* Отдых и учёба с радостью. Деятельное экологическое образование и научно-приключенческие программы в детских лагерях / А. Н. Камнев, О. А. Камнев, М. А. Камнева, К. Д. Ефремов [и др.]; под редакцией А. Н. Камнева и В. И. Панова. — М.: Изд-во «Перо», 2016. — 434 с.
17. *Камнев, А. Н.* Детский лагерь — площадка для детей с ограниченными возможностями социализации. На примере программы «Отдых и учёба с радостью» // В сборнике научных трудов IV Ежегодной научно-практической конференции памяти М. Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики». 13–14 мая 2019 г. / А. Н. Камнев, С. А. Макарова. — М.: МГППУ, 2019. — С. 301–303.

18. Камнев, А. Н. Просто, но эффективно. Летние оздоровительные лагеря как форма профилактики школьной неуспеваемости / А. Н. Камнев, С. А. Макарова // Народное образование. — 2019. — № 2. — С. 157–165.
19. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / Под ред. Ж. М. Глоzman, А. Е. Соболевой. — М.: «Смысл», 2014. — 544 с.
20. Копосова, А. А. Молодёжные проблемы и поиски их решения // В сб. Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование. Материалы X Международной научно-практической конференции / А. А. Копосова, И. Б. Шилина. — М., 2012. — С. 270–271.
21. Кругликова, Г. Г. Теория и методика организации детского летнего отдыха детей и подростков: учебное пособие / Г. Г. Кругликова, Г. Р. Линкер. — Нижневартовск: Изд-во Нижневара. гуманитар.ун-та, 2011. — 236 с.
22. Назарова, Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н. М. Назарова // Социальная педагогика. — 2010. — № 1. — С. 77–87.
23. Новодворцева, М. Р. Реабилитация детей-инвалидов в условиях летнего лагеря // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Международной научной конференции / М. Р. Новодворцева. — Санкт — Петербург: СатисЪ, 2014. — С. 211–213.
24. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 5–19.
25. Письмо Минобрнауки России от 30 ноября 2015 г. № 33887 «Методические рекомендации по организации лагерей и форумов, предусматривающих совместное пребывание детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников».
26. Радугин, А. А. Социология / А. А. Радугин, К. А. Радугин. — М., 2007. — 120 с.; Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. — М.: «Академия», 2002. — 232 с.
27. Степанов, С. С. Дефектология: Словарь-справочник / С. С. Степанов; под ред. Б. П. Пузанова. — М.: Новая школа, 1996. — 80 с.
28. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития (UNECE Strategy for Education for Sustainable Development). — Организация Объединённых Наций. Экономический и Социальный Совет. Distr. General CEP/AC.13/2005/3/Rev.1 — 23 March 2005. — URL: <http://www.unece.org/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.r.pdf>
29. Суворов, А. В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия / А. В. Суворов // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 3. — С. 27–31.
30. Шилина, И. Б. Социализация лиц с ОВЗ в высших учебных заведениях // В сб. Молодёжная инициатива как основа гражданской ответственности в Российской Федерации: региональные и местные уровни. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции / И. Б. Шилина. — М., 2017. — С. 178–181.
31. Шилина, И. Б. О проблемах воспитания детей сирот в открытых общеобразовательных учреждениях // В сб. Технологии воспитания в общеобразовательных организациях. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / И. Б. Шилина, Л. В. Соломатина. — Кострома, 2017. — С. 177–179.
32. The Theory of Experiential Education / Eds by K. Warren, M. Sakofs, J. S. Hunt. — Dubuque, Iowa, USA, 1995. — 487 p.

Глава 10. Специфика инклюзивного лагеря и педагогической деятельности в нём

На наш взгляд, большой опыт в реализации инклюзивных программ на базе детских лагерей имеют наши белорусские коллеги. Поэтому в настоящей книге мы хотим осветить их опыт.

10.1. Инклюзивная культура педагога: от теории к практике

Т. В. Жук

10.1.1. Инклюзивная культура в контексте создания образовательной среды и формирования инклюзивной компетентности педагога

Происходящие на постсоветском пространстве процессы демократизации и гуманизации социальных отношений несут позитивные изменения в сознании общества. Ряд принятых законодательных актов способствует созданию инклюзивного и равноправного социума, в котором исключительная роль отводится системе образования как «социальному институту в становлении личности, её социализации. Значимость образования подчёркивается в деле «формирования инклюзивного общества, в котором особенности каждого его члена рассматриваются как потенциал для развития, как приоритетная ценность, придающая обществу многообразию и способствующая его совершенствованию» (Концепция развития..., 2015; Zhuk, Lisovskaya, 2020).

Построение инклюзивного образовательного пространства невозможно без определённого ценностного фундамента, в качестве которого выступает инклюзивная культура. Этот феномен рассматривается в трудах таких исследователей и учёных, как Т. Бут, М. Эйнскоу (2007), С. В. Алехина (2011), В. В. Хитрюк (2012) и других, и трактуется как: 1) особая философия, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании и ответственность приняты и разделены между всеми участниками данного процесса; 2) часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии, высокий уровень которой способствует повышению эффективности процесса инклюзии в целом; 3) уникальный микроклимат доверия, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и школы, позволяющих избежать конфликтных ситуаций и нанести потенциальный вред каждому участнику процесса; 4) особая инклюзивная атмосфера, в которой внедряемые модификации адаптированы к потребностям определённой

школы и органично вплетены в её общую структуру, а также педагогам предоставлена возможность получения разнообразной поддержки как со стороны администрации, так и со стороны других педагогов, позволяет снизить риск возникновения многих противоречий; 5) фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом (Козловская и др., 2016).

Важное значение придаётся повышению эффективности устойчивой и общедоступной качественной образовательной среды.

Группа российских учёных Московского городского педагогического университета и специалистов в области образования Всемирного банка (Е. М. Барсукова, А. К. Белолуцкая, Т. Н. Ле-Ван, Е. В. Иванова, М. А. Устинова, Т. Г. Шмис) совместно с корпорацией «Российский учебник» (М. Б. Лозовский) в рамках проведённого исследования по организации современной образовательной среды и положительного применения имеющихся успешных практик в данной области в зарубежных и российских школах сходятся во мнении, что «эффективная среда обучения должна:

- стимулировать социальное взаимодействие;
- быть инклюзивной и ориентированной на учащихся;
- отражать модели обучения;
- способствовать развитию сотрудничества» (Формирование современной образовательной среды, 2019).

Экспертами этой же группы были предложены следующие варианты определений современной образовательной среды:

- «образовательная среда — количество содержательных коммуникаций, в которые вовлечён ребёнок в течение дня. Качество определяется плотностью взаимодействия с разными держателями образовательного контента, ... повышение качества среды означает увеличение количества возможностей для разных образовательных коммуникаций;

- современная образовательная среда — та, которая решает не только задачи обучения ребёнка, но и профессионального развития педагога» (Формирование современной образовательной среды, 2019).

Таким образом, можно предполагать, что современная общедоступная качественная образовательная среда неразрывно связана с созданием инклюзивного учреждения образования с высоким уровнем инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса. Особое

значение придаётся инклюзивной культуре педагога — человека, воплощающего в себе ценности инклюзивного образования, которая определяется как «...составляющая профессионально педагогической культуры, ... интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения), определять оптимальные условия развития каждого ребёнка» (Хитрюк, 2012; Жук, Лисовская, 2021).

А. А. Синявская инклюзивную культуру педагога представляет «как личностное качество учителя, интегрирующее его собственную позицию по отношению к инклюзивному образованию» (Синявская, 2017).

Важное значение при работе в условиях инклюзивного образования придаётся сформированной инклюзивной компетентности педагога, представляющей собой структуру компонентов: мотивационно-ценностный компонент — выражается в намерении педагога к осуществлению педагогической деятельности на принципах инклюзии; когнитивный — заключается в наличии у педагога совокупности теоретических и методических знаний о специфике обучения детей с ОПФР; деятельностный — в применении практических умений, необходимых для успешного обучения и воспитания учащихся в условиях инклюзии, и опыта профессиональной деятельности; рефлексивный — в имеющейся у педагога способности к анализу собственной профессиональной педагогической деятельности и её результатов, корректировке педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования (Турченко, 2018; Lisovskaya, Zhuk, 2018; Жук, 2021).

Кроме этого, в основе лежит личная инклюзивная культура человека, которая заключается, по нашему мнению, в психологической готовности принять «другого», который отличается от тебя самого.

Таким образом, расширение инклюзивных профессиональных компетенций педагогов, работающих в учреждениях образования с детьми с особенностями психофизического развития, является неотъемлемым условием для формирования инклюзивной культуры в системе образования в целом.

По определению коллектива авторов (В. В. Хитрюк, А. А. Нестерова, Р. М. Айсина, А. С. Брыкова, Н. Л. Жмачинская, О. Ю. Светлакова, Т. Ф. Сулова) инклюзивная культура в системе образования — это «такой уровень развития общества, который выражается в гуманном, толерантном отношении людей друг к другу, где разделяются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного

процесса, в котором ценность каждого является основой общих достижений, а также формируются всеми разделяемые инклюзивные ценности» (Преодоление стигмации..., 2020; Жук, Лисовская, 2021).

10.1.2. Толерантность и принципы педагогической деонтологии — основа инклюзивной культуры педагога

Толерантность — базис инклюзивной культуры, лежащей в основе инклюзивного общества, которое является территорией равных возможностей для разных людей. Понятие «толерантность» в различных языках и культурах определяется по-разному, но чаще всего оно соотносится со словом «терпимость», которое означает «...уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Терпимость — это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Терпимость — это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира» (Жук, Лисовская, 2021).

Н. С. Меньшикова, опираясь на мнение учёных-лингвистов, обосновывает толерантность как активное отношение к другому, признание прав и свобод другого, «деятельное допущение существования другого». «В понимании термина “терпимость” акцент делается на психологической стороне отношения. Толерантность понимается шире или даже несколько иначе, поскольку акцентируются рациональная и социальная стороны отношения: это терпимое отношение к мнениям, убеждениям и верованиям другого. Поэтому с понятием “толерантность” соотносятся ... понятия “миролюбие”, “сострадание”, “сочувствие”, “согласие”... Основой толерантности является признание права на отличие ... принятие другого человека таким, каков он есть; уважение другой точки зрения; сдержанность к тому, что не разделяешь; понимание и принятие традиций, ценности и культуры представителей другой национальности и веры...» (Жук, Лисовская, 2021).

Разнообразные подходы к пониманию толерантности показывают, что она рассматривается как важная социальная ценность, норма социальной жизни, принцип человеческих взаимоотношений и поведения, личное качество. Толерантность в своей основе ориентирована на главное требование — признание другого равным себе. Как международный принцип, она имеет форму выражения: «Все мы разные, но все равные».

Происходящие в Республики Беларусь процессы демократизации и гуманизации социальных отношений несут позитивные изменения как в законодательной базе, так и в сознании общества. Беларусь подписала Конвенцию ООН о правах людей с инвалидностью и реализует План действий по её выполнению, стремясь к созданию инклюзивного и равноправного социума.

Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь определяет одним из основных принципов, на которых базируется инклюзивное образование, принцип толерантности (Жук, Лисовская, 2021).

Интеграция детей с **особенностями психофизического развития** (ОПФР) и с инвалидностью в учреждения дошкольного и общего среднего образования требует переосмысления существующих до недавнего времени подходов к воспитанию толерантности у участников образовательного процесса: от толерантности-терпимости к толерантности-принятию.

Толерантность по отношению к детям с инвалидностью можно рассматривать как составляющую инклюзивной культуры. Научные и структурно-содержательные аспекты формирования толерантного отношения к детям с инвалидностью разрабатывались и получили отражение в трудах российских и белорусских учёных: В. А. Бадил, С. Л. Братченко, А. М. Змушко, И. В. Ковалец, А. Н. Коноплёвой, Е. А. Лемех, Т. Л. Лещинской, М. Л. Любимова, А. Р. Маллера, Н. Н. Малюфеева, О. С. Никольской, В. В. Хитрюк, О. С. Хруль, Н. Д. Шматко и других.

Формирование инклюзивной культуры в учреждениях образования рассматривается исследователями (например, М. А. Колокольцева, Н. В. Старовойт) в качестве задачи, решение которой лежит в основании инклюзии и включает в себя принятие ценностей уважения разнообразия, терпимости к различиям, сотрудничества, поощрения достижений каждого и создание на их базе включающего сообщества.

Некоторые исследователи предлагают рассмотреть многоплановый феномен инклюзивной культуры учреждения образования в виде модели айсберга. Верхняя («надводная») его часть может быть представлена адаптивным безбарьерным пространством, включающим научно-методическое и дидактическое обеспечение, а также организационное сопровождение. Нижняя («подводная») часть — это фундаментальная основа инклюзии, пронизанная ценностно-смысловыми понятиями, нравственными чувствами, нормами поведения и взаимоотношений, усвоенными в такой степени, что их применение не требует никаких усилий и происходит как само собой разумеющееся (Жук, Лисовская, 2021).

Толерантность как одна из составляющих инклюзивной культуры может стать устойчивой личностной чертой. Воспитание в духе толерантности должно способствовать формированию у молодёжи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработке суждений, основанных на моральных ценностях, а также отсутствию чувства страха и отчуждения по отношению к другим.

Таким образом, «толерантность необходимо воспитывать, причём с самого раннего возраста, чтобы изначально она закладывалась, как доброжелательность ... как лояльность и интерес к различиям...» (Жук, Лисовская, 2021).

Процесс воспитания толерантности будет эффективным, если рассматривать его в качестве приоритетной задачи образования. Учебно-воспитательный процесс в этом случае строится на принципах междисциплинарности, поликультурности, полиэтничности, практической направленности и системности. В работе, которая должна планироваться на основе определения критериев и уровней сформированности толерантности, обязательным является использование современных технологий (интерактивные методы обучения, практико-ориентированный, дифференцированный подходы) (Жук, Лисовская, 2021).

Важно понимать, что уроки толерантности — это не классические 45-минутные уроки, а и активные формы совместной работы (фестивали, спортивные праздники, конкурсы, акции, репортажи и др.), направленные на взаимодействие, взаимопомощь, взаимоподдержку и инклюзивное просвещение. И именно от профессионального поведения учителя, его мастерства во многом зависит духовное становление подрастающего поколения.

Только толерантная личность может заложить мощный фундамент толерантности у своего воспитанника, независимо от его возраста, места нахождения, выбранных форм и методов воспитания.

В своём исследовании по проблемам толерантности в младшем школьном возрасте Г. Б. Барышникова выделяет недостаточную направленность современной системы образования на воспитание толерантной личности, а также существующие противоречия между нормами, ценностями семьи школьника, социальной и этнической группой, к которой он принадлежит, и нормами, ценностями общества, членом которого он является (Барышникова, 2011).

Процесс формирования толерантности будет эффективным, если рассматривать формирование толерантности в качестве приоритетной задачи образования. Учебно-воспитательный процесс необходимо строить на принципах междисциплинарности, оптимизации, поликультурности, полиэтничности, практической направленности и системности. В работе, которая должна планироваться на основе определения

критериев и выявления уровней сформированности толерантности, обязательным является использование современных технологий (интерактивные методы обучения, практико-ориентированный, дифференцированный подходы) (Жук, Лисовская, 2021).

Методы воспитания толерантности — это способы формирования у детей готовности к пониманию других людей и терпимому отношению к их своеобразным поступкам.

Действенным является метод убеждения, который предполагает воздействие на интеллектуальную и эмоциональную сферы субъекта, с целью разумного доказательства необходимого толерантного поведения.

В интеллектуальной сфере необходимо формировать глубокие знания о ценностях толерантности.

В эмоциональной сфере — характер нравственных переживаний, таких как отзывчивость, доверие, сочувствие, стыд и др., при этом умело сочетая требовательность и доброту.

К методам, оказывающим влияние на эмоциональную сферу, относится внушение — словесное или образное психическое воздействие, вызывающее усвоение определённой информации.

Воспитывая толерантность у участников образовательного процесса, необходимо формировать осознанную жизнедеятельность, в основе которой лежит устойчивая мотивация терпимого отношения к людям, в том числе к «иным» их поступкам, действиям.

Стимулирует толерантное поведение организация общения и совместной деятельности нормотипичных детей и детей с инвалидностью. Необходимо учитывать тот факт, что зачастую дети с инвалидностью, находясь в среде здоровых сверстников, испытывают трудности и дискомфорт в большей степени от недостатка либо отсутствия внимания со стороны окружающих, нежели от имеющихся у них нарушений в развитии. Опыт взаимодействия нормально развивающихся детей и детей, имеющих отклонения в развитии, способствует формированию у «нормы» альтруистического поведения, эмпатии и гуманности. Дети становятся более терпимыми по отношению друг к другу.

Проблема негативного отношения к детям с ОПФР со стороны сверстников усугубляется часто тем, что педагоги иногда сами интолерантно относятся к таким детям, называя их «неполноценными», «ущербными», «отсталыми».

В связи с этим следует помнить о педагогической толерантности, которая является одной из составляющих педагогической этики и проявляется в способности толерантного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса, обеспечивая нравственный характер педагогической деятельности.

Исследователем И. Г. Ахуновой предложены три уровня развития толерантности личности:

- 1) естественная, или натуральная (толерантность типа «А»),
- 2) моральная (толерантность типа «Б»),
- 3) нравственная толерантность (толерантность типа «В»).

Толерантность первого типа — свойственная маленькому ребёнку естественная открытость и доверчивость, которая ещё не ассоциируется с его личностными качествами. Этот уровень развития толерантности предполагает безусловное и некритическое принятие другого человека.

Толерантность второго уровня присуща взрослому человеку. «Толерантная личность этого типа в ситуациях “столкновения культур” стремится сдерживаться, используя механизмы психологической защиты, но за “толерантным фасадом” могут скрываться нетерпимость, отвержение и даже скрытая агрессия.

Третий (высший) уровень развития толерантности — это, с одной стороны, позитивное отношение к собственной личности, собственному внутреннему миру, ценностям, целям, желаниям, с другой — осознанная готовность принять другого таким, какой он есть, принять ценности и смыслы, значимые для другого» (Lisovskaya, Zhuk, 2019; Ахунова, 2011).

Рассмотрим на примере. Не так давно в г. Минске открылся уникальный семейный инклюзив-театр «i», в котором придерживаются принципа равных возможностей: на сцене в постановке спектаклей наравне с нормотипичными детьми играют дети с аутистическими нарушениями. Перед показом спектакля «Флейта-чарадзейка» в г. Бресте журналисты местного телевидения взяли интервью у маленькой пятилетней девочки Даши П., спросив у неё, почему она пришла на этот спектакль? Вот что ответила Даша (*сохранён стиль автора*): «Я пришла посмотреть, как здоровые детки выступают вместе с не совсем здоровыми. Я не хочу, чтобы они думали, что с ними никто не хочет дружить. Я очень хочу с ними подружиться!»

Справедливо будет сказать, что Даша посещала группу интегрированного обучения и воспитания в учреждении дошкольного образования, и общение со сверстниками, имеющими особенности в психофизическом развитии, для неё является повседневной нормой.

Группе педагогов: воспитатели групп продлённого дня, которые посещают и дети с ОПФР, учителя классов интегрированного обучения и воспитания 1 ступени общего среднего образования — слушатели ГУО «Брестский областной институт развития образования», было предложено заполнить экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова). Три субшкалы

опросника направлены на диагностику таких аспектов толерантности, как этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности. Всего в опросе приняли участие 48 человек. В результате обработки бланков методики ни один педагог не показал высокий уровень толерантности, 45 человек — со средним и три педагога — с низким уровнем толерантности.

По субшкале «Этническая толерантность», которая выявляет отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия, два человека показали низкий уровень и 44 человек — средний уровень толерантности, два педагога — высокий уровень.

Согласно субшкале «Социальная толерантность», позволяющей исследовать толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп, а также изучать установки личности по отношению к некоторым социальным процессам, семь педагогов показали низкий уровень, 36 — средний и четыре — высокий уровень толерантности.

Вместе с тем субшкала «Толерантность как черта личности» позволила выявить семь с низким уровнем, 37 человек со средним уровнем и только четыре человека с высоким уровнем толерантности. В данном случае результат позволяет диагностировать личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру.

Этот факт позволяет сделать вывод о том, что для большинства педагогов присуща моральная толерантность (типа «Б»), а проблема формирования толерантного отношения к детям с ОПФР, в том числе через воспитание педагогической этики, является актуальной для всех участников образовательного процесса.

Таким образом, толерантность в образовательном процессе должна стать естественной нормой для всех его субъектов, определяющей стиль их поведения и мышления.

10.1.3. Воспитание толерантности

К приоритетным направлениям работы по воспитанию толерантности можно отнести различные виды внеклассной и внешкольной деятельности гуманистической направленности: недели толерантности, тематические воспитательные мероприятия, посвящённые Международному дню людей с инвалидностью, Международному дню белой трости, Всемирному дню человека с синдромом Дауна, Всемирному дню распространения информации о проблеме аутизма, Международному дню глухих и др.

Важно проводить родительские собрания на тему толерантности, часы общения «Что значит быть толерантным?», «Шаги к толерантности» и др. Особой популярностью у учащихся пользуются флэшмобы с участием волонтеров «Дружат дети всей земли!», «Мы разные — в этом наше богатство, мы вместе — в этом наша сила» и др.

Как правило, выделяют три основные группы методов по воспитанию толерантности у школьников.

Первая группа методов связана с деятельностью детей в классе, при этом педагог организует их действия таким образом, чтобы успех общего дела зависел от помощи друг другу. Предлагаем примеры таких мероприятий: спортландия «Взаимопомощь», устный журнал «Разные дети живут на планете», веб-квест «Путешествие в страну Вежливости и Доброты», познавательная игра «Как хорошо нам вместе», конкурсно-игровая программа «Дружба начинается с улыбки».

Вторая группа методов направлена на организацию диалоговой рефлексии, в процессе которой диалог педагога и ученика будет способствовать формированию у ребёнка отношения к какой-либо значимой проблеме. Такими могут быть развивающие интерактивные беседы «Источник человечности», «Умей дружить», «Наш внутренний мир», «Учим правила общения», классный час «Творим добро вместе», занятия с элементами тренинга «Цветок эмоций», «Шаг навстречу», «Смотри на меня, как на равного», «Тропы добрых дел», «Ролевая маска», библиочас «Мир у нас один на всех» и другие.

Третья группа методов связана с использованием художественной литературы, мультимедийных и кинофильмов.

Используя предложенные методы в работе по формированию толерантного отношения к детям с инвалидностью, необходимо преследовать цель развития эмпатии у всех участников образовательного процесса. Эмпатия как индивидуально-психологическое свойство характеризует способность человека к сочувствию и сопереживанию. Являясь «ядром человеческой коммуникации, она способствует сбалансированности межличностных отношений, делает поведение человека социально обусловленным» (Формирование жизненных компетенций ..., 2020).

В последние годы особую популярность в нашей стране приобретает благотворительная и волонтерская деятельность, которая организуется как в учреждениях образования, так и под руководством общественных организаций: ОО «Белорусский республиканский союз молодежи», Белорусское общество Красного креста, Республиканское общественное объединение «Белорусский детский фонд», ОО «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам» и другие. Созданные отряды объединяют детей совместной деятельностью, направленной

на оказание помощи тем, кто в ней нуждается. «Нравственный эффект умения отдавать, освоенного в юном возрасте, переоценить невозможно. Через сострадание к другому, через понимание того, что твоё соучастие может повлиять на его жизнь, возникает нравственное чувство» (Лапте-нок, 2019).

На современном этапе развития общества наиболее успешно формирование жизненной компетенции ребёнка с инвалидностью осуществляется в условиях социальной инклюзии, которая даёт возможность максимального приближения к реальной жизни, разворачивая разнообразные модели взаимодействий и общественных отношений. Удачным примером становятся инклюзивные творческие площадки, где создаётся особая атмосфера принятия детей с инвалидностью такими, какие они есть.

Таким образом, можно выделить четвертую группу методов, направленных на формирование эмпатийной личности через совместную целенаправленную творческую деятельность, в которой будет успешен каждый её участник.

Толерантность в образовательном процессе должна стать естественной нормой для всех его субъектов, определяющей стиль их поведения и мышления и, прежде всего, учителя, воспитателя.

Формирование «глубинных процессов готовности педагога выполнять установленные профессиональной этикой стандарты поведения» принято связывать с педагогической деонтологией — учением о профессиональном поведении учителя, направленном на формирование нравственных ценностей педагогической профессии через усвоение её нормативных принципов (Везничева, 2018).

О. Д. Минаков, Н. А. Фадюшина предлагают рассмотреть в качестве существенных характеристик деонтологии такие составляющие, как долг, честь, совесть, вина, вера, справедливость, достоинство (Минаков, 2013). По мнению О. Л. Тульсановой, основополагающими понятиями профессиональной этики деонтологии как основы профессиональной этики являются профессиональный долг, профессиональная честь и профессиональное достоинство (Тульсанова, 2007). К сожалению, в квалификационных требованиях, предъявляемых Единым квалификационным справочником «Должности служащих, занятых в образовании» к педагогическим работникам при выполнении ими своих профессиональных обязанностей, такой критерий, как формирование либо воспитание толерантности у обучающихся, отсутствует.

Посредством воспитания толерантности у участников образовательного процесса формируется инклюзивная культура общества. Взаимодействуя с родителями, педагоги закладывают через них фундамент

инклюзивной культуры в тех организациях и учреждениях, где они работают, и тем самым способствуют продвижению к созданию инклюзивного сообщества.

10.1.4. Инклюзивная культура педагога: от понимания к принятию

Необходимым условием успешной инклюзии является двусторонний процесс: готовность ребёнка с ОПФР к совместному взаимодействию и обучению со здоровыми сверстниками, его адаптация к образовательному пространству учреждения образования — с одной стороны, и принятие «особого» ребёнка, включающее толерантное отношение к нему со стороны участников образовательного процесса, создание адаптивного образовательного пространства, позволяющего удовлетворять особые образовательные потребности ребёнка с ОПФР и успешную социализацию его в обществе, с другой стороны.

Учреждение образования может создать благоприятные условия реализации инклюзии, но исключать человеческий фактор нельзя. Исследователи подчёркивают, что «в условиях дизонтогенеза риск нарушения социального здоровья значительно выше. Взаимодействие детей с ОВЗ с социальной средой нередко приобретает неадекватные формы, характеризуется коммуникативными проблемами и барьерами» (Жук, 2021).

Приведём примеры. С целью выявления осведомлённости студентов о понятиях «инклюзивная культура», «инклюзивное общество», лично-го отношения к детям с особенностями психофизического развития и их принятия будущими педагогами, осознания проблемы получения специальных знаний, необходимых для осуществления их дальнейшей педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, было проведено анкетирование, в котором приняли участие 57 студентов четвёртого курса факультета начального образования УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка» — будущих учителей начальных классов. На вопрос: «Когда Вы впервые увидели ребёнка (взрослого человека) с инвалидностью (с ОПФР), что Вы чувствовали?», девять (16 %) человек ответили: «Ничего. Безразличие»; чувство жалости испытали девять (16 %) человек; девять (16 %) человек испытали двоякое чувство страха и жалости; чувство жалости и желания помочь было у шести (11 %) респондентов; чувство страха испытали восемь (14 %) человек; 10 (18 %) человек — испытали смешанные чувства (шок, непонимание, ужас); один человек испытал чувство брезгливости, три (5 %) человека испытали желание стать для него другом и помощником, один респондент принял ребёнка с ОПФР как обычного человека, и один человек ответил: «Не знаю».

На вопрос: «Испытывали ли Вы барьер при первом общении или взаимодействии с ребёнком с инвалидностью (с ОПФР)», положительно ответили 27 человек (47 %) респондентов, 17 человек (30 %) выбрали ответ: «Не знаю», и 13 человек (23 %) не испытывали такого барьера.

Такое же анкетирование прошли и 20 студентов четвёртого курса социально-педагогического факультета УО «Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина», обучающихся по специальности «Дошкольное образование».

На вопрос: «Испытывали ли Вы барьер при первом общении или взаимодействии с ребёнком с инвалидностью (с ОПФР)», положительно ответили пять (25 %) человек, пять (25 %) респондентов ответили: «Не знаю», и не испытывали барьер 10 (50 %) студентов.

На вопрос: «Когда Вы впервые увидели ребёнка (взрослого человека) с инвалидностью (с ОПФР), что Вы чувствовали?», один (5 %) человек ответил: «Ничего. Безразличие»; чувство жалости испытали два (10 %) человека; четыре человека (20 %) испытали двойное чувство сострадания и сочувствия; чувство жалости и желания помочь было у троих (15 %) респондентов; один человек испытывал боль и сопереживание; чувство страха испытал один человек; один человек испытал смешанные чувства (шок, непонимание, ужас); два человека (10 %) испытали чувство безразличности, три респондента приняли ребёнка с ОПФР как обычного человека, и два человека ответили: «Не знаю».

Необходимо отметить, что в обеих группах респондентов приняли ребёнка с ОПФР как обычного человека те студенты, которые приобрели опыт взаимодействия с ребёнком с ОПФР в своей семье или близком окружении ещё в детском возрасте.

Такое же анкетирование проведено и с практикующими педагогами дополнительного образования. Анкетирование прошли 24 педагога, 17 (70,8 %) из которых признались, что при первой встрече с ребёнком или взрослым человеком с инвалидностью испытывали отрицательные эмоции (страх, ужас, боль, неуверенность, жалость); пять (20,8 %) человек испытывали исключительно сочувствие; один (4,2 %) человек, имея этот опыт ещё в детстве, вспоминает, что начал смеяться над неловкими движениями человека с инвалидностью. И лишь один (4,2 %) педагог воспринимает людей с инвалидностью как абсолютно обычных людей, так как знакома с этой проблемой с детства — росла вместе с братом, у которого тяжёлая форма инвалидности.

Первая встреча с ребёнком с ОПФР (особенно с тяжёлой формой инвалидности) является очень сложным испытанием как для самого ребёнка с ОПФР, так и для того человека (будь то нормотипичный ребёнок или взрослый), которому предстоит общаться или работать

с ним. Преобладающим первым чувством для большинства является страх, жалость, боль, шок и брезгливость (*такие ответы встретились у 70 (69,3 %) респондентов из 101, принявших участие в анкетировании*). И дальнейший сценарий взаимоотношений будет зависеть от того, смог ли нормотипичный человек принять «другого, отличного от него самого» человека.

На вопрос: «Смогли ли Вы принять ребёнка с инвалидностью (с ОПФР) таким, какой он есть?» — 57 человек (56,6 %) выбрали вариант «Да», 41 человек (40,5 %) не смогли определиться, выбрав ответ «Не знаю», и три человека (2,9 %) не смогли принять ребёнка с ОПФР (ответ «Нет»).

В анкете также содержался вопрос: «Что помогло лично Вам принять ребёнка с ОПФР (с инвалидностью) таким, какой он есть? (выберите два ответа из предложенных):

- а) специальные знания;
- б) тактильный контакт (взяли его за руку);
- в) служебные обстоятельства;
- г) визуальный контакт (посмотрели в его глаза);
- д) политика государства;
- е) другое (кратко опишите).

При ответе на данный вопрос анкеты ответы респондентов распределились следующим образом: для 27 человек (26,7 %) важным и значимым фактором в принятии ребёнка с инвалидностью является **визуально-тактильный контакт**; визуальный контакт в сочетании со служебными обстоятельствами, либо специальными знаниями, либо «другой» вариант (*сочувствие, интерес и желание помочь, открытость и чувственность ребёнка, общение с ребёнком*) и (*расположение, любовь, принятие ребёнка, подготовка самой себя ко встрече с таким ребёнком, объяснение родителями, чувство семьи*) выбрали 36 человек (35,6); тактильный контакт в сочетании с другими вариантами выбрали 15 респондентов (14,8 %); 36 респондентов (35,6 %) в сочетании с другими вариантами выбрали специальные знания; и только в двух ответах (1,9 %) встретился вариант «политика государства».

Таким образом, из возможного выбора отдельно вариант «визуальный контакт» выбрали 63 респондента (62,3 %), тактильный контакт — 42 респондента (41,5 %) и специальные знания — 36 респондентов (35,6 %).

Следовательно, можно сделать вывод о том, что важную роль в умении и способности принять человеком «иного, отличного от себя», то есть в воспитании инклюзивной культуры в себе как личности, так и у сообщества в целом, играет эмоциональная/эмпатийная, психологическая составляющая.

Данный факт можно объяснить и принятием «иного» относительно понятия толерантности как отношения, связи между объектами (людьми). С. К. Бондырева описывает три уровня психологической связи:

- «первый уровень — информированность (человека) об объекте;
- второй уровень — сближение и (или) контакт с ним: непосредственный или опосредованный;
- третий уровень — реализация связи: взаимодействие оказавшихся в связи человека с человеком или иным объектом» (Бондырева, 2003).

10.1.5. Ценности инклюзивного образования — фундамент инклюзивной культуры

Существует много известных тренингов по формированию инклюзивной культуры, но большинство из них направлены на преодоление стереотипов, сложившихся у человека в отношении представителей других этнических и различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей, людей с инвалидностью), а также установки в сфере межкультурного взаимодействия и происходящих социальных процессов.

Приведём пример. Группе педагогов в ходе тренинга было предложено упражнение «Скоростной экспресс», суть которого заключается в выборе каждым членом группы трёх предпочитаемых и трёх нежелательных попутчиков, с которыми он может оказаться в одном купе поезда, из предложенного списка пассажиров: *цыганка; скинхед; молодой человек с синдромом Дауна; неаккуратно одетая женщина с маленьким ребёнком; кавказец-мусульманин; человек из деревни с большим мешком; студент-африканец; подросток, похожий на наркомана; бывший заключённый; таджик в национальной одежде; милиционер; человек с инвалидностью со складной коляской; китаец, который ест странно пахнущую еду; человек, говорящий на непонятном языке.* Необходимым условием являлось обоснование своего выбора относительно каждого «пассажира». В завершение упражнения участникам группы предлагалось ответить на вопросы и коллегиально сделать вывод о том, что иногда мешает нам принять другого человека таким, какой он есть.

Вопросы для обсуждения:

- Трудно ли было определиться с выбором?
- Каковы были причины нежелания ехать с тем или иным пассажиром в одном купе? Насколько они в каждом случае обоснованы?
- Как быть с нашими эмоциями и чувствами (неприязни, брезгливости, страха и т. д.) в таких случаях?
- Виноваты ли те, с кем мы не хотим ехать?
- Как предпочтительнее поступать в таких случаях?

- *Были ли у вас случаи, когда вам приходилось против желания сосуществовать с кем-то продолжительное время? Как вы вели себя?*
- *Что вы сейчас об этом думаете?*
- *Насколько возможно человеку оказаться заложником стереотипов и предрассудков против своей воли?*

Очевидным явился факт непринятия «цыганки» и «бывшего заключённого» практически у 90 % участвующих в тренинге педагогов. Часто педагоги, которые не работают с детьми с особенностями психофизического развития, опасаются выбирать в попутчики «молодого человека с синдромом Дауна». И, наоборот, у педагогов классов интегрированного обучения и воспитания, а также у учителей-дефектологов он является одним из первых предпочитаемых пассажиров.

На вопрос: «Был ли у Вас лично негативный опыт общения или взаимодействия с теми людьми, которых Вы не предпочли?», чаще всего отвечали, что такого опыта не было, но есть страх.

Таким образом, в большинстве случаев принятия «другого» мешают сложившиеся в обществе стереотипы и предрассудки, которые являются самым трудно преодолимым барьером.

Ценности инклюзивного образования являются фундаментом инклюзивной культуры и имеют своё начало в большинстве культур и религий народов мира. Предлагаем к использованию в работе трёхчасовой авторский тренинг «Инклюзивный педагог — инклюзивная школа», который направлен на развитие педагогической толерантности и инклюзивной компетентности, в котором сформулированы постулаты инклюзивной культуры педагога на основе эпических жанров русского и восточного фольклора (былины, сказки, предания, легенды, сказы, поговорки, пословицы), философских направлений, международных правовых актов и современного кинематографа.

Первый этап (10 минут). Участникам тренинга предлагается к просмотру мультипликационный фильм «Кастрюлька Анатоля» (Франция), где главным персонажем выступает «особенный» ребёнок. Педагоги получают элементарное представление об определённых типах поведения в обществе ребёнка, имеющего специфические особенности в психофизическом развитии — аутизм. Они имеют возможность увидеть обычный мир глазами «особого» ребёнка, проникнуться его чувствами, переживаниями, желаниями.

После обсуждения мультипликационного фильма выводится первый постулат инклюзивной культуры педагога: **«Все мы разные, все мы равные»**. *(Необходимо обязательно отметить, что этот постулат провозглашён и закреплён как международный принцип толерантности*

в Декларации принципов толерантности, утверждённой резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО.)

Второй этап (15 минут). Упражнение «Детективы». Участникам предлагается разделить на три команды и, рассмотрев предложенный набор вещей (*письменные принадлежности: шариковая ручка, маркер для выделения тестов, блокнот; футляр от очков, несколько конфет, билет в кино или театр (могут быть и другие вещи, принадлежащие кому-либо из участников группы), но обычно ведущий приносит свои вещи*), сделать свои выводы и определить, кому могут принадлежать все эти вещи.

Определить пол, предположительный возраст и род занятий человека.

Как правило, у каждой команды свои предположения и описание предполагаемого хозяина вещей. Если есть возможность, можно заранее записать интервью с хозяином вещей и продемонстрировать видео на экране после высказывания команд. Далее необходимо порассуждать на тему, как часто мы ошибаемся, делая поспешные выводы о том или ином человеке, характеризуем его по несущественным признакам. Это касается в первую очередь отношения к детям с ОПФР.

Далее выводим второй постулат инклюзивной культуры педагога: **«Торопись медленно и не спеши делать выводы».**

Третий этап (1 час 50 минут). Просмотр фильма российского режиссёра И. Твердовского «Класс коррекции» (Россия, 2014) о непонимании и неприятии инвалидов в обществе, их социальной изоляции. Сюжет фильма остро критикует безучастность, равнодушие и цинизм современного общества, несовершенство педагогической системы.

После просмотра фильма выводим третий постулат инклюзивной культуры педагога: **«Педагогический долг — это уважение к праву другого».**

Четвёртый этап (10 минут). Интерактивная игра «Знакомство». Участникам предлагается, не задумываясь, охарактеризовать себя вслух двумя прилагательными (можно предложить подобрать прилагательные, которые начинаются на первую букву своего имени). После того как все выполнили это задание, предлагаем выполнить такое же задание, охарактеризовав при этом, например, человека с инвалидностью.

Как показывает практика, педагоги незамедлительно подбирают исключительно **положительные** прилагательные для своей характеристики и не решаются приступить ко второму заданию.

Выводим четвёртый постулат инклюзивной культуры педагога: **«Относись к людям так, как хочешь, чтобы они относились к тебе».**

Также уместно напомнить, что в основе этого высказывания лежит библейская заповедь.

Пятый этап (15 минут). Беседа «Инклюзия — плюс или минус». В ходе беседы участники рассуждают на тему положительных и (или) отрицательных сторон инклюзии. Далее им предлагается посмотреть видео сюжеты с инклюзивных мероприятий, содержащих интервью-рассуждения детей на тему инклюзии¹⁴.

После просмотра выводим пятый постулат инклюзивной культуры педагога: **«Устами младенца глаголет истина».**

Рефлексия (5 минут):

- В чём вы видите плюсы инклюзии?
- Что, на ваш взгляд, мешает внедрению полноценного инклюзивного образования?
- Что лично для вас даёт опыт взаимодействия с «особенным» ребёнком?
- Как вы смогли объяснить детям, почему в классе учатся дети с ОПФР (с инвалидностью)? Нужны ли, по вашему мнению, такие разъяснительные беседы?

В завершение тренинга предлагаем посмотреть видео «Восточная притча» и вывести последний постулат инклюзивной культуры педагога. *В одном городе жил Мастер, окружённый учениками. Самый способный из них однажды задумался: «А есть ли вопрос, на который наш Мастер не смог бы дать ответа?» Он поймал бабочку и спрятал её между ладонями. Бабочка цеплялась лапками за его руки, и ученику было щекотно. Улыбаясь, он подошёл к Мастеру и спросил: «Скажите, какая бабочка у меня в руках: живая или мертвая?» Он крепко держал бабочку в сомкнутых ладонях и был готов в любое мгновение сжать их ради своей истины. Не глядя на руки ученика, Мастер ответил: «Всё в твоих руках...»¹⁵*

После просмотра (или прослушивания) выводим последний постулат инклюзивной культуры педагога: **«Всё в моих руках!».**

Существует много различных форм работы по формированию инклюзивной культуры педагогов: конкурс педагогических эссе, проведение тематических педагогических советов, участие педагогов в создании социальных реклам и видеороликов, волонёрская деятельность и др. Важно чётко осознавать, что только инклюзивный педагог, полноценно воспитывая инклюзивную культуру у участников образовательного процесса, формирует инклюзивную культуру общества. Ведь участники образовательного процесса — это, прежде всего, дети, которые несут эту культуру в семьи. Взаимодействуя с родителями, мы

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=3jJJEU2LHcM>; <https://youtu.be/Eob4X7R44Bw>

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=8qFWSyFGfZc>

закладываем через них фундамент инклюзивной культуры в тех организациях и учреждениях, где они работают, и тем самым продвигаемся к созданию инклюзивного сообщества.

В мае 2020 года в Брестской области проходил областной конкурс «Лучшая региональная модель инклюзивных практик». Одной из номинаций конкурса был «Инклюзивный репортаж», где участники делились опытом взаимодействия с «особенным» ребёнком и своими размышлениями на тему инклюзии. Завершить эту главу хочется выдержкой из интервью директора Завершской базовой школы им. М. К. Юсковца Дрогичинского района Юрашевич Светланы Леонидовны: «Самое главное — это психологическая готовность к инклюзии, важно изменить стереотипы, взрослым и детям учиться толерантному, положительному отношению к детям с особенностями психофизического развития. Каждый ребёнок — уникальная личность, нужно только поверить в его неограниченные возможности и, объединившись, осуществить детскую мечту: быть вместе со всеми».

10.2. Инклюзивный потенциал оздоровительного лагеря для детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития
(Из опыта работы центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Брестской области)
Т. В. Жук, О. С. Пикалова

Во время летних каникул происходит разрядка накопившейся за год напряжённости, восстановление израсходованных сил, здоровья, развитие творческого потенциала как у детей, так и у педагогов. Ежегодно на базе **центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации** (далее — ЦКРОиР) Брестской области работают летние оздоровительные лагеря с дневным пребыванием для детей с **тяжёлыми множественными нарушениями развития** (далее — ТМН). Продолжительность лагерной смены длится, как правило, 18 рабочих дней, и за это время решаются задачи по развитию личности ребёнка через социальное взаимодействие и организацию развивающего досуга в каникулярный период с опорой на национальные традиции и менталитет белорусского народа; формированию коммуникативной культуры через создание адекватного позитивного образа мира на основе формирования навыков и умений бесконфликтного сосуществования в группе; формированию здорового образа жизни как нормы поведения у учащихся с **особенностями психофизического развития** (ОПФР); использованию игры как формы воспитательной работы, позволяющей ребёнку опробовать себя в различных видах деятельности

и моделированию системы воспитательной работы с учётом интересов и потребностей каждого ребёнка с ОПФР.

Инклюзивный потенциал оздоровительного лагеря для детей с ТМН реализуется через социальное взаимодействие детей во время проводимых мероприятий вне ЦКРОиР. В первый месяц лета оздоровительные лагеря организуются во всех учреждениях образования, и в каждом из них есть свой план мероприятий. Если в населённом пункте находится несколько учреждений образования, то целесообразно на некоторых мероприятиях объединить детей из разных оздоровительных лагерей, поскольку в сельской местности, как правило, создаются малочисленные отряды из-за небольшого количества учащихся и воспитанников учреждений образования. В качестве примера представляем работу летнего оздоровительного лагеря «Солнышко», организованного на базе ГУО «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Брестского района», который находится в деревне Клейники Брестского района. В данном населённом пункте сложилась определённая инклюзивная модель летней оздоровительной кампании. Координирует деятельность данной модели с 2014 года Клейниковский сельский исполнительный комитет, на заседаниях которого ежегодно в мае заслушиваются планы работы детских летних оздоровительных лагерей всех учреждений образования сельсовета (ГУО «Средняя школа д. Клейники им. Ю. В. Харитончика», ГУО «Ясли-сад д. Клейники», ГУО «Клейниковская детская школа искусств», ГУО «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Брестского района»), а также сельской библиотеки и Дома культуры. Планы всех предстоящих мероприятий объединяются и передаются всем перечисленным учреждениям образования для взаимопосещения и возможности участия в них детей из лагерных отрядов.

С целью трансляции эффективного опыта функционирования данной модели студенты-практиканты УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», проходя производственную практику в ГУО «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Брестского района», активно включаются в процесс подготовки мероприятий, направленных на объединение детей с инвалидностью и нормотипичных детей в совместную деятельность.

Ниже приведены выдержки одной из летних лагерных смен в ЦКРОиР в виде оздоровительного проекта.

Цель проекта: создание благоприятных условий для полноценного оздоровления и отдыха детей с тяжёлыми и множественными нарушениями в летний период, их успешная социализация.

Задачи проекта:

- оздоровление, укрепление здоровья детей с тяжёлыми и множественными нарушениями специфическими средствами летнего воспитательно-оздоровительного учреждения;
- формирование коммуникативных умений, навыков самообслуживания, адекватного поведения, обогащение жизненного опыта;
- решение эмоционально-волевых проблем детей (снижение уровня тревожности, повышение мотивации, эмоциональное раскрепощение);
- создание максимальных условий для раскрытия творческих способностей каждого ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей, обогащение духовно-нравственного и интеллектуального потенциала;
- формирование осознанного отношения к здоровому образу жизни и безопасности жизнедеятельности;
- включение детей с ТМН в активный инклюзивный социум.

Условия успешности проекта заключаются в профессиональной подготовке воспитателей к осуществлению инновационной воспитательной работы в каникулярный период (кадровое обеспечение проекта); комплексной методической разработке плана работы и сценариев мероприятий проекта (методическое обеспечение проекта); вариативности включения детей с ТМН в активный социум (инклюзивное обеспечение проекта).

Этапы реализации проекта следующие.

1. Подготовительный этап включает:

- планирование работы;
- подбор кадров;
- проведение учебных семинаров для педагогов;
- комплектование отрядов;
- разработка документации;
- разработка проекта лагеря, мероприятий в рамках проекта;
- оформление лагеря.

2. Организационный этап (длится один-два дня) включает:

- выбор командиров отрядов (или командира, если отряд один);
- знакомство с волонтерами;
- сплочение отрядов (или сплочение команды отряда);
- формирование правил и условий совместной деятельности;
- подготовку к дальнейшей деятельности по проекту;

3. Основной этап включает реализацию основных положений проекта:

Дети вместе с педагогами, волонтерами, гостями:

- познают, отдыхают, трудятся;
- делают открытия в себе, в окружающем мире;
- помогают в проведении мероприятий;
- развиваются в своём творчестве;

- обучаются, пробуют себя в новом творчестве;
- учатся справляться с отрицательными эмоциями, решать проблемные ситуации;
- развивают способность доверять себе и другим;
- укрепляют своё здоровье;
- развивают коммуникативные способности.

Оздоровительные действия происходят в трёх тематических неделях. Каждый день имеет свой девиз. Содержание мероприятий достаточно разнообразно по формам подачи, увлекательно для детей данной категории.

4. Заключительный этап.

Подводится итог совместной деятельности, оценивается работа отрядов, награждаются все ребята. Основным событием этого этапа становится общее закрытие смены, показательные выступления отрядов (из разных учреждений образования), награждение всех участников, спонсоров и волонтеров.

Концептуальными основами проекта являются:

- гуманизм, который предполагает доброжелательные и ответственные отношения воспитателей к детям, уважительные и доверительные отношения с родителями детей;
- создание безбарьерной, здоровьесберегающей среды: положительный и доброжелательный климат, профессиональная и общекультурная компетентность кадрового состава, создание необходимых условий, направленных на восстановление и укрепление здоровья детей средствами летнего лагеря;
- создание ситуаций успеха: формирование позитивно-адекватной самооценки, навыков оценивания результатов собственного труда;
- формирование воспитательной среды, использование воспитательного потенциала на основе накопленного педагогического опыта;
- направленность на социализацию: реализация мероприятий, направленных на развитие коммуникативных навыков, навыков представления отрядных проектов, коллективизма;
- инклюзивность: включение детей в активный социум.

В основе проекта лежат следующие принципы:

- принцип дифференциации и интеграции различных форм оздоровительной и воспитательной работы;
- принцип культуросообразности: воспитание происходит с учётом той среды, в которой растёт ребёнок;
- принцип природосообразности — учёт возрастных особенностей и индивидуальных потребностей при определении содержания основных мероприятий программы;

- принцип успеха и поддержки — создание «ситуаций успеха» в различных видах деятельности, условий добровольности и выбора — предоставление ребёнку возможности выбора вида деятельности, исходя из его личных особенностей, потребностей и интересов;
- принцип содружества и взаимодействия, на котором основана модель летнего оздоровления.

Функции воспитательно-оздоровительного учреждения с дневным пребыванием:

- образовательная — лагерь организует систематическое обучение и упражнение детей в применении и развитии личного и жизненного опыта и самопознания;
- оздоровительная — учреждение способствует оздоровлению, укреплению здоровья детей специфическими средствами летнего лагеря;
- компенсаторная — чередование различных видов деятельности детей, характера нагрузок, темпов осуществления деятельности;
- релаксационная функция осуществляется за счёт пребывания ребёнка на природе, в экологически благоприятных условиях, за счёт организации правильного питания и строгого соблюдения режима двигательной активности и распорядка дня;
- социально-адаптивная функция учреждения состоит в том, что ребёнок ежедневно отработывает навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми, преодолевая проблемно-конфликтные ситуации, переживая успехи и неудачи, вырабатывает индивидуальный способ деятельности, успешного существования в реальном мире.

Для успешной реализации педагогической деятельности было принято Решение Брестского районного исполнительного комитета, в соответствии с которым дети с инвалидностью обеспечены бесплатной путёвкой, в том числе бесплатным питанием и ежедневным подвозом специально оборудованным транспортом.

Оказание помощи осуществлялось всеми руководителями организаций, предприятий и учреждений на благотворительной основе и позволило организовать и посетить множество мероприятий не только в Брестском, но и близлежащих районах, что доставило настоящую радость детям, круг общения которых, в силу состояния здоровья, ограничен: *концерт, посвящённый Дню защиты детей (ДК д. Черни Брестского района); спектакль «Бременские музыканты» (Брестский академический театр драмы и музыки); «Праздник Детства» (СДК д. Клейники Брестского района); прогулка на теплоходе «Гродно» (г. Брест); экскурсия в ГУО «Центр юных моряков с флотилией г. Бреста»; экскурсия на конеферму (д. Щитники Брестского района); экскурсия по ГСУ «Брестский областной центр олимпийского резерва по гребле» (г. Брест); прогулка по «Парку имени 1 мая»*

и катание на аттракционах (г. Брест); экскурсия на страусиную ферму (Кобринский район, д. Козище); экскурсия в музей ЖД техники (г. Брест); экскурсия к Каменецкой веже (г. Каменец, Каменецкий район); экскурсия по Национальному парку «Беловежская пуца» с посещением музея и вольеров с животными; экскурсия по Зимнему саду (г. Брест).

Для работы оздоровительного лагеря для каждой недели были определены темы:

- первая неделя — «Лето красное, звонче пой!»;
- вторая неделя — «Наш выбор — здоровый образ жизни»;
- третья неделя — «Планета Беларусь».

Кроме этого, каждый день также имел своё название: «Здравствуй лагерь!», «День творчества», «В здоровом теле — здоровый дух», «День охраны окружающей среды», «Я и мир вокруг меня», «День книги», «Вместе весело дружить» (Международный день дружбы), «Я и моё здоровье», «День музыки», «Спортивный Я», «Все работы хороши», «Моя Родина — Республика Беларусь», «День медицинских работников Беларуси», «День труда», «Жыву ў Беларусі і тым ганаруся», «Colambia Pictures отдыхает», «Чудеса вокруг меня», «Мы не говорим лету: «Прощай!».

Большая часть мероприятий в лагере имела социально-нравственную направленность, основанную на сюжетно-ролевой игре.

Значимое внимание уделялось идейно-патриотическому и гражданскому воспитанию ребят. Оформлены наглядные стенды в методическом кабинете и информационные стенды в классе ЦКРОиР, проведены тематические часы информирования.

Так, один из дней прошёл под девизом: «Моя Родина — Республика Беларусь». В этот день дети, используя нетрадиционные методы рисования, представили работу на тему «Я — патриот». Были прочитаны и проанализированы такие художественные произведения как: «Берегите землю и небо» (Э. Огнецвет), «Радзіма» (А. Вольский). Педагоги в этот день побеседовали с детьми на тему: «Героическое прошлое Беларуси», дополняя разговор чтением пословиц и поговорок о доблести и славе воинов.

Один день прошёл под названием «Жыву ў Беларусі і тым ганаруся». День начался с беседы: «Защитники нашей Родины», во время которой дети вспомнили героев Великой Отечественной войны и нынешних военных, чей долг — защита Родины. Весьма интересно прошли спортивные игры и эстафеты «Славные места нашей Родины». Были перечислили все известные ребятам достопримечательности Беларуси, в том числе и Национальный парк «Беловежская пуца», с её обитателями. В этот же день состоялась экскурсия к Белой Веже (г. Каменец) и в национальный парк «Беловежская пуца» (д. Каменюки Каменецкого района).

Художественные способности и фантазию ребята продемонстрировали в общем конкурсе отрядных уголков «Приглашаем в гости к нам!» и патриотических конкурсах рисунка на асфальте на темы: «Чудеса земли Белорусской». Звучали белорусские песни и стихи, тем самым ребята выражали свою любовь к родному краю.

Артистические и музыкальные способности, а также огромное обаяние и смекалку ребята показали в творческих мероприятиях: конкурс «Калейдоскоп талантов», конкурс инсценированных сказок и клипов «Созвездие талантов», выставка — конкурс «Да Лесавіка ў госці» (конкурс поделок из природного материала); конкурс костюмов из природного материала «Нагуральное всегда в моде!», игровая программа «Детектив-шоу».

Спортивно-оздоровительная и физкультурно-массовая работа реализовывалась через проведение Дней здоровья «Учимся строить тело и дух», «Здоровый я — здоровая страна», «Здоровая планета в наших руках», первенства лагеря по шашкам, дартсу, теннису, подвижной игре «Мяч над сеткой»; шахматно-шашечному турниру, эстафете «Весёлые старты», спортивно-экологической игре «Путешествие на планету игр».

Работа воспитателей (в данном случае это были педагоги-психологи ЦКРОиР) была направлена на сохранение психологического и социального благополучия детей в процессе воспитания и оздоровления в летнем лагере. Проводилось обследование, выявление детей, нуждающихся в психологической помощи с целью контроля за ходом психологического развития, процессами воспитания. Проведены необходимые психолого-педагогические измерения, обработаны результаты, подготовлены психологические заключения и рекомендации.

Психолого-просветительская работа реализовывалась через мероприятия в плане работы: «Создание благоприятного психологического климата в коллективе»; «Возрастные особенности детей»; «Рекомендации педагогам по работе, направленной на сплочение детских коллективов»; «Изучение микроклимата в лагере».

В рамках диагностической деятельности в лагере была проведена социометрия, направленная на выявление скрытых лидеров и отверженных детей. По результатам социометрии были проведены индивидуальные консультации для воспитателей; изучено функциональное состояние детей (самочувствие, активность, настроение) по методике САН; проведено анкетирование «Мой отдых в лагере».

Консультативная деятельность осуществлялась по проблемам взаимоотношений детей в коллективе, в семье; конфликтным взаимоотношениям; профилактике и борьбе с вредными привычками, низкой

самооценкой, неуверенностью в себе; по результатам проведённой диагностики; консультирование родителей по проблемам адаптации детей в лагере; по разрешению конфликтных ситуаций в семье; по снятию эмоционального напряжения.

Коррекционная направленность процесса оздоровления прослеживалась через *групповые формы*: тренинговые занятия по сплочению детского коллектива: «Давайте познакомимся», «Дружный отряд», «Рисуем вдвоём воздушный шар»; тренинг креативности «Вдохновение»; коррекционно-развивающие занятия «Я расту — я изменяюсь», «Мой мир и я», «Я и мои друзья», «Умение сказать: «Нет!», профилактические беседы о вредных привычках; и *индивидуальную работу*: формирование адекватной самооценки; развитие уверенности в себе; коррекция агрессивного поведения; восстановления эмоционального равновесия; коррекции личностной тревожности и др.

Работа воспитателей лагеря была направлена и на социально-педагогическое и правовое просвещение детей, родителей; профилактику и предупреждение девиантного поведения детей; разработку рекомендаций для родителей по формированию личности ребёнка; пропаганду ЗОЖ; профилактику вредных привычек у подростков; индивидуальное консультирование, оказание помощи детям, родителям.

За время лагерной смены проведены игровые занятия по безопасному и ответственному поведению «Уроки осторожности»; интерактивное занятие с показом видеофильма «Я сюда больше никогда не вернусь!»; беседа с элементами игры «Правила безопасности на воде и на свежем воздухе»; занятия по правилам безопасного поведения с показом мультфильма «Смешарики»; занятие по правам ребёнка с показом ММП «Что я знаю о своих правах»; групповое занятие с показом мультимедийной презентации «Мы внимательно идём по дорогам».

В целях профилактики и предупреждения девиантного поведения детей проводились беседы с детьми, требующими особого внимания, и их родителями на тему: «Правила поведения в городе в летний период».

В завершение смены был подготовлен общий концерт. Все ребята, принимавшие активное участие в жизни отряда и лагеря, лучшие отряды, а также победители в конкурсах были награждены грамотами, дипломами и сладкими призами. Всем спонсорам были направлены благодарственные письма.

С целью выявления состояния находящихся на оздоровлении детей была проведена диагностика по методике «Самочувствие. Активность. Настроение». Результат диагностики позволил констатировать факт благоприятного самочувствия и настроения ребят.

По окончании лагерной смены родителям вместе с ребятами было предложено ответить на вопросы анкеты:

1. Понравились ли Вам мероприятия, которые проводились в лагере? (98 % респондентов ответили положительно).
2. Понравились ли Вам спортивные мероприятия? (82 % респондентов ответили положительно).
3. Вкусно ли кормят в столовой? (84 % респондентов ответили положительно).
4. Уютно ли было Вам в лагере? (90 % респондентов ответили положительно).
5. Считаете ли Вы, что воспитатели в лагере самые лучшие? (94 % респондентов ответили положительно).
6. Понравилось ли Вам в лагере? (98 % респондентов ответили положительно).
7. Хотите ли Вы в лагерь ещё? (98 % респондентов ответили положительно).

Таким образом, пребывание детей с тяжёлыми и множественными психическими и физическими нарушениями в социуме способствовало их социальной адаптации и формированию толерантного отношения к ним окружающих, а ожидаемые результаты от реализации оздоровительного проекта достигнуты:

- организован активный отдых детей, через развитие двигательной активности и приобретение ими положительных эмоций;
- увеличено количество оформленных детских творческих работ;
- сформированы навыки коллективной деятельности, партнёрского сотрудничества со сверстниками и взрослыми при подготовке и участии в мероприятиях;
- сформирована у детей уверенность в своих силах и возможностях;
- отработан механизм стимулирования творческого роста детей;
- повышен уровень педагогического мастерства педагогов;
- сформировано у родителей чувство уверенности в силах ребёнка;
- повышен процент информированности субъектов социума о возможностях детей с тяжёлой формой инвалидности и инклюзивных ценностях современного мира.

Список использованных источников

1. Бут, Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова; под общ. ред. М. Перфильевой. — М.: РООИ «Перспектива». 2007. — 124 с.

2. *Ахунова, И. Г.* Методы формирования толерантности: Сборник научных статей I Международной научно-практической конференции; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. <https://psihologia.biz/razvitiya-akmeologiya-psihologiya/issledovanie-problemyi-tolerantnosti-mladshem-22912.html>
3. *Барышникова, Г. Б.* Исследование проблемы толерантности в младшем школьном возрасте: Сборник научных статей I Международной научно-практической конференции; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. <https://psihologia.biz/razvitiya-akmeologiya-psihologiya/issledovanie-problemyi-tolerantnosti-mladshem-22912.html>
4. *Бондырева, С. К.* Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 240 с. — (Серия: «Библиотека психолога»).
5. *Везеничева, А. А.* Педагогическая деонтология как способ повышения профессионального становления будущего учителя / А. А. Везеничева // Научно-практический электронный журнал «Аллея Науки». — 2018. — № 8. <https://alley-science.ru> (дата доступа: 25.10.2020).
6. *Жук, Т. В.* Уроки толерантности. Принципы педагогической деонтологии / Т. В. Жук, Т. В. Лисовская // *Веснік адукацыі*. — 2021. — № 6. — С. 50–55.
7. *Жук, Т. В.* Инклюзивная культура педагога: от теории к практике / Т. В. Жук // *Народная Асвета*. — 2021. — № 6. — С. 30–33.
8. *Жук, Т. В.* Инклюзивная культура руководителя учреждения дошкольного образования как фактор успешной социализации каждого ребёнка / Т. В. Жук // *Спецыяльная адукацыя*. — 2021. — № 4. — С. 16–23.
9. *Козловская, Г. Ю.* Проект «профорientационный навигатор» как технология инклюзивного образования детей с ОВЗ / Г. Ю. Козловская, Н. А. Палиева, Н. М. Борозинец // *Научный журнал*. — 2016. — № 1. — С. 125–131.
10. Концепция развития инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь, утверждённая приказом Министерства образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608.
11. *Лаптенюк, А. С.* Социокультурный феномен уникального образовательного проекта / А. С. Лаптенюк // РУП «Издательство “Адукацыя і выхаванне”». — 2019. — № 10. — С. 9–16.
12. *Минаков, О. Д.* Философские основы развития деонтологии как предметной области педагогической науки / О. Д. Минаков, Н. А. Фадюшина // *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. — 2013. — № 4. — С. 18–20.
13. Преодоление стигмации и формирование инклюзивной культуры у педагогов и родителей в процессе образовательной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра: монография / В. В. Хитрюк [и др.]; под науч. ред. В. В. Хитрюк, А. А. Нестеровой. — Минск: БГПУ, 2020. — 208 с.
14. *Синявская, А. А.* Инклюзивная культура педагога: статья в сборнике научных трудов. Министерство образования и науки Российской Федерации, Тольяттинский государственный университет, Международный исследовательский центр современных проблем воспитания. Тольятти, 2017. С. 72–78. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28979392&pf=1> (дата доступа: 02.04.2021).

15. *Тульсанова, О. Л.* Проблемы дополнительного этического регулирования в сфере связей с общественностью / О. Л. Тульсанова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. — 2007. — № 2–2. — С. 320–324.
16. *Турченко, И. А.* Формирование инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / И. А. Турченко. — Минск, 2018. — 25 с.
17. *Турченко, И. А.* Формирование инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых. https://vak.gov.by/sites/default/files/2018-04/k_Turchenko_0.pdf (дата доступа: 04.08.2019).
18. Формирование жизненных компетенций у детей с инвалидностью: пособие для педагогов / Т. В. Жук [и др.]; под науч. ред. Т. В. Лисовской. — Минск: Народная асвета, 2020. — 167 с.
19. Формирование современной образовательной среды / Е. М. Барсукова [и др.] // Московский городской педагогический университет. <https://vbudushee.ru/upload/iblock/d2b/d2b4301d501c654b2a59a9048e6f6601.pdf> (дата доступа: 20.03.2021).
20. *Хитрюк, В. В.* Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В. В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета, 2012. <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-gotovnost-kak-etap-formirovaniya-inklyuzivnoy-kultury-pedagoga-strukturno-urovnevyy-analiz> (дата доступа: 02.04.2019).
21. *Lisovskaya, T.* Tolerance and inclusive competence as the main components of an inclusive culture / T. V. Lisovskaya, T. Zhuk. — SNC Web Conf. Том 70, 2019 10006. <https://doi.org/10.1051/shs.conf/20197010006>
22. *Zhuk, T.* Tolerance in the education of children with disabilities as an indicator of an inclusive community culture / T. Zhuk, T. Lisovskaya. — Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. — Warszawa, 2020, from. 230–244.
23. <https://www.youtube.com/watch?v=3jJEU2LHcM>
24. <https://www.youtube.com/watch?v=8qFWSyFGfZc>
25. <https://youtu.be/Eob4X7R44Bw>

Глава 11. Теоретические и методологические основы формирования инклюзивной культуры в детском лагере

Введение
Е. А. Лемех

Инклюзивные процессы базируются на концепции нормализации жизнедеятельности лиц с инвалидностью (Нирье, 2003). В её основу положена идея о максимальной приближенности человека с **особенностями психофизического развития** (ОПФР) к обычным условиям жизни в обществе, в котором он живёт. При этом люди с нарушениями не приспособляются к жизни общества, а включаются в него на своих собственных условиях, социум же понимает и учитывает их.

Ребёнок с особенностями психофизического развития может посещать обычный детский сад, школу, которая находится во дворе его дома, ездить в воспитательно-оздоровительные учреждения образования (оздоровительные лагеря). В Республике Беларусь инклюзивное образование в рамках общего среднего образования получило свою реализацию в республиканских экспериментальных проектах «Апробация модели инклюзивного образования в учреждениях образования» (2014–2018), «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР» (2018–2021). Однако в дошкольных учреждениях, а тем более в загородных оздоровительных лагерях, такой опыт крайне невелик, носит эпизодический стихийный характер.

В контексте данной работы понятие *«инклюзивная среда»* включает следующие составляющие: инклюзивные условия (доступность среды) и отношения (между субъектами образовательного процесса, обладающими инклюзивной культурой, владеющими, осуществляющими инклюзивную практику и детьми с ОПФР). Эти условия и отношения создаются в учреждении образования с целью обеспечения возможностей для реализации права ребёнка с нарушениями в развитии на оздоровление совместно с нормально развивающимися сверстниками.

Доступность среды обеспечивается в широком смысле — не только архитектурная доступность, но и содержательная, и психологическая, и социальная.

Инклюзивная культура предполагает готовность и способность сотрудников учреждения образования, нормально развивающихся детей, родительской общественности к взаимодействию с детьми с особенностями психофизического развития.

Инклюзивная практика — собственно взаимодействие всех субъектов образовательного процесса в широком смысле: взаимодействие

сверстников с особенностями и без таких в урочное и внеурочное время; благоприятный социально-психологический климат в коллективе; деятельность педагога, обладающего необходимыми компетенциями для организации обучения и воспитания в инклюзивном сообществе и т. д.

Таким образом, понятие «инклюзивная среда» более широкое, чем понятие «инклюзивная культура». В настоящем пособии мы предлагаем целостную организационно-содержательную модель формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении образования, далее останавливаемся только на одном из её компонентов, инклюзивной культуре.

Формирование инклюзивной культуры включает следующие направления: понимание сущности и значимости инклюзивных процессов в современном обществе; принятие ценностей и принципов инклюзивного образования; развитие толерантного отношения к детям с особенностями психофизического развития; овладение компетенциями, необходимыми для включения ребёнка с ОПФР во взаимодействие.

В данной работе мы сделали первую попытку рассказать о том, как организовать совместное пребывание в воспитательно-оздоровительном учреждении образования нормально развивающихся детей и их сверстников с особенностями в развитии, как педагогу научиться взаимодействовать с «особым» ребёнком и научить этому обычных ребят, как сделать пребывание в инклюзивной смене комфортным для всех.

11.1. Теоретико-методологические основы формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении образования

Е. А. Лемех

По данным отчёта о работе отдела специального образования Министерства образования Республики Беларусь в 2016 г., по состоянию на 15 сентября 2016 года республиканский банк данных включал сведения о 149 919 детях с ОПФР (в том числе детях-инвалидах — 11 288 человек)¹⁶.

В 2015 году в Республике Беларусь принята Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР). В ней инклюзивное образование рассматривается «как закономерный процесс в развитии образования, базирующийся на признании того, что все ... могут обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними; как механизм обеспечения равных

¹⁶ Отчёт о работе..., 2016: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=1451>

возможностей в получении образования для обучающихся с разными образовательными потребностями».

Инклюзивное образование — обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учётом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся¹⁷.

В пособии используются следующие основные термины и их определения:

- *инклюзивная смена* в воспитательно-оздоровительном учреждении образования — период нахождения детей в воспитательно-оздоровительном учреждении, во время которого функционирует один или несколько специальных и (или) инклюзивных отрядов;

- *инклюзивный отряд* в воспитательно-оздоровительном учреждении образования — это структурная единица воспитательно-оздоровительного учреждения, в котором реализуются программы воспитания, в том числе для детей с особенностями психофизического развития, в условиях инклюзивной образовательной среды с необходимым психолого-педагогическим сопровождением; в отряде находятся дети нормально развивающиеся и дети с особенностями психофизического развития;

- *специальный отряд* в воспитательно-оздоровительном учреждении образования — это структурная единица воспитательно-оздоровительного учреждения, в котором реализуются программы воспитания для детей с особенностями психофизического развития, в условиях инклюзивной образовательной среды с необходимым психолого-педагогическим сопровождением; в отряде находятся только дети с особенностями психофизического развития;

- *лицо с особенностями психофизического развития* — лицо, имеющее физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий;

- *особые образовательные потребности* — необходимость в специальных условиях, методах и дополнительных средствах обучения, обусловленная особенностями (физическими, психическими, социальными, лингвистическими и т. д.) и способностями обучающегося;

- *психолого-педагогическое сопровождение в условиях инклюзивной смены* — это форма взаимодействия специалистов воспитательно-оздоровительного учреждения образования, объединяющихся в рамках

¹⁷ Концепция развития инклюзивного образования. asabliva.by/sm.aspx?guid=91763

деятельности по созданию инклюзивной образовательной среды в интересах воспитанников, имеющих особые образовательные потребности;

- *специальные условия* — условия, обеспечивающие создание адаптивной образовательной среды, доступ к информационно-коммуникационным ресурсам, предоставление обучающимся с особенностями психофизического развития педагогической, медицинской, социальной и иных видов помощи, а также в случае необходимости — технических средств социальной реабилитации.

Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития обеспечивает *нормативную правовую организацию* инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования в настоящее время.

В качестве рабочего определения в нашем исследовании под понятием «инклюзивная образовательная среда в воспитательно-оздоровительном учреждении образования» мы будем понимать следующее.

Инклюзивная образовательная среда в воспитательно-оздоровительном учреждении образования — это образовательная среда, обеспечивающая всем субъектам воспитательно-оздоровительного процесса возможности для эффективной самореализации с учётом специфических индивидуальных особенностей.

Рассмотрим *принципы организации инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении образования*.

1. *Физическая и психологическая безопасность*, то есть обеспечение безопасного пространства для детей, уменьшение потенциальных угроз, в том числе психологических (боязнь наказания, ошибки, неожиданности).

2. *Коррекционно-развивающая направленность*, то есть педагогические воздействия должны быть нацелены не только на коррекцию и компенсацию нарушений, на необходимость использования сохранных функций (например, имеющиеся двигательные возможности при ДЦП; остаточный слух и т. д.), но и на возможность ребёнка работать в зоне ближайшего развития.

3. *Учёт специфических индивидуальных особенностей каждого ребёнка*, то есть необходимость знать уровень развития личности ребёнка, его индивидуальных особенностей, способностей, личностных качеств и учитывать их в воспитательно-оздоровительном процессе в лагере.

Функционирование инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении образования возможно при соблюдении следующих условий.

Преимущество учреждения общего среднего образования и воспитательно-оздоровительного учреждения образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного

пространства учреждений. Поскольку каждый ребёнок с ОПФР имеет свою специфическую структуру нарушения, то преемственность в работе школы и лагеря, лагеря и семьи позволит не терять время на поиск адекватных форм, методов, приёмов работы с таким ребёнком, что будет способствовать максимально быстрой адаптации к новой лагерной среде, включению в коллектив нормально развивающихся сверстников. Реализация данного условия позволит установить особого рода взаимосвязь между школой, где обучается ребёнок, и лагерем, между воспитателями и родителями.

Адекватное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР участниками воспитательно-оздоровительного процесса. Во время инклюзивных смен в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования оно должно осуществляться педагогами, профильными специалистами, при необходимости волонтерами и тьюторами, родителями.

Развитие позитивных межличностных отношений в активном, продуктивном взаимодействии детей с ОПФР и их нормально развивающихся сверстников во всех видах деятельности. Только обеспечив реальное общение между сверстниками с нарушениями развития и без таких нарушений, организовав субъект-субъектные формы взаимодействия сначала в триаде «воспитатель — нормально развивающийся ребёнок — ребёнок с ОПФР», а затем в диаде «нормально развивающийся ребёнок — ребёнок с ОПФР»; создав ситуации успеха для двух групп ребят на протяжении каждого дня смены можно обеспечить подлинные положительные межличностные отношения, добиться успеха в реальном принятии ценностей инклюзивного образования.

Активная родительская позиция. С одной стороны, она заключается в желании родителей помочь ребёнку с ОПФР максимально быстро адаптироваться в новом коллективе, с другой стороны, в оказании содействия воспитателям, другим педагогическим работникам в налаживании контакта с воспитанником, имеющим нарушения, предоставлении необходимой информации.

Теоретико-методологической основой формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении образования будут выступать следующие положения.

1. Инклюзивные процессы опираются на *концепцию нормализации* жизнедеятельности лиц с инвалидностью, выдвинутой скандинавскими учёными (Н. Э. Бенк-Миккельсен — 1959 г. и Б. Нирье — 1968 г.). Основное положение концепции состоит в том, что «люди с ограниченными возможностями при соответствующих условиях могут усвоить социально значимые навыки и стереотипы поведения, которые считаются необходимыми для нормального социального функционирования наравне

с другими членами общества, для того, чтобы жить в обществе независимой жизнью в соответствии со своими особыми потребностями... Принцип нормализации означает, что для людей с ... нарушениями делаются доступными такие формы повседневного существования и условия жизни, которые являются как можно более близкими к общепринятым или фактически полностью совпадают с ними» (Нирье, 2003).

2. При этом люди с нарушениями включаются в общество на своих собственных условиях, которые социум понимает и учитывает.

3. *Принятие ценностей и принципов инклюзивного образования.* Это позволяет формировать толерантное отношение к проявлению любой «инаковости», а также противостоять дискриминационным настроениям, бороться с проявлениями негативных социальных стереотипов.

Зарубежные авторы на основе положений Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями формулируют *основные ценности инклюзии* (Хитрюк, 2014; Инклюзивное образование, 2015): ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; разнообразие усиливает все стороны жизни человека; каждый ребёнок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности; дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех; совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы и снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

Принципы инклюзии

- *Социальная модель понимания инвалидности* предполагает переход от медицинской модели понимания проблем инвалидности и необходимость разработки новой стратегии образования лиц с ОПФР. С позиций социальной модели причина инвалидности кроется не в состоянии здоровья человека, не в его нарушении, а в существующих в обществе физических (архитектурных) и социальных (предрассудки, стереотипы) барьерах. Социальный подход к пониманию инвалидности закреплён

в Конвенции ООН «О правах инвалидов» (2006): «Инвалидность является результатом взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими, и средовыми барьерами, и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими»¹⁸.

При социальной модели понимания инвалидности ребёнок с инвалидностью или другими особенностями в развитии не является «носителем проблемы». Проблемы и барьеры в обучении такого ребёнка создаёт общество и несовершенство общественной системы образования, которая не соответствует разнообразным потребностям всех обучающихся в условиях общего учреждения образования. Для успешного осуществления включения детей с ОПФР в общеобразовательный процесс и реализации социального подхода требуются изменения системы образования. Общая система образования должна стать гибкой и способной к обеспечению прав и возможностей обучения всех детей без какой-либо дискриминации.

- *Поддержка разнообразия и принцип индивидуального подхода*, что предполагает акцент на персонализации процесса обучения, на разработке индивидуальной образовательной программы, на выбор методов, форм и средств обучения и воспитания каждого ученика группы. Не ребёнок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности возможности конкретного ребёнка.

- *Принцип универсального дизайна*. Универсальный дизайн — это такой дизайн продуктов, методик, программ, учебников, окружений и сред, который позволяет использование их в максимально возможном масштабе всеми людьми без необходимости приспособления этих продуктов или сред и придания им особой формы. Инклюзивная практика в образовании предполагает повышение качества жизни ребёнка с ОПФР и его семьи, не ухудшая качества жизни других участников образовательного процесса, и создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, языка, культуры, их психических и физических возможностей.

- *Принцип поддержки и коммуникации между всеми участниками инклюзии*. Инклюзия — это активное включение детей, родителей и специалистов области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников

¹⁸ Конвенция... http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability

для создания инклюзивного сообщества. Усилия педагогов будут эффективны, только если они поддерживаются родителями, понятны им и соответствуют потребностям ребёнка. Обеспечение участия людей с ОПФР и инвалидностью во всех сферах жизни.

● *«Презумпция компетентности»* — основополагающий принцип изменения мышления специалистов, заключается в том, что опора делается на знания и умения ребёнка, его сильные стороны, а не фиксируются его нарушения и недостатки.

1. *Учёт направлений реализации инклюзивного образования, основных маркеров, критериев, показателей и индикаторов инклюзивного образования.* Процесс перехода к инклюзивной школе — это процесс изменения всего образовательного учреждения, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех детей в учебном процессе и жизни школы. При этом актуальным становится создание системы критериев для анализа и оценки происходящих инклюзивных процессов.

Английские авторы Т. Бут и М. Эйнскоу (Бут, Эйнскоу 2007). предлагают три направления (маркера) реализации инклюзии в учреждении: доступность образования, создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной практики. Разработанные зарубежными авторами маркеры можно адаптировать к условиям Республики Беларусь, и представить рядом критериев (Светлакова, 2012; Хитрюк, 2018).

Доступность образования:

● близость расположения образовательного учреждения к месту жительства ребёнка с ОПФР (ребёнок с ОПФР имеет возможность обучаться и воспитываться в учреждении образования, расположенном в непосредственной близости от дома);

● доступность здания, помещений (организация и создание в учреждении образования пространственных ресурсов, обладающих необходимым стимулирующим и поддерживающим потенциалом, безбарьерной среды);

● доступность образовательной среды (индивидуальный подбор материалов, форм, методов и приёмов обучения, использование адаптивных технологий, технических средств обучения, средств специального назначения и т. д.);

● наличие в штате сотрудников образовательного учреждения ассистентов педагогов для оказания помощи в организации учебно-воспитательного процесса для детей с выраженными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, незрячих, с расстройствами аутистического спектра и др.;

● привлечение специалистов (инструкторов ЛФК, физиотерапевтов, медицинских работников и т. д.) к оказанию необходимой коррекционной помощи в условиях учреждения образования.

Создание инклюзивной культуры:

- готовность и способность сотрудников образовательного учреждения к работе с детьми с ОПФР: толерантное отношение к детям с ОПФР; принятие принципов и ценностей инклюзивного образования; владение практическими компетенциями, необходимыми для успешной реализации инклюзивного образования (умения осуществлять индивидуальный подбор форм и методов обучения, адаптировать учебный материал, организовывать совместное обучение и др.); сотрудничество и кооперация (командное взаимодействие участников инклюзивного образования); организация системы оказания консультативной помощи специалистам учреждения образования, и прежде всего — не имеющим специального образования; систематическое повышение квалификации специалистов инклюзивного образования;

- готовность и способность учащихся к совместному обучению и взаимодействию в условиях инклюзивного образования: формирование у нормально развивающихся учащихся толерантного отношения к детям с ОПФР, развитие эмпатии, идентификации обычных учащихся себя со сверстниками с особенностями развития; гармонизация взаимоотношений в детском коллективе, включение детей с особенностями психофизического развития в коллектив, обучение учащихся конструктивным приёмам взаимодействия;

- организация взаимодействия с родителями: информированность родителей об особенностях инклюзивного образования, принятие ими инклюзивных ценностей; сотрудничество семьи и образовательного учреждения (обеспечение активного участия родителей ребёнка с ОПФР в учебно-воспитательном процессе); взаимодействие семей-участников инклюзивного процесса (организация совместной деятельности, активное участие во внеклассных и внешкольных мероприятиях семей детей с ОПФР и семей нормально развивающихся детей).

Развитие инклюзивной практики:

- степень включённости учащихся с ОПФР в учебный процесс во время урока (создание учителем условий для активного участия ребёнка с особенностями психофизического развития в учебной деятельности с учётом его возможностей и уровня развития);

- взаимодействие учащихся в ходе учебной деятельности (организация педагогом атмосферы сотрудничества на уроке, свободное обращение за помощью к одноклассникам учащихся с ОПФР, предложение помощи со стороны нормально развивающихся учащихся);

- уровень благополучия микроклимата детского коллектива (социометрический статус детей с ОПФР, уровень сформированности

коллектива, деятельность педагога по оптимизации межличностного общения в детском коллективе);

- стимулирование и поощрение педагогами дружеских отношений с учащимися с особенностями психофизического развития;
- демонстрация коллективных и индивидуальных достижений учащихся;
- степень участия детей с ОПФР во внеклассных и внешкольных мероприятиях (создание в учреждении образования условий для активного участия детей с особенностями психофизического развития во внеклассных и внешкольных мероприятиях с учётом их особенностей и возможностей).

1. *Средовый подход к образованию*. В современном мире средовый подход к образованию рассматривается как перспективный на уровне ЮНЕСКО¹⁹.

Методологический статус он получил в последние десятилетия прошлого века, когда начала активно развиваться психолого-педагогическая концепция средо-ориентированного обучения.

Идея средового подхода состоит в следующем. Обучение ребёнка не происходит в вакууме. Существуют три равноправных участника образовательного процесса: педагог, ребёнок, окружающая среда. Педагог активно использует среду для повышения активности ребёнка, качества его образования.

Психологи осмысливают образовательную среду через систему влияний на личности учащихся и педагогов. В. А. Ясвин определяет образовательную среду как «систему условий, влияющих на формирование личности, а также совокупность содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении возможностей для саморазвития учащихся» (Ясвин, 2001). В. И. Слободчиков рассматривает образовательную среду как предмет и как ресурс совместной деятельности и выделяет два основных её показателя: насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации) (Слободчиков, 2005). Эти авторы выделяют следующие компоненты образовательной среды: пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникативно-организационный (Ясвин, 2001; Слободчиков, 2005).

Пространственно-семантический компонент включает архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства обучающихся (архитектура школьного здания и дизайн интерьеров, пространственная

¹⁹ Образование: сокрытое сокровище... http://www.intelros.ru/pdf/doklad_yunesko_obrazovanie_21_veka.pdf

структура учебных и рекреационных помещений и др.) и символическое пространство школы (герб, гимн, традиции, настенная информация и др.). Содержательно-методический компонент — содержательную сферу образования (педагогические концепции, образовательные программы, учебные планы, учебники и др.), формы и методы организации образовательного процесса, коммуникативную сферу (стиль общения и преподавания, форму одежды, пространственную и социальную плотность субъектов образования и др.). Коммуникативно-организационный компонент включает особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учащихся и педагогов, их ценности и др.) и организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих групп педагогов, инициативных групп родителей и др.).

Г. А. Костецкая выделяет аспект безопасности образовательной среды учреждения, которую предлагает «рассматривать в трёх ипостасях: как критерий качества образовательной среды, как рациональный способ обеспечения безопасности образовательного учреждения, как педагогическое условие образования школьников в области безопасности жизнедеятельности» (Костецкая, 2014).

С. Е. Гайдукевич (Гайдукевич, 2007), обобщая исследования современных авторов, предлагает следующие положения средового подхода. Образовательная среда — это совокупность влияний, условий и возможностей развития личности ребёнка. При этом *влияния* — это источник разнообразного культурного опыта (знаний, умений, отношений); *условия* — гарант успешного его присвоения (переживания, сопереживания, многократные повторения); *возможности* — символ активного начала не только среды, но и самого ребёнка, который может осуществлять выбор объектов «собственной» активности в среде, способ, форму, темп и интенсивность взаимодействия с ними.

2. Структурными элементами образовательной среды являются средовые ресурсы, среди которых выделяют: предметные, пространственные, организационно-смысловые и социально-психологические (табл. 7).

3. Среда нуждается в специальной организации в соответствии с заданной образовательной целью.

4. Организованная образовательная среда представляет собой не отдельно взятые ресурсы, а многомерные образования «*средовые комплексы*», то есть в соответствии с образовательной целью специальным образом организованно пространство, продумано его наполнение и возможные виды деятельности, заданы основные установки, мотивы и правила поведения.

5. Взрослые (педагоги и родители) выполняют систему действий по созданию средовых комплексов. Они определяют цель, проектируют и непосредственно организуют образовательную среду.

6. Основной развивающий эффект достигается при условии самостоятельного взаимодействия ребёнка с образовательной средой, которая призвана стимулировать детскую активность, самостоятельность и инициативу.

«Таким образом, средовой подход — это теория и технология опосредованного (через среду) управления образовательным процессом, в котором основной акцент делается на включение внутренней активности ребёнка, его самообучение, самовоспитание и саморазвитие)» (Гайдукевич, 2007).

В условиях инклюзивного образования каждая группа средовых ресурсов изменяется.

Целью изменения предметной и пространственной среды является обеспечение физического комфорта. Образовательная среда должна стать безопасной и удобной, «то есть позволять каждому ребёнку хорошо ориентироваться в пространстве, свободно передвигаться, быстро находить нужные объекты и выполнять с ними необходимые действия» (Организация образовательной среды..., 2006).

Целью изменения социальной среды является достижение социально-психологического комфорта. «Окружающим необходимо научиться видеть в детях с особенностями психофизического развития то общее «здоровое», что объединяет их с обычными детьми, понять специфику трудностей, с которыми они сталкиваются в повседневной жизнедеятельности, воспитать в себе способность терпимо относиться к их промахам и неудачам, а также предлагать и оказывать им посильную разумную помощь» (Организация образовательной среды..., 2006).

Применение средового подхода в образовании детей с ОПФР позволило С. Е. Гайдукевич сформулировать целый ряд установок, обеспечивающих специфику организации и реализации данного процесса (Гайдукевич, 2007):

- в большинстве случаев проблему стоит искать не в ребёнке, а в окружающей его среде (на уровне семьи, класса, школы и т. д.), то есть его ограничения обусловлены средой;

- если у ребёнка есть особые потребности, то он включается в образовательную среду на своих собственных условиях (не ребёнок приспособляется к среде, а среда к ребёнку);

- необходимо выявлять препятствия, ограничивающие жизнедеятельность ребёнка на всех уровнях (находить и узнавать предметы, оценивать величины и расстояния, осуществлять пространственную

Таблица 7

Характеристика основных групп средовых ресурсов

Основные группы средовых ресурсов	Составляющие отдельных групп средовых ресурсов
Предметные ресурсы	1) помещение (объём, освещённость, цветовое решение, наполненность, оформление); 2) мебель (размер, функциональность, комфорт); 3) учебное оборудование; 4) учебно-дидактические материалы (учебники, тетради, иллюстрации, таблицы, схемы и др.); 5) предметы быта и др.
Пространственные ресурсы	1) микропространство (рабочее поле); 2) микропространство (рабочее место); 3) замкнутое пространство (комната, класс, квартира, учреждение образования и др.); 4) открытое пространство (двор, детская площадка и др.); 5) маршруты передвижения в пространстве
Организационно-смысловые ресурсы	1) режимы (режим работы на уроке, в течение дня, в течение недели, в течение года); 2) дозировки (зрительной, тактильной, слуховой, интеллектуальной, физической нагрузки); 3) правила, регулирующие отношения ребёнка с окружающим (отношения с предметами, отношения с пространством, временные отношения, отношения с собой и другими людьми) и др.
Социально-психологические ресурсы	1) значимые другие (родные, близкие, друзья, педагоги и др.); 2) социальные роли (их соответствие половозрастным особенностям); 3) социальные отношения (установки, мотивы, стиль, характер взаимодействий); 4) социальные потребности; 5) социальный статус; 6) социальные привычки; 7) чувства; 8) привязанности и др.

ориентировку, запоминать последовательность действий, работать в определённом темпе, планировать свою деятельность и т. д.);

- профилактика, устранение либо ослабление препятствий может осуществляться за счёт внесения в образовательную среду определённых преобразований.

Таким образом, теоретико-методологической основой формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении образования являются концепция нормализации жизнедеятельности лиц с инвалидностью (Н. Э. Бенк-Миккельсен, Б. Нирье), ценности и принципы инклюзивного образования, учёт направлений

реализации инклюзивного образования, его основных маркеров, критериев, показателей и индикаторов (Т. Бут, М. Эйнскоу; Н. Н. Баль, Е. А. Лемех, О. Ю. Светлакова, С. Н. Феклистова, В. В. Хитрюк), средний подход к образованию (С. Е. Гайдукевич, В. А. Ясвин и др.).

Очевидно, что в условиях воспитательно-оздоровительного учреждения образования необходимо создание инклюзивной образовательной среды для достижения оптимально социального эффекта.

11.2. Изучение представлений субъектов
воспитательно-оздоровительного учреждения образования
о возможности организации инклюзивной смены
в условиях оздоровительного лагеря
О. Ю. Светлакова

Под *субъектами воспитательно-оздоровительного учреждения образования* мы понимаем: обычных детей, отдыхающих в лагере, и их родителей; педагогов (в том числе администрацию, воспитателей, всех профильных педагогов), которые работают в воспитательно-оздоровительном учреждении образования.

Под *субъектами инклюзивной смены* мы понимаем: детей с особенностями психофизического развития, отдыхающих в лагере, и их родителей; обычных детей, отдыхающих в лагере, и их родителей; педагогов (в том числе администрацию, воспитателей, всех профильных педагогов), которые работают в воспитательно-оздоровительном учреждении образования.

С целью выявления особенностей отношения всех субъектов воспитательно-оздоровительного процесса к инклюзивным сменам, выявления факторов, препятствующих успешному внедрению инклюзивных подходов в лагерях, нами было проведено анкетирование администрации, воспитателей оздоровительных лагерей, детей, проходивших оздоровление, и их родителей.

География анкетирования: два лагеря в Гродненской области, три лагеря в Минской области, два лагеря в Могилёвской области, Национальный детский образовательно-оздоровительный центр «Зубрёнок».

Результаты анкетирования администрации оздоровительных лагерей

В анкетировании приняли участие 29 представителей администрации: руководители воспитательно-оздоровительных учреждений образования, заместители руководителей. Ограниченный объём выборки не позволяет делать общих выводов, поэтому далее мы будем описывать только тенденции, планируя продолжение исследований на этой группе

респондентов. Практически все вопросы анкеты были закрытыми и предполагали выбор предпочитаемого варианта из предложенных. В отдельных вопросах предусматривалась возможность выбора нескольких вариантов ответов либо вариант «другое», который позволяет респонденту высказать собственное мнение. Три вопроса были открытыми и предполагали самостоятельную формулировку ответа респондентом.

Все вопросы можно разделить на несколько содержательных блоков.

1. Понимание сущности инклюзивного образования.
2. Понимание значимости инклюзивных процессов.
3. Опыт работы по оздоровлению детей с ОПФР совместно с нормально развивающимися детьми.
4. Готовность воспитательно-оздоровительного учреждения образования к реализации инклюзивной смены.
5. Понимание роли администрации во внедрении инклюзивного образования.

Рассмотрим полученные результаты по каждому блоку.

Понимание сущности инклюзивного образования. Первый блок включал открытый вопрос «Как Вы понимаете, что такое “инклюзивное образование“?». Более ¾ опрошенных (79 %) понимают под инклюзивным образованием включение в общий образовательный процесс детей с особенностями психофизического развития, совместное обучение и воспитание. В 14 % случаев респонденты понимали под инклюзивным образованием образование для детей с ОПФР, и 7 % затруднились ответить. Можно отметить, что представители администрации делают акцент на процессуальной стороне инклюзивного образования, при этом они не в полной мере понимают содержательный, ценностный аспект инклюзии, представления о сущности инклюзивного образования неполные и неточные.

Понимание значимости инклюзивных процессов. Второй блок содержит вопрос: «Нужны ли, по Вашему мнению, смены, где будут одновременно находиться и обычные дети, и дети с нарушениями развития? Почему?» 90 % представителей администрации считают, что такие смены нужны, и только 10 % дали отрицательный ответ. Своё обоснование необходимости совместного оздоровления респонденты объяснили:

- для полноценного включения в образовательный процесс, социализации детей с ОПФР и привития чувства толерантности и милосердия у нормально развивающихся детей — 59 %;
- для создания оптимальных условий развития — 10 %;
- для преодоления стереотипов и предрассудков в обществе — 17 %;

Затруднились с ответом 14 % участников анкетирования.

Сопоставив эти данные с ответами на первый вопрос, можно сделать вывод о том, что, несмотря на неполное представление о сущности инклюзивного образования, представители администрации воспитательно-оздоровительных учреждений образования понимают его значимость и необходимость внедрения.

Опыт работы по оздоровлению детей с ОПФР совместно с нормально развивающимися детьми. Вопросы третьего блока позволили оценить имеющийся у представителей администрации опыт оздоровления в «своём» учреждении детей с ОПФР. При этом 73 % респондентов указали, что дети с ОПФР регулярно проходят оздоровление в их лагере, 17 % имеют однократный опыт такого оздоровления, и только 10 % опрошенных отметили, что не имеют опыта оздоровления детей с ОПФР.

Далее респонденты указали, какие категории детей с ОПФР оздоровлялись в их учреждении (можно было выбрать несколько вариантов ответов на вопрос, поэтому сумма общего количества выборов не составляет 100 %):

- с нарушением слуха — 90 %;
- с нарушениями зрения — 59 %;
- с нарушениями речи — 59 %;
- с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) — 52 %;
- с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата — 48 %;
- с нарушением интеллекта — 31 %.
- При этом оздоровление детей с ОПФР организовывалось в различных формах:
- дети с ОПФР находились в отрядах совместно с детьми без особенностей в развитии — 62 %;
- отдельная смена для детей с ОПФР — 14 %;
- отдельный отряд для детей с ОПФР — 14 %;
- затруднились ответить — 10 %.

Представленные данные свидетельствуют о том, что у большинства опрошенных представителей администрации есть опыт организации оздоровления в лагерях для всех категорий детей с ОПФР, что это может использоваться при организации инклюзивных смен.

Готовность воспитательно-оздоровительного учреждения образования к реализации инклюзивных смен. Только 10 % опрошенных указали, что, по их мнению, учреждение, в котором они работают, готово к инклюзии. Большинство респондентов (76 %) отметили частичную готовность учреждения, и 14 % участников анкетирования считают, что их учреждение к инклюзивным сменам на данном этапе не готово.

Одним из показателей инклюзивной готовности учреждения образования выступает наличие доступной пространственной среды.

В качестве имеющихся в их учреждении элементов безбарьерной среды участники анкетирования указали:

- пандусы — 41 %;
- оборудованные душевые и санузлы — 15 %;
- специально оборудованные комнаты — 10 %;
- поручни — 7 %.

При этом 45 % представителей администрации отметили, что в их учреждении отсутствует безбарьерная среда.

Далее участники анкетирования анализировали проблемы, которые затрудняют реализацию инклюзивного образования. Можно было выбрать несколько вариантов ответов на вопрос, поэтому сумма общего количества выборов не составляет 100 %.

Более половины опрошенных (69 %) не могли указать, каких ресурсов не хватает в их учреждении. Остальные в качестве основных недостающих назвали:

- организация безбарьерной среды — 24 %;
- подготовка специалистов — 14 %;
- отсутствие технических средств и оборудования — 4 %.

Проблемы с вычленением ресурсов, которых не хватает, также свидетельствуют о недостаточной информированности представителей администрации об особенностях инклюзивного образования, об условиях его эффективной реализации.

В качестве основных трудностей, с которыми они могут столкнуться при организации оздоровления детей с особенностями психофизического развития, респонденты указали (можно было выбрать несколько вариантов ответов на вопрос, поэтому сумма общего количества выборов превышает 100 %):

- неготовность педагогов к работе с такими детьми — 83 %;
- организация доступной безбарьерной среды — 62 %;
- проблемы взаимоотношений в детском коллективе — 38 %;
- нежелание педагогов работать с такими детьми — 31 %;
- проблемы в общении с родителями — 26 %.

Таким образом, можно отметить, что администрация воспитательно-оздоровительного учреждения образования в качестве основных проблем, затрудняющих реализацию инклюзивных смен, видит отсутствие в учреждениях необходимой безбарьерной среды и неготовность педагогов. Вместе с тем больше трети руководителей опасается возникновения проблем в детском коллективе, нежелание работать воспитателей с детьми с ОПФР.

Понимание роли администрации во внедрении инклюзивного образования. Выявить представления респондентов об их роли в реализации инклюзивного образования помог вопрос: «В чём заключается роль администрации в работе инклюзивных смен?» Можно было выбрать несколько вариантов ответов на вопрос, поэтому сумма общего количества выборов не составляет 100 %. Были получены следующие результаты:

- в организационном обеспечении инклюзивного образования — 69 %;
- в реализации социального партнёрства с другими организациями, в том числе общественными — 69 %;
- в материально-техническом обеспечении инклюзивного образования — 57 %;
- в содействии профессиональному росту педагогов — 55 %;
- в методическом обеспечении инклюзивного образования — 52 %.

Представители администрации видят свою роль, прежде всего, в организации процесса инклюзивного образования, что в сочетании с полученными данными о недостаточных представлениях о сущности и специфике реализации инклюзивных подходов может привести к формальному внедрению инклюзии, к подмене понятий «инклюзивное образование» и «интегрированное обучение и воспитание». При этом в качестве ресурса для преодоления этой проблемы выступает готовность администрации к сотрудничеству с другими организациями, которые могут взять на себя задачу повышения квалификации в области инклюзивного образования всех специалистов и прежде всего руководителей. Такими организациями может выступать Институт инклюзивного образования, воспитательно-оздоровительные учреждения образования, имеющие успешный опыт по реализации инклюзивных смен.

Радует то, что более половины руководителей воспитательно-оздоровительных учреждений образования понимают значимость материально-технического обеспечения инклюзивного образования, готово содействовать профессиональному росту своих педагогов, задумывается над методическим обеспечением воспитательно-оздоровительного процесса.

Таким образом, представители администрации воспитательно-оздоровительных учреждений в целом положительно относятся к идее инклюзивных смен, имеют опыт оздоровления детей с ОПФР (чаще всего это дети с нарушениями слуха, зрения, речи, трудностями в обучении, то есть дети, получающие цензовое образование и не нуждающиеся в безбарьерной среде). Однако готовность своего учреждения к инклюзивному оздоровлению оценивается администрацией как частичная, и основными трудностями они видят неготовность педагогов и отсутствие необходимой безбарьерной среды.

Результаты анкетирования воспитателей воспитательно-оздоровительных учреждений образования

В анкетировании приняли участие 226 педагогов, работающих в летний период воспитателями в лагерях. Все опрошенные имеют педагогическое образование и опыт работы в учреждениях образования.

Часть вопросов анкеты были закрытыми и предполагали выбор предпочитаемого варианта из предложенных. В отдельных вопросах предусматривалась возможность выбора нескольких вариантов ответов либо варианта «другое», который позволяет респонденту высказать собственное мнение. Остальные вопросы были открытыми и предполагали самостоятельную формулировку ответа респондентом.

Все вопросы можно разделить на несколько содержательных блоков.

1. Понимание сущности инклюзивного образования.
2. Понимание значимости инклюзивных процессов.
3. Опыт работы по оздоровлению детей с ОПФР совместно с нормально развивающимися детьми.
4. Оценка готовности детей с ОПФР к инклюзивному оздоровлению.
5. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивной лагерной смены.

Понимание сущности инклюзивного образования. Первый блок включал открытый вопрос: «Как Вы понимаете, что такое “инклюзивное образование“?» Большинство опрошенных (85 %) представляют инклюзивное образование как совместное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития и нормально развивающихся детей. В 10 % случаев респонденты понимали под инклюзивным образованием обучение детей с ОПФР, 2 % объясняют инклюзивное образование как включение детей с ОПФР в социум, 3 % затруднились ответить. Только один педагог дал полное определение инклюзивного образования. Можно отметить, что педагоги, как и представители администрации, делают акцент на процессуальной стороне инклюзивного образования, при этом они не в полной мере понимают содержательный, ценностный аспект инклюзии, представления о сущности инклюзивного образования неполные и неточные.

Понимание значимости инклюзивных процессов. Второй блок содержит вопрос: «Нужны ли, по Вашему мнению, смены, где будут одновременно находиться и обычные дети, и дети с нарушениями развития? Почему?» 85 % педагогов считают, что такие смены нужны. Своё

обоснование необходимости совместного оздоровления респонденты объяснили так:

- все имеют равные права;
- это благоприятно влияет на всех детей;
- развивает толерантность у детей;
- развивает навыки взаимодействия, коммуникации;
- разрушает страхи, стереотипы.

Только 12 % дали отрицательный ответ, объяснив своё негативное отношение тем, что инклюзивные смены создадут дискомфорт всем участникам: педагогам, детям с особенностями и нормально развивающимся, а также отсутствием необходимых условий для организации инклюзивной смены.

Затруднились с ответом 3 % участников анкетирования.

Сопоставив эти данные с ответами на первый вопрос, можно сделать вывод о том, что, несмотря на неполное представление о сущности инклюзивного образования, воспитатели воспитательно-оздоровительных учреждений образования понимают и принимают его значимость, необходимость внедрения. Вместе с тем 15 % респондентов не принимают идею организации инклюзивных смен, а это в данной выборке 34 человека. Следовательно, необходима работа по разъяснению специфики инклюзивного образования, работа по снятию стереотипов.

Опыт работы по оздоровлению детей с ОПФР совместно с нормально развивающимися детьми. Вопросы третьего блока позволили оценить имеющийся у воспитателей опыт работы с детьми с ОПФР. Только 10 % респондентов указали, что имеют регулярный опыт оздоровления детей с ОПФР, 26 % имеют однократный опыт такой работы, и 64 % опрошенных отметили, что не имеют опыта работы воспитателем детей с ОПФР.

Далее респонденты указывали, какие категории детей с ОПФР проходили оздоровление в лагере (можно было выбрать несколько вариантов ответов на вопрос, поэтому сумма общего количества выборов не составляет 100 %):

- с нарушением слуха — 31 %;
- с нарушениями зрения — 27 %;
- с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) — 23 %;
- с нарушениями речи — 13 %;
- с нарушением интеллекта — 11 %.
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата — 8 %.

При этом оздоровление детей с ОПФР организовывалось в различных формах:

- дети с ОПФР находились в отрядах совместно с детьми без особенностей в развитии — 57 %;
- отдельная смена для детей с ОПФР — 6 %;
- отдельный отряд для детей с ОПФР — 6 %;
- затруднились ответить — 31 %.

Представленные данные свидетельствуют о том, что, несмотря на то что дети с ОПФР всех категорий проходят оздоровление в загородных лагерях, более половины педагогов не имеет личного опыта работы с такими детьми, что служит причиной негативных установок, предубеждений по отношению как к детям с ОПФР, так и инклюзивным сменам. Вызывает удивление то, что 31 % затруднились ответить на вопрос. Вероятнее всего, воспитатели просто не захотели на него отвечать.

Оценка готовности детей с ОПФР к инклюзивному оздоровлению. Вопрос данного блока выявлял представления воспитателей о проблемах, с которыми может столкнуться ребёнок с ОПФР в условиях инклюзивных смен. В качестве основных трудностей респонденты указали:

- трудности в общении и взаимодействии с обычными детьми;
- трудности в адаптации к условиям лагеря;
- неготовность педагогов к взаимодействию с детьми с ОПФР;
- негативное отношение со стороны нормально развивающихся детей;
- отсутствие необходимой безбарьерной среды.

Большинство указываемых воспитателями трудностей носят преодолимый характер и связаны с отсутствием у педагогов специальных компетенций для работы с детьми с ОПФР.

Готовность педагога к работе в условиях инклюзивной смены. На вопрос: «Готовы ли Вы к работе в условиях инклюзивной смены, когда дети с нарушениями оздоравливаются вместе с обычными детьми?» — положительно ответили только 28 % опрошенных педагогов, 72 % респондентов ответили отрицательно.

Данные ответов респондентов на вопрос: «Хотели бы вы работать в инклюзивной смене?» — практически совпадают: да — 24 % опрошенных; нет — 76 %.

При этом в качестве основных трудностей, с которыми может столкнуться педагог в условиях инклюзивной смены, воспитатели, принимавшие участие в опросе, указали:

- недостаточность практических компетенций для работы с такими детьми — 42 %;
- поведенческие проблемы ребёнка с ОПФР — 40 %;
- недостаточность теоретических знаний об организации работы с такими детьми — 31 %;
- проблемы взаимоотношений в детском коллективе — 30 %;

- отсутствие необходимой безбарьерной среды — 15 %;
- проблемы в общении с родителями — 8 %;
- нежелание работать с такими детьми — 4 %.

Практически все указанные педагогами проблемы и опасения могут быть устранены путём проведения обучения теоретическим основам и практическим компетенциям инклюзивного образования. При этом отсутствие мотивации к работе в условиях инклюзивной смены нехарактерно для большинства воспитателей.

Таким образом, несмотря на то что педагоги оздоровительных лагерей позитивно относятся к идее инклюзивного образования, понимают и принимают его значимость для всех участников, они не имеют опыта работы с детьми с ОПФР, не готовы и не хотят на данный момент работать в условиях инклюзивных смен, объясняя свою позицию, прежде всего, отсутствием теоретических знаний и практических компетенций, необходимых для такой работы. Соответственно, необходима системная работа по повышению квалификации воспитателей воспитательно-оздоровительных учреждений образования в области организации и поддержания работы инклюзивных смен.

Результаты анкетирования воспитанников оздоровительных лагерей

В анкетировании приняли участие 190 детей подросткового возраста, проходивших оздоровление в условиях летних лагерей. Возраст опрошенных: от 13 до 16 лет, всего 110 девочек и 80 мальчиков.

Четыре вопроса анкеты были закрытыми и предполагали выбор предпочитаемого варианта из предложенных. Пять вопросов были открытыми и предполагали самостоятельную формулировку ответа респондентом.

Все вопросы были разделены на несколько содержательных блоков.

1. Понимание значимости инклюзивного образования.
2. Готовность к совместному оздоровлению.
3. Опыт взаимодействия с детьми с ОПФР.
4. Проблемы совместного оздоровления.

Понимание значимости инклюзивного образования. Первый блок включал закрытый вопрос: «Нужны ли, по Вашему мнению, лагерные смены, где будут одновременно находиться и обычные дети, и дети с нарушениями развития, дети с инвалидностью (например, невидящие, неслышащие, с детским церебральным параличом, с аутизмом и т. д.)?» Половина подростков, принимавших участие в опросе, ответили положительно, 30 % дали отрицательный ответ, и 20 % респондентов затруднились ответить.

Далее предлагалось пояснить свой выбор. Сторонники совместного оздоровления объяснили свою позицию тем, что:

- все дети имеют одинаковые права;
- это нужно для общения, развития коммуникативных навыков у всех;
- это нужно для включения детей с особенностями с обществом;
- это интересно для всех;
- все станут добрее, терпимее друг к другу.

Подростки считающие, что инклюзивные лагерные смены не нужны, приводят следующие аргументы:

- возможно негативное отношение к детям с особенностями со стороны других детей;
- возникнут трудности в понимании и общении;
- детям с особенностями будет некомфортно;
- детям с ОПФР нужны специальные условия.

Для изучения представлений подростков о возможностях организации совместных смен использовался закрытый вопрос: «Если Вы считаете, что совместные смены нужны, то, на Ваш взгляд, как лучше организовать их?» Были получены следующие данные:

- отдельный отряд для детей с нарушениями развития — 41 %;
- дети с нарушениями находятся в отрядах совместно с обычными детьми — 33 %;
- затруднились ответить — 20 %;
- такие смены не нужны — 6 %.

Готовность к совместному оздоровлению. Данный блок включал вопрос, оценивающий готовность обычных подростков к оздоровлению в условиях инклюзивных смен: «Хотели бы Вы, чтобы в Вашем отряде были дети с нарушениями развития?». Были получены следующие данные:

- да — 15 %;
- нет — 37 %;
- не знаю, нет ответа — 48 %.

Затем предлагалось объяснить свой выбор. Необходимо отметить, что 48 % опрошенных подростков затруднились в пояснении своей позиции. Подростки, выразившие готовность к совместному оздоровлению, указали следующие аргументы:

- все имеют равные права;
- я хочу научиться понимать таких детей;
- я хочу помогать таким детям;
- это интересно;
- это научит терпимости всех детей.

Подростки, выразившие своё нежелание проходить оздоровление в летнем лагере вместе с детьми с ОПФР, так объяснили свой выбор:

- не умею общаться, не найду подход;
- другие дети будут их обижать;
- им будет некомфортно;
- некомфортно будет всем детям.

Анализ данных первого и второго блоков свидетельствует о том, что половина детей относится положительно к идее инклюзивных смен, но высказывают готовность к такому взаимодействию только 15 % подростков. Это может объясняться наличием у большинства воспитанников предубеждений и стереотипов по отношению к детям с ОПФР. Интересно отметить, что ни один из участвовавших в анкетировании подростков не написал о своём негативном отношении к детям с ОПФР, при этом указывая, что «другие» могут обижать и оскорблять таких детей.

Опыт взаимодействия с детьми с ОПФР. Вопросы третьего блока позволили оценить имеющийся у подростков опыт взаимодействия с детьми с ОПФР. Только 11 % респондентов указали, что имеют регулярный опыт общения с детьми с ОПФР, 39 % только один раз общались с такими детьми, и 33 % опрошенных отметили, что не имеют опыта взаимодействия с детьми с ОПФР. 17 % подростков затруднились с ответом.

Взаимодействие с детьми с ОПФР проходило в следующих условиях:

- случайное знакомство;
- в школе;
- на игровой площадке, соседи.

Далее респонденты указывали, с детьми с какими нарушениями они общались (можно было выбрать несколько вариантов ответов на вопрос, часть детей не указали ответа, поэтому сумма общего количества выборов не составляет 100 %):

- с нарушениями опорно-двигательного аппарата — 15 %;
- с нарушением слуха — 15 %;
- с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) — 11 %;
- с нарушениями зрения — 7 %;
- с нарушениями речи — 7 %;
- с нарушением интеллекта — 7 %;
- с аутизмом — 5 %.

Проблемы совместного оздоровления. Вопросы данного блока выявляли представления подростков о проблемах, с которыми может столкнуться дети с ОПФР и нормально развивающиеся дети в условиях инклюзивных смен.

В качестве основных трудностей, с которыми может столкнуться ребёнок с ОПФР, респонденты указали:

- негативное отношение, неуважение, будут обижать — 48 %;
- трудности в общении и взаимодействии с детьми — 23 %;
- непонимание — 6 %;
- трудности в адаптации — 5 %;
- затруднились ответить — 18 %.

Основными трудностями, с которыми могут столкнуться сами респонденты, подростки видят:

- трудности в общении — 28 %;
- непонимание — 10 %;
- чрезмерное эмоциональное реагирование (жалость, смущение, страх) — 8 %;
- будет некомфортно — 6 %;
- не знаю, как помочь, как общаться — 4 %;
- затруднились ответить — 26 %;
- не видят трудностей — 18 %.

Представления подростков о возможных трудностях основаны на имеющихся стереотипах и предубеждениях.

Таким образом, нормально развивающиеся подростки только в половине случаев положительно относятся к идее инклюзивных смен, они не имеют опыта взаимодействия с детьми с ОПФР и, возможно, поэтому пока не готовы к оздоровлению в условиях инклюзии.

Результаты анкетирования родителей воспитанников детских оздоровительных лагерей

В анкетировании приняли участие 46 родителей, чьи дети проходили оздоровление в условиях летних загородных лагерей. Ограниченный объём выборки не позволяет делать общих выводов, поэтому далее мы будем описывать только тенденции, планируется продолжение исследований на этой группе респондентов.

Часть вопросов анкеты были закрытыми и предполагали выбор предпочитаемого варианта из предложенных. В отдельных вопросах предусматривалась возможность выбора нескольких вариантов ответов либо варианта «другое», который позволяет респонденту высказать собственное мнение. Остальные вопросы были открытыми и предполагали самостоятельную формулировку ответа респондентом.

Все вопросы можно разделить на несколько содержательных блоков.

1. Понимание сущности инклюзивного образования.
2. Понимание значимости инклюзивных процессов.

3. Готовность к оздоровлению детей в условиях инклюзивных смен.
4. Опыт взаимодействия с детьми с ОПФР.
5. Проблемы совместного оздоровления.

Понимание сущности инклюзивного образования. Первый блок включал открытый вопрос: «Как Вы понимаете, что такое “инклюзивное образование”?» Более половины опрошенных (57 %) понимают под инклюзивным образованием совместное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития и нормально развивающихся детей. В 14 % случаев представляют инклюзивное образование как образование, пропагандирующее равенство во всех отношениях. 8 % родителей, принявших участие в анкетировании, объясняют инклюзивное образование как обучение детей с ОПФР, и 21 % затруднились ответить.

Понимание значимости инклюзивного образования. Второй блок содержит вопрос: «Нужны ли, по Вашему мнению, смены, где будут одновременно находиться и обычные дети, и дети с нарушениями развития? Почему?» 70 % родителей считают, что такие смены нужны. Своё обоснование необходимости совместного оздоровления респонденты объяснили так:

- для равноправного общения;
- учит толерантности и милосердию.

Только 15 % дали отрицательный ответ, объяснив своё негативное отношение тем, что это создаёт дискомфорт для детей без особенностей, что для детей с ОПФР нужны специальные лагеря, а в обычных нет необходимых условий.

Затруднились с ответом 15 % участников анкетирования.

При этом, по мнению родителей, участвовавших в опросе, совместное оздоровление лучше организовывать в следующих формах:

- дети с ОПФР находятся в отрядах совместно с детьми без особенностей в развитии — 52 %;
- отдельный отряд для детей с ОПФР — 33 %;
- затруднились ответить — 15 % респондентов.

Сопоставив эти данные, можно сделать вывод о том, что, несмотря на неполное представление о сущности, большая часть родителей позитивно относится к идее инклюзивного образования, понимает его значимость, необходимость внедрения. Третья часть родительской общественности не принимает идей инклюзивного образования.

Готовность к оздоровлению детей в условиях инклюзивных смен. Данный блок включал вопрос, оценивающий готовность обычных подростков к оздоровлению в условиях инклюзивных лагерных смен: «Хотели бы вы, чтобы ваш ребёнок был вместе в лагерной смене с ребёнком

с нарушением развития, ребёнком с инвалидностью в одном отряде?» Были получены следующие данные:

- да — 60 %;
- нет — 20 %;
- не знаю, нет ответа — 20 %.

Затем предлагалось объяснить свой выбор. Необходимо отметить, что 40 % опрошенных родителей затруднились в пояснении своей позиции. Родители, выразившие положительное отношение к совместному оздоровлению, указали следующие аргументы:

- это поможет воспитывать равноправное отношение ко всем детям, дети будут учиться помогать слабому — 28 %;
- для развития толерантности и милосердия — 7 %;
- почему бы и нет — 7 %.

Родители, выразившие негативное отношение к тому, что их ребёнок будет проходить оздоровление в летнем лагере вместе с детьми с ОПФР, так объяснили свой выбор:

- не знаю реакции своего ребёнка;
- может причинить вред моему ребёнку;
- им будет некомфортно;
- всё зависит от того, какие особенности развития у ребёнка.

Опыт взаимодействия с детьми с ОПФР. Вопросы следующего блока позволили оценить представления родителей об имеющемся у их детей опыте взаимодействия с детьми с ОПФР. Только 13 % респондентов указали, что их ребёнок имеет постоянный опыт общения с детьми с ОПФР, 37 % отметили, что их ребёнок только один раз общался с такими детьми, и 50 % опрошенных полагают, что их ребёнок не имеет опыта взаимодействия с детьми с ОПФР.

Взаимодействие с детьми с ОПФР проходило в следующих условиях:

- на игровой площадке, соседи — 24 %;
- случайное знакомство — 17 %;
- в школе — 9 %;
- не было опыта общения — 50 %.

Затем респонденты указывали, с детьми с какими нарушениями общались их дети (можно было выбрать несколько вариантов ответов на вопрос, часть родителей не указали ответа, поэтому сумма общего количества выборов не составляет 100 %):

- с нарушениями опорно-двигательного аппарата — 24 %;
- с нарушениями речи — 24 %;
- с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) — 13 %;
- с нарушением слуха — 11 %;

- с нарушениями зрения — 7 %;
- с аутизмом — 4 %;
- с нарушением интеллекта — 2 %.

Проблемы совместного оздоровления. Вопросы данного блока выявляли представления родителей о проблемах, с которыми может столкнуться дети с ОПФР и нормально развивающиеся дети в условиях инклюзивных смен.

Назвать трудности, с которыми могут столкнуться их дети в условиях совместного оздоровления, смогли только 33 % родителей:

- поведенческие проблемы ребёнка с нарушениями в развитии;
- сложности в общении;
- отсутствие необходимой безбарьерной среды;
- ребёнок хочет, но не знает, как помочь.

При этом 15 % опрошенных родителей считают, что трудностей быть не должно, а 52 % затруднились с ответом.

В качестве основных трудностей, которые могут возникнуть при организации инклюзивных смен, респонденты указали (можно было выбрать несколько вариантов ответов на вопрос, поэтому сумма общего количества выборов не составляет 100 %):

- недостаточность у педагогов практических компетенций для работы с такими детьми — 44 %;
- проблемы взаимоотношений в детском коллективе — 28 %;
- поведенческие проблемы ребёнка с нарушениями развития — 24 %;
- отсутствие необходимой безбарьерной среды в лагере — 21 %;
- нежелание работать с такими детьми воспитателей — 20 %;
- негативное отношение родителей к совместным сменам — 15 %;
- недостаточность у педагогов теоретических знаний об организации работы с такими детьми — 11 %.

Таким образом, две трети родителей нормально развивающихся детей позитивно относятся к идее инклюзивного оздоровления, к тому, что их ребёнок будет оздоравливаться в условиях инклюзивной смены, хотя при этом считают, что их дети не имеют опыта взаимодействия с детьми с ОПФР, и это повлечёт трудности взаимодействия.

С целью выявления общих тенденций в отношении к инклюзивным сменам у различных субъектов воспитательно-оздоровительного процесса, выделения основных проблем в реализации инклюзивного подхода в лагерях нами было проведено сравнительное изучение данных, полученных в результате анкетирования всех групп респондентов.

Понимание сущности инклюзивного образования. Результаты анкетирования представлены в табл. 8. Полученные данные свидетельствуют о недостаточно полном понимании сущности инклюзивного образования

у большинства взрослых участников воспитательно-оздоровительного процесса и указывают на необходимость проведения целенаправленной информационно-просветительской работы по данному направлению.

Таблица 8

Информированность субъектов воспитательно-оздоровительного процесса о сущности инклюзивного образования

Как вы понимаете, что такое «инклюзивное образование»?	Администрация (в %)	Воспитатели (в %)	Родители (в %)
Полное понимание	—	—	—
Неточные представления	79	87	71
Неверные объяснения	14	10	8
Загруднились ответить	7	3	21

Понимание значимости инклюзивных процессов. Результаты для сравнительного анализа представлены в табл. 9. Большинство взрослых участников анкетирования понимают значимость и необходимость внедрения инклюзивных процессов в практику воспитательно-оздоровительных учреждений. Негативное отношение к идее инклюзивных смен высказывают только дети, что может объясняться незрелостью и субъективностью личной позиции, ограниченным опытом взаимодействия с детьми с ОПФР. Следовательно, необходима системная работа с детьми по формированию толерантного отношения к детям с ОПФР. При этом ситуация оздоровительного лагеря, когда дети не загружены учебной деятельностью, постоянно находятся в коллективе сверстников и референтных для них взрослых, создаёт благоприятные условия для работы в данном направлении.

Таблица 9

Понимание субъектами воспитательно-оздоровительного процесса значимости инклюзивного образования

Нужны ли, по вашему мнению смены, где будут одновременно находиться и обычные дети, и дети с нарушениями развития?	Администрация (в %)	Воспитатели (в %)	Родители (в %)	Дети (в %)
Да, нужны	90	85	70	50
Нет, не нужны	10	12	15	30
Загруднились ответить		3	15	20

Опыт взаимодействия с детьми с ОПФР. Результаты, представленные в табл. 10, свидетельствуют о том, что большинство участников воспитательно-оздоровительного процесса практически не имеет опыта взаимодействия с детьми с ОПФР (за исключением администрации лагерей), что может быть причиной негативных установок, предубеждений по отношению как к детям с ОПФР, так и к инклюзивным сменам. Администраторы лично не работают с таким ребёнком, вероятно, имеют только опыт приёма детей в смену. Руководители лагерей — работники постоянные, воспитателей ежегодно набирают новых, поэтому мы видим разброс данных в таблице. С одной стороны, это говорит о том, что дети с ОПФР оздоравливаются в воспитательно-оздоровительных учреждениях, с другой стороны, сталкиваемся с проблемой отсутствия профессиональных компетенций у педагогов, которые работают с такими детьми.

Таблица 10

Наличие у субъектов воспитательно-оздоровительного процесса опыта взаимодействия с детьми с ОПФР

Имеется ли у вас (ваших детей) опыт общения (работы) с детьми с ОПФР	Администрация (в %)	Воспитатели (в %)	Родители (в %)	Дети (в %)
Да, регулярный	73	10	13	11
Да, однократный	17	26	37	39
Нет, не имеется	10	64	50	33
Затруднились ответить	—	—	—	17

Готовность к участию в инклюзивном оздоровлении. В табл. 11 представлены данные, показывающие уровень сформированности у субъектов воспитательно-оздоровительного процесса готовности к участию инклюзивных сменах. Низкий уровень готовности отмечен у всех групп респондентов, кроме родителей. Положительное отношение к совместному оздоровлению у родителей нормально развивающихся детей можно объяснить прагматичным желанием сформировать у своих детей такие личностные качества, как доброту, сострадание, толерантность, внимание к близким.

Проблемы совместного оздоровления. Анализ данных, представленных в табл. 12, свидетельствует о том, что взрослые респонденты в качестве основных барьеров на пути к реализации инклюзивных смен видят неготовность педагогов к работе с детьми с ОПФР, отсутствие необходимой безбарьерной среды. Это свидетельствует о необходимости работы по формированию у педагогов теоретических знаний и практических компетенций, необходимых для реализации инклюзивных смен.

Таблица 11

**Наличие у субъектов воспитательно-оздоровительного процесса
готовности к инклюзивным сменам**

Готовы ли вы работать (хотели бы отдыхать) в инклюзивной смене?	Администрация (в %)	Воспитатели (в %)	Родители (в %)	Дети (в %)
Да, готов (хочу)	10	28	60	15
Частично	76	—	—	—
Нет, не готов (не хочу)	14	72	20	37
Затруднились ответить	—	—	20	48

Таким образом, проведённое нами анкетирование субъектов воспитательно-оздоровительного процесса позволило выделить ряд тенденций в специфике отношения к инклюзивным сменам и факторов, влияющих на внедрение инклюзивных процессов в оздоровительных лагерях.

У взрослых участников оздоровления, при понимании значимости инклюзивного образования, представления о его сущности неполные, опыт взаимодействия с детьми с ОПФР ограниченный, педагогам не хватает теоретических знаний и практических компетенций для работы в условиях инклюзивных смен.

Таблица 12

**Понимание субъектами воспитательно-оздоровительного процесса
трудностей в организации инклюзивных смен**

С какими трудностями можно столкнуться при организации оздоровления детей с ОПФР?	Администрация (в %)	Воспитатели (в %)	Родители (в %)
Организация доступной безбарьерной среды	62	15	21
Неготовность педагогов к работе с такими детьми	83	73	55
Нежелание педагогов работать с такими детьми	31	4	20
Проблемы взаимоотношений в детском коллективе	38	30	28
Проблемы в общении с родителями	26	8	15
Поведенческие проблемы ребёнка с ОПФР	17	40	24

Нормально развивающиеся дети имеют ограниченный опыт взаимодействия с детьми с ОПФР, противоречиво относятся к идее совместного оздоровления, их представления о взаимодействии с детьми с ОПФР основаны на стереотипных утверждениях и предубеждениях. Всё это обуславливает необходимость проведения системной работы по формированию инклюзивной культуры у всех участников воспитательно-оздоровительного процесса.

В условиях инклюзивного образования каждый его субъект расширяет сферу своего взаимодействия; вступает в новые для себя малые группы; осваивает особенности общения и межличностных отношений в новом образовательном пространстве, иначе структурированном, качественно изменённом; формирует новые социальные свойства своей личности, изменяет имеющиеся. Перечисленное выше оказывает влияние на специфику взаимодействия между субъектами инклюзивного образования.

Основными причинами, затрудняющими повсеместное появление инклюзивных смен, являются: отсутствие подготовки педагогов к работе с детьми с ОПФР, поэтому воспитатели, оказавшись в ситуации инклюзивной смены, действуют интуитивно; отсутствие методической базы организации инклюзивных смен; отсутствие либо недостаточность безбарьерной среды в широком и узком смысле; отсутствие опыта взаимодействия у сверстников с особенностями в развитии и без таких особенностей; неготовность всех субъектов воспитательно-оздоровительного процесса (родителей, детей, педагогов) к активному взаимодействию. Можно констатировать начальный этап формирования инклюзивной культуры у всех субъектов инклюзивной смены.

11.3. Организационно-содержательная модель
формирования инклюзивной образовательной среды
в воспитательно-оздоровительном учреждении образования
Е. А. Лемех, О. Ю. Светлакова

В условиях воспитательно-оздоровительных учреждений образования формирование инклюзивной образовательной среды необходимо. Дети находятся вместе круглосуточно в течение смены, школьники могут получить бесценный опыт погружения в инклюзивную среду, который затем смогут транслировать в своих учреждениях образования, в социальных отношениях в целом. Это может стать реальностью, только если педагоги, всё лагерное окружение будет принимать инклюзивные ценности, если у них самих будет сформирована инклюзивная культура.

В настоящее время опыт совместного пребывания детей с особенностями психофизического развития и обычных детей в условиях оздоровительного лагеря в нашей стране носит эпизодический характер, а не системный. Анкетирование показало, что основными причинами, затрудняющими повсеместное появление инклюзивных смен, являются:

- отсутствие подготовки педагогов к работе с детьми с ОПФР;
- отсутствие методической базы организации инклюзивных смен;
- отсутствие либо недостаточность безбарьерной среды в широком и узком смысле;
- неготовность всех субъектов воспитательно-оздоровительного процесса к активному взаимодействию.

Кроме того, основными отличиями лагерей от школ и детских садов являются следующие.

1. Специфика педагогического состава. Во-первых, постоянным сотрудником является только директор учреждения, который не является методистом. Его специальное обучение по вопросам формирования инклюзивной среды в лагере необходимо, но недостаточно для работы с воспитателями. Во-вторых, отсутствие постоянного педагогического состава. В-третьих, частая сменяемость педагогического состава в течение одного рабочего периода (лета).

2. Отсутствие времени на подготовку педагогических работников. Временной интервал между сменами составляет один-два дня, а специалисты приезжают на рабочее место за половину дня до приёма детей.

3. Дети как с особенностями развития, так и нормально развивающиеся чаще всего не знают друг друга.

4. Родители как обычных детей, так и детей с ОПФР не знакомы, находясь далеко от лагеря.

Перечисленное выше определяет специфику и структуру модели формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования, которая состоит из двух блоков — организационного и содержательного.

Организационный блок модели включает субъекты образовательного процесса, задействованные в создании инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования. К ним относятся: институт инклюзивного образования, региональные центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (областные и районные), опорное учреждение образования «Национальный детский образовательно-оздоровительный центр «Зубрёнок» (НДЦ «Зубрёнок»), воспитательно-оздоровительные учреждения образования.

Выбор «Национального детского образовательного-оздоровительного центра «Зубрёнок» как опорного учреждения обусловлен, во-первых, наличием там безбарьерной среды; во-вторых, Центр работает круглый год, в нём осуществляют образовательный, и воспитательный процессы; в-третьих, учреждение является базовым для оказания содействия оздоровительным лагерям в осуществлении научно-методического обеспечения образования, научно-методического обеспечения программ воспитания. Кроме того, в НДЦ «Зубрёнок» создан отдел организации методической работы в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования, который осуществляет взаимодействие всех детских оздоровительных лагерей в Республике Беларусь.

Системно деятельность каждого субъекта образовательного процесса, задействованного в создании инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования, представлена в табл. 13.

Таблица 13

**Организационный блок модели формирования
инклюзивной образовательной среды
в воспитательно-оздоровительном учреждении**

Институт инклюзивного образования (ИИО)	Региональные центры коррекционно-развивающего обучения реабилитации (ЦКРОиР)	НДЦ «Зубрёнок»	Воспитательно-оздоровительные учреждения образования
Серия обучающих семинаров-практикумов с педагогическим составом НДЦ «Зубрёнок»	Серия обучающих семинаров-практикумов с педагогическим составом региональных оздоровительно-воспитательных учреждений образования	Обучение педагогического состава на базе НДЦ «Зубрёнок»	Обучение педагогического состава во время региональных семинаров по подготовке к летней оздоровительной компании, на курсах в институтах развития образования, во время выездных методических акций
Серия обучающих семинаров-практикумов с директорским корпусом оздоровительных лагерей на базе НДЦ «Зубрёнок»	Серия обучающих семинаров-практикумов с директорским корпусом в региональных оздоровительных лагерях	Обучение директорского корпуса на советах директоров в НДЦ «Зубрёнок»	Обучение директорского корпуса на советах директоров оздоровительных лагерей

Институт инклюзивного образования (ИИО)	Региональные центры коррекционно-развивающего обучения реабилитации (ЦКРОиР)	НДЦ «Зубрёнок»	Воспитательно-оздоровительные учреждения образования
Совместная работа с отделом НДЦ «Зубрёнок» по организации методической работы в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования по формированию инклюзивной образовательной среды	Совместная работа по организации методической работы с региональными воспитательно-оздоровительными учреждениями образования по формированию инклюзивной образовательной среды	Совместная работа с Институтом инклюзивного образования по организации методической работы в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования по формированию инклюзивной образовательной среды	Изучение имеющихся разработанных ресурсов до начала инклюзивной смены в соответствии со спецификой контингента детей
Разработка методических рекомендаций по вопросам организации инклюзивных смен в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования	Изучение методических рекомендаций по вопросам организации инклюзивных смен в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования	Разработка методических рекомендаций по вопросам организации инклюзивных смен в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования; распространение педагогического опыта по организации и проведению инклюзивных смен	Изучение методических рекомендаций по вопросам организации инклюзивных смен в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования
Создание пособия для организаторов летнего отдыха и оздоровления детей «Формирование инклюзивной культуры в условиях оздоровительного лагеря»	Изучение имеющихся разработанных ресурсов до начала инклюзивной смены в соответствии со спецификой контингента детей; помощь в создании коллекции ресурсов по инклюзивному образованию в региональных лагерях	Создание коллекции ресурсов по инклюзивному образованию: подбор печатных изданий, плакатов, раздаточного материала, фильмов. Открытие рубрики «Инклюзивное образование» на сайте НДЦ «Зубрёнок»	Изучение имеющихся разработанных ресурсов до начала инклюзивной смены в соответствии со спецификой контингента детей; создание собственной коллекции ресурсов по инклюзивному образованию
Научно-методическое обеспечение инклюзивных смен	Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивных смен	Консультирование по запросу региональных ЦКРОиР, ИИО, других организаций; диспетчерская работа	Консультирование по запросу в НДЦ «Зубрёнок», региональных ЦКРОиР, ИИО, других организациях

Институт инклюзивного образования (ИИО) осуществляет научно-методическое обеспечение процесса, первичную подготовку педагогического состава НДЦ «Зубрёнок» к реализации инклюзивных смен, консультативную работу. Работает непосредственно с НДЦ «Зубрёнок», который транслирует знания для всех воспитательно-оздоровительных учреждений образования.

Региональные центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) помогают методически и консультативно, отвечают за подготовку педагогического состава региональных воспитательно-оздоровительных учреждений образования к реализации инклюзивных смен, курируют деятельность лагерей на своей подведомственной территории.

НДЦ «Зубрёнок» является опорным учреждением по организации инклюзивных смен, оказывает методическую помощь оздоровительно-воспитательным учреждениям образования, осуществляет информационно-консультационную, диспетчерскую, инновационную, социокультурную функции.

Воспитательно-оздоровительные учреждения образования по всем возникающим вопросам имеют возможность получить необходимую информацию непосредственно в районном ЦКРОиР, областном ЦКРОиР, НДЦ «Зубрёнок», ИИО.

Содержательный блок модели формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях

Цель инклюзивных смен заключается в создании положительно-го педагогического эффекта как для нормально развивающихся детей (воспитание доброжелательного, сочувственного отношения к людям с ОПФР, формирование ценностного отношения к жизни и своему здоровью), так и для детей с особенностями психофизического развития (социализация, социальная реабилитация, реализация личностного потенциала).

Для достижения данной цели необходимо решение задачи формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования через уже описанные выше направления: создание инклюзивных условий; формирование инклюзивной культуры; реализацию инклюзивной практики.

Создание инклюзивной образовательной среды осуществляется по трём основным направлениям, каждое из которых включает ряд необходимых компонентов:

- *инклюзивные условия* — доступность среды учреждения на всех уровнях. Включает наличие в учреждении безбарьерной пространственной среды, использование доступных для ребёнка с ОПФР материалов

и оборудования, адаптацию технологий и содержания воспитательно-оздоровительного процесса с учётом возможностей ребёнка с ОПФР. Ответственными за создание инклюзивных условий являются администрация учреждения и методическая служба. Для успешной реализации инклюзивной смены необходимые условия создаются до её начала с учётом специфики контингента детей с ОПФР. Однако, учитывая, что не всегда заранее известно о том, какие дети, с какими нарушениями приедут, в лагере создаётся минимальный набор необходимых средовых ресурсов, кроме того, сотрудники информированы о том, где можно получить отсутствующие материалы и оборудование;

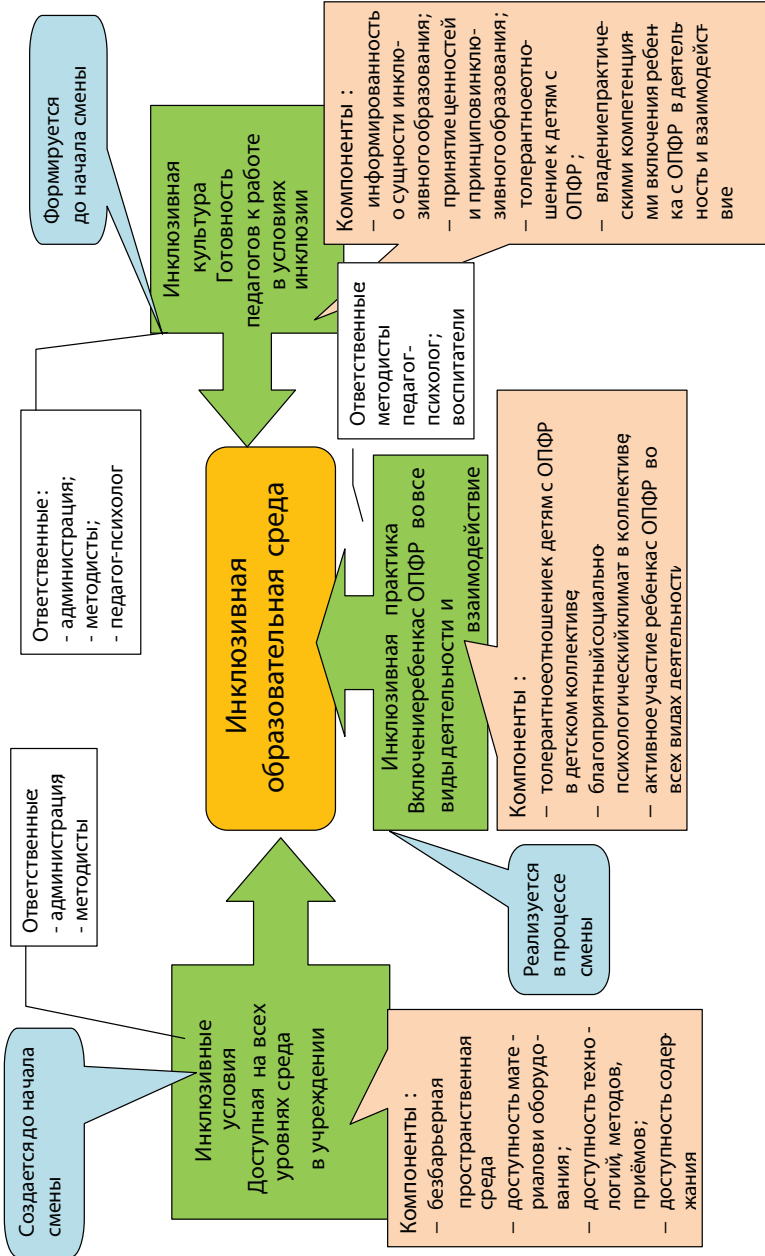
- *инклюзивная культура* — готовность педагогов к работе в условиях инклюзивной смены. Педагог мотивирован к работе в условиях инклюзии и имеет необходимые для этого профессиональные компетенции. Складывается из следующих компонентов: знание сотрудниками учреждения сущности инклюзивного образования, понимание и принятие ценностей и принципов инклюзии, толерантное отношение к детям с ОПФР, владение практическими компетенциями включения ребёнка с ОПФР во все виды деятельности и взаимодействие с обычными детьми. Формируется до начала смены администрацией, методической и социально-психологической службами;

- *инклюзивная практика* — включение ребёнка с ОПФР во все виды деятельности и взаимодействие с учётом его особенностей. Включает активное участие ребёнка с ОПФР во всех видах деятельности, благоприятный социально-психологический микроклимат в коллективе, толерантное отношение к детям с ОПФР. Это направление реализуется в процессе инклюзивной смены методической службой, педагогом-психологом, воспитателями.

Технология формирования инклюзивной образовательной среды включает описание основных приёмов (диагностику потребностей и ресурсов участников на всех этапах деятельности; обучающие семинары-практикумы для руководства и педагогов воспитательно-оздоровительных учреждений; тематические консультации по запросам; изучение педагогами разработанных методических ресурсов и т. д.), которые могут реализовываться в индивидуальной и групповой формах.

Методическое обеспечение включает методические рекомендации по организации инклюзивной смены в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования и настоящее методическое пособие, коллекцию ресурсов по инклюзивному образованию, которая будет собрана в опорном учреждении, рубрику «Инклюзивное образование» на сайте НДЦ «Зубрёнок».

Схема 1. Содержательный блок модели формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении



В качестве *основных критериев* сформированности инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях можно выделить:

- создание в учреждении необходимой безбарьерной среды;
- готовность педагогов к работе в условиях инклюзивной смены;
- включение ребёнка с ОПФР во все виды деятельности с учётом его возможностей.

Соотношение критериев и показателей представлено в табл. 14.

По каждому критерию выделяется *три уровня*: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень: наличие 100–80 % безбарьерной архитектурной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении образования;

Таблица 14

**Критерии и показатели сформированности
инклюзивной образовательной среды
в воспитательно-оздоровительном учреждении**

Критерии сформированности инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении	Показатели сформированности инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении
Создание в учреждении необходимой безбарьерной среды	Наличие безбарьерной пространственной среды
	Использование доступных для ребёнка с ОПФР материалов и оборудования
	Адаптация технологий и содержания воспитательно-оздоровительного процесса с учётом возможностей ребёнка с ОПФР
Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивной смены	Знание сотрудниками учреждения сущности инклюзивного образования
	Принятие ценностей и принципов инклюзии
	Толерантное отношение к детям с ОПФР
	Владение практическими компетенциями включения ребёнка с ОПФР во все виды деятельности и взаимодействие с обычными детьми
Включение ребёнка с ОПФР во все виды деятельности с учётом его возможностей	Активное участие ребёнка с ОПФР во всех видах деятельности
	Благоприятный социально-психологический микроклимат в отряде
	Толерантное отношение к детям с ОПФР со стороны сверстников

использование доступных для ребёнка с ОПФР материалов и оборудования по мере возникновения необходимости; технологии и содержание образовательного процесса адаптированы под возможности ребёнка с ОПФР; все сотрудники знают сущность инклюзивного образования, принимают ценности и принципы инклюзии, толерантно относятся к детям с ОПФР; от 100 до 80 % сотрудников владеет практическими компетенциями включения ребёнка с ОПФР во все виды деятельности и взаимодействие с обычными детьми; в отряде благоприятный социально-психологический климат, дети с ОПФР имеют двухстатусную категорию с не менее тремя взаимными выборами; сверстники в 100–80 % толерантно относятся к детям с ОПФР.

Средний уровень: наличие 79–50 % безбарьерной архитектурной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении образования; использование доступных для ребёнка с ОПФР материалов и оборудования в определённых случаях; технологии и содержание образовательного процесса частично адаптированы под возможности ребёнка с ОПФР; не менее 80–70 % сотрудников знают сущность инклюзивного образования, принимают ценности и принципы инклюзии, толерантно относятся к детям с ОПФР; от 79 до 50 % сотрудников владеет практическими компетенциями включения ребёнка с ОПФР во все виды деятельности и взаимодействие с обычными детьми; в отряде благоприятный социально-психологический климат, дети с ОПФР имеют двух-трёхстатусную категорию с не менее двумя взаимными выборами; сверстники в 79–60 % толерантно относятся к детям с ОПФР.

Низкий уровень: менее 50 % наличия безбарьерной архитектурной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении образования; использование доступных для ребёнка с ОПФР материалов и оборудования в единичных случаях; технологии и содержание образовательного процесса не адаптированы под возможности ребёнка с ОПФР; менее 70 % сотрудников знают сущность инклюзивного образования, принимают ценности и принципы инклюзии, толерантно относятся к детям с ОПФР; менее 50 % сотрудников владеет практическими компетенциями включения ребёнка с ОПФР во все виды деятельности и взаимодействие с обычными детьми; в отряде не благоприятный социально-психологический климат, дети с ОПФР имеют трёхстатусную категорию с не менее одним взаимным выбором; сверстники менее чем в 60 % толерантно относятся к детям с ОПФР.

Организационно-содержательная модель формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования представлена на схеме 2.

Данная организационно-содержательная модель формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования позволяет нам предложить следующую схему организации и проведения инклюзивной смены.

Начальный этап подготовки к инклюзивной смене в воспитательно-оздоровительном учреждении образования

В воспитательно-оздоровительном учреждении образования проводится *работа по созданию необходимой инклюзивной образовательной среды*, которая осуществляется по двум основным направлениям, каждое из которых состоит из необходимых компонентов:

- *инклюзивные условия* — инклюзивные условия создаются и формируются до начала смены администрацией, методической и социально-психологической службами учреждения образования. Могут привлекаться курсы повышения квалификации педагогических работников разных уровней;

- *инклюзивная культура* — для решения данных задач целесообразно использовать циклы тренингов (Приложение 1). Могут привлекаться курсы повышения квалификации педагогических работников. Для определения начального уровня знаний воспитателей администрации и методической службе учреждения образования об инклюзивном образовании можно использовать анкету (Приложение 2).

Таким образом, на начальном этапе подготовки к инклюзивной смене в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования, в результате принятия ряда стратегических и управленческих решений администрацией появляется:

- нужная инфраструктура;
- персонал, который умеет проводить мероприятия так, что все дети чувствуют себя талантливыми и успешными;
- программа, которая предусматривает возможность гибкого управления наполнением содержания, чтобы воспитатели могли адаптировать его под конкретный отряд, но не потерять в количестве и качестве проводимых мероприятий.

Подготовительный этап к конкретной инклюзивной смене

Данный этап включает в себя четыре основные составляющие: подготовка родителей детей двух категорий; знакомство детей с нарушениями развития с лагерем; подготовка воспитателей; подготовка программы либо адаптация существующей.

Схема 2. Организационно-содержательная модель формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях образования

Методологический блок	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;"><i>Теоретико-методологические основы формирования инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительном учреждении образования</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — концепция нормализации жизнедеятельности лиц с инвалидностью; — ценности и принципы инклюзивного образования; — учёт направлений реализации инклюзивного образования, его основных маркеров, критериев, показателей и индикаторов; — средовой подход к образованию </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>Принципы организации инклюзивной среды</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Физическая и психологическая безопасность. 2. Коррекционно-развивающая направленность. 3. Учёт специфических индивидуальных особенностей </div> <div style="width: 45%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>Функционирование инклюзивной среды возможно при условиях</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Преемственность учреждения общего среднего образования и воспитательно-оздоровительного учреждения образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений. 2. Адекватное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОПФР участниками воспитательно-оздоровительного процесса. </div> </div>
Организационный блок	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p><i>Партнёры</i></p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%;">ИИО</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%;">Региональные ЦКРОиР</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%;">НДЦ «Зубрёнок»</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%;">Воспитательно-оздоровительные учреждения образования</div> </div>
Содержательный блок	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px; text-align: center;"> <p><i>Направления инклюзивной среды</i></p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 30%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Инклюзивные условия</p> <p>Компоненты: — безбарьерная пространственная среда; — доступность материалов и оборудования; — доступность технологий; — доступность содержания</p> </div> <div style="width: 30%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Инклюзивная культура</p> <p>Компоненты: — информированность о сущности инклюзивного образования; — понимание и принятие ценностей и принципов инклюзивного образования; — толерантное отношение к детям с ОПФР; — владение практическими компетенциями включения ребенка с ОПФР в деятельность и взаимодействие</p> </div> <div style="width: 30%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Инклюзивная практика</p> <p>Компоненты: — активное участие ребёнка с ОПФР во всех видах деятельности; — благоприятный социально-психологический климат в коллективе; — толерантное отношение к детям с ОПФР в детском коллективе</p> </div> </div>

<p>Методический блок</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> <p><i>Технология формирования инклюзивной образовательной среды</i></p> </div> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px; vertical-align: top;"> <p><i>Приёмы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — семинары-практикумы; — консультации; — изучение методических ресурсов; — диагностика потребностей и ресурсов участников </td> <td style="width: 33%; padding: 5px; vertical-align: top;"> <p><i>Формы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — индивидуальная; — групповая </td> <td style="width: 33%; padding: 5px; vertical-align: top;"> <p><i>Методическое обеспечение:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — методические рекомендации; — методическое пособие; — коллекция ресурсов по инклюзивному образованию; — рубрика «Инклюзивное образование на сайте НДЦ «Зубрёнок» </td> </tr> </table>	<p><i>Приёмы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — семинары-практикумы; — консультации; — изучение методических ресурсов; — диагностика потребностей и ресурсов участников 	<p><i>Формы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — индивидуальная; — групповая 	<p><i>Методическое обеспечение:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — методические рекомендации; — методическое пособие; — коллекция ресурсов по инклюзивному образованию; — рубрика «Инклюзивное образование на сайте НДЦ «Зубрёнок»
<p><i>Приёмы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — семинары-практикумы; — консультации; — изучение методических ресурсов; — диагностика потребностей и ресурсов участников 	<p><i>Формы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — индивидуальная; — групповая 	<p><i>Методическое обеспечение:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — методические рекомендации; — методическое пособие; — коллекция ресурсов по инклюзивному образованию; — рубрика «Инклюзивное образование на сайте НДЦ «Зубрёнок» 		
<p>Результативный блок</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> <p><i>Критерии сформированности инклюзивной среды</i></p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> — готовность педагогов к работе в условиях инклюзивной смены; — создание в учреждении необходимой безбарьерной среды; — включение ребёнка с ОПФР во все виды деятельности с учётом его возможностей </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> <p><i>Уровни сформированности инклюзивной среды</i></p> </div> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Высокий</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Средний</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Низкий</td> </tr> </table>	Высокий	Средний	Низкий
Высокий	Средний	Низкий		

Подготовка родителей детей с ОПФР. Есть два типа проблем, которые нужно решить на этом этапе: организационные страхи и опасения, социальные страхи²⁰. Организационные страхи (например, боязнь родителей детей с особенностями развития, что у ребёнка недостаточно развиты навыки самообслуживания) можно устранить, пригласив на предварительную экскурсию в лагерь, где они смогут познакомиться с территорией, корпусами, комнатой, а также воспитателями. Смогут посидеть в столовой за столом, посетить санитарные комнаты и т. д. На этом этапе уходит значительная часть опасений: родители видят, что пандусы прикручены, комнаты обустроены, а педагоги компетентны. Возможно проведение виртуальных экскурсий по лагерю, мероприятий во время дня открытых дверей, встреч в формате «вопрос — ответ» с разными специалистами воспитательно-оздоровительного учреждения, встреч родителей со специалистами в онлайн-режиме и т. д.

Социальные опасения можно попытаться устранить посредством организации консультаций с педагогом-психологом либо инклюзивных экскурсий или мастер-классов во время дня открытых дверей.

На подготовительном этапе необходимо познакомить родителей ребёнка с ОПФР с ведущим сопровождающим лицом ребёнка, то есть человеком, которому можно будет задать любой вопрос о лагере, ребёнке или программе, который будет на связи круглосуточно, который готов, при необходимости, на длительный разговор с родителями, умеет снимать тревоги и опасения.

В специальных отрядах — это, прежде всего, воспитатель. Если для воспитанников предусмотрен тьютор (помощник воспитателя), то ведущим сопровождающим лицом становится он. В инклюзивных отрядах это может быть как воспитатель, так и любой другой закреплённый педагог, который отвечает за обеспечение преемственности между семьёй и учреждением образования, между школой, где учится ребёнок с ОПФР и лагерем. Ведущее сопровождающее лицо заранее выясняет все необходимые контакты ребёнка, получает консультации по вопросам адекватных форм, методов, приёмов работы с ним, чтобы максимально быстро и комфортно адаптировать ребёнка с ОПФР к новой лагерной среде, включить в коллектив нормально развивающихся сверстников.

Работа с родителями нормально развивающихся детей. Родители нормально развивающихся детей также нуждаются в подготовке. В настоящее время большинство родительской общественности боится,

²⁰ Как подготовиться к инклюзивной смене...https://mosgortur.ru/parents/prepare/incluzia_v_lagere.htm

что их ребёнок не воспримет и не сможет наладить контакт со сверстником с ОПФР. Безусловно, развитие толерантности у родителей обычных детей не является задачей воспитательно-оздоровительных учреждений образования, но стоит подготовиться к их возможным возражениям и страхам, иметь аргументы и соответствующие положительные примеры. Родители обязательно должны быть проинформированы о задачах и программе инклюзивной смены.

Знакомство детей с ОПФР с лагерем. Детей с ОПФР необходимо пригласить на предварительную экскурсию в лагерь во время дня открытых дверей, где они смогут познакомиться с воспитателями, инфраструктурой лагеря, поучаствовать в открытых мероприятиях.

Подготовка воспитателей. Воспитатель предварительно изучает анкеты детей с ОПФР, заполненные учителем-дефектологом и родителями, беседует с родителями во время заезда детей в загородный оздоровительный лагерь, при необходимости связывается с учителем-дефектологом для консультации (Приложение 4). Воспитателей желательно познакомить с детьми ещё до проведения смены. Это можно сделать, например, во время ознакомительного выезда в лагерь, дня открытых дверей либо встречи в городе. За время встречи педагоги должны постараться найти с ребёнком, организовать совместную игру или творческое занятие. Воспитатели могут лично побеседовать с родителями, которые расскажут об особенностях поведения детей.

Содержание анкет и личных бесед с родителями, специалистами, знающими ребёнка, позволит сотрудникам загородного оздоровительного лагеря до начала смены создать необходимую адаптивную среду с учётом особых образовательных потребностей воспитанника, его возможностей и ограничений.

Подготовка планирующей документации инклюзивной лагерной смены

Составление плана воспитательной работы смены (Приложение 5), планов воспитательной работы отрядов, планов работы педагогов воспитательно-оздоровительного учреждения на смену (педагог-психолог, социальный педагог) с учётом специфики контингента детей с особенностями психофизического развития, их возможностей и ограничений (Приложение 6).

Основной этап (этап реализации инклюзивной смены)

В воспитательно-оздоровительном учреждении образования проводится *работа по созданию необходимой инклюзивной образовательной*

среды, которая осуществляется по трём основным направлениям, каждое из которых состоит из необходимых компонентов:

- *инклюзивная практика* — большое внимание следует уделять организации взаимодействия воспитанников специальных отрядов и воспитанников с ОПФР инклюзивных отрядов с нормально развивающимися детьми;

- продолжение работы по формированию *инклюзивной культуры* у всех сотрудников загородного оздоровительного лагеря, консультирование педагогов в случае возникающих затруднений в работе с детьми с ОПФР (консультации можно получить у педагога-психолога лагеря; у учителя-дефектолога, который работает с данным ребёнком; в опорном воспитательно-оздоровительном учреждении образования; в региональных (районном и областном) Центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, Республиканском ресурсном центре Института инклюзивного образования БГПУ).

Основной этап может быть реализован только при условии *психолого-педагогического сопровождения* детей с ОПФР.

В первый день пребывания детей в загородном оздоровительном лагере необходимо проанкетировать детей (Приложение 3), провести для всех детей смены огоньки и беседы на темы ценности жизни, взаимопомощи и доброго отношения к окружающим, толерантного отношения к уникальности каждого (Приложение 7, Приложение 10), а также ролевые игры, тренинги, которые учат принимать людей такими, какие они есть (Приложение 8). Целесообразно, чтобы ребёнок с ОПФР из инклюзивного отряда на первоначальной беседе не присутствовал. Он может находиться, например, на занятии у педагога-психолога. Вся деятельность первых двух дней совместного пребывания должна быть направлена на знакомство детей и сплочение временных детских коллективов.

Основной период смены должен быть насыщенным и продуктивным для детей обеих категорий. Необходимо продумать ряд коллективных творческих дел, которые способствовали бы раскрытию различных талантов и способностей детей. Можно использовать технологию «Живая библиотека», когда организовываются встречи с успешными взрослыми, имеющими инвалидность. Их реальные жизненные истории помогут детям с ОПФР понять, что они могут многого добиться в жизни, а нормально развивающиеся дети смогут почувствовать, что от их поддержки зависят будущие успехи их новых друзей.

К родительскому дню можно подготовить совместный творческий концерт, где все воспитанники смогли бы на одной сцене показать то, чему научились. Здесь же необходимо продумать несколько интерак-

тивных творческих площадок, где родители детей с ОПФР и родители нормально развивающихся сверстников также смогли бы взаимодействовать друг с другом, что могло бы положить начало их знакомства и дальнейшего общения²¹.

Сетку мероприятий можно разнообразить просмотром фильмов — участников международного кинофестиваля «Лучезарный ангел», девиз которого «Доброе кино возвращается», с последующим их обсуждением на круглых столах. Просмотр фильмов — одно из средств развития эмпатийности у подростков, а последующее их обсуждение поможет им научиться выражать свои мысли (Как подготовиться к инклюзивной смене... https://mosgortur.ru/parents/prepare/incluzia_v_lagere.htm; Шаги инклюзии... <http://samaradesnica.ru/chto-takoe-inklyuziya>).

Итоговый этап (рефлексия)

По окончании инклюзивной смены с целью продолжения общения ребят вне лагеря рекомендуем организовать обмен контактами (адреса, телефоны) между детьми, что можно сделать в яркой творческой форме. Обязательно стоит провести рефлексию с педагогическим составом инклюзивной смены. С целью улучшения качества реализации инклюзивных смен возможно проведение итогового анкетирования и его последующий анализ (Приложение 9).

Критериями полной готовности воспитательно-оздоровительного учреждения образования к проведению инклюзивной смены являются: наличие инклюзивной образовательной среды; определение алгоритма осуществления организации инклюзивной смены. Для реализации и полноценного функционирования инклюзивной смены потребуются согласованные усилия разных социальных субъектов: воспитательно-оздоровительного учреждения, семьи, школы, волонтерских организаций. Однако ведущая, определяющая роль, несомненно, принадлежит педагогическому коллективу лагеря.

Список использованной литературы

1. Бут, Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер. с англ. И. Аникеев. — М.: РООИ «Перспектива», 2007. — 124 с.
2. Гайдукевич, С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007. — С. 34–46.
3. Инклюзивное образование: пособие для тренера: модули для администрации школ, педагогов, родителей и детей / М. В. Былино [и др.]. — Минск Услуга, 2015. — 248 с.

²¹ Как подготовиться к инклюзивной смене... https://mosgortur.ru/parents/prepare/incluzia_v_lagere.htm; Шаги инклюзии... <http://samaradesnica.ru/chto-takoe-inklyuziya>

4. Как подготовиться к инклюзивной смене в детском лагере. https://mosgortur.ru/parents/prepare/incluzia_v_lagere.htm (дата доступа: 16.02.2018).
5. Конвенция Организации Объединённых Наций о правах инвалидов. http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability (дата доступа: 08.09.2016).
6. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. asabliva.by/sm.aspx?guid=91763 (дата доступа: 10.04.2016).
7. Костецкая, Г. А. Средовый подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы / Г. А. Костецкая // Молодой учёный. — 2014. — № 18. — С. 49–51.
8. Нирье, Б. Принцип нормализации и службы по уходу за людьми с интеллектуальными нарушениями / Б. Нирье // Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями / под ред. К. Грюневальд. — СПб.: Питер, 2003. — С. 61–92.
9. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. http://www.intelros.ru/pdf/doklad_yunesko_obrazovanie_21_veka.pdf (дата доступа: 10.09.2017).
10. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. — Минск: БГПУ, 2006. — 98 с.
11. Отчёт о работе в 2016 году отдела специального образования Министерства образования Республики Беларусь. <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=1451> (дата доступа: 31.08.2017).
12. Светлакова, О. Ю. Индекс инклюзии как система оценки качества инклюзивного образования для детей с особенностями психофизического развития / О. Ю. Светлакова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. — Випуск XX в двох часцінах, часціна 1. Серія: соціально-педагогічна. — Кам'янець-Подільський: «Медобори-2006», 2012. — С. 217–225.
13. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. — Биробиджан: Биробиджанский государственный педагогический институт, 2005. — 272 с.
14. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования: практикум / В. В. Хитрюк. — Мозырь: Белый Ветер, 2014. — 136 с.
15. Хитрюк, В. В. Оценка качества и мониторинг результативности инклюзивного образования: критерии и показатели / В. В. Хитрюк, С. Н. Феклистова, Е. А. Лемех, Н. Н. Баль // Адукацыя і выхаванне. — 2018. — № 3. — С. 33–42.
16. Чечнева, Н. В. Методические рекомендации по организации инклюзивной смены в загородном лагере. <https://multiurok.ru/files/mietodichieskie-riekomendatsii-por-organizats-21.html> (дата доступа: 16.07.2018).
17. Шаги инклюзии ведут в лагерь. <http://samaradesnica.ru/chto-takoe-inklyuziya> (дата доступа: 16.02.2016).
18. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

Глава 12. Взаимодействие педагога с детьми с ОПФР в условиях инклюзивной смены

12.1. Специфика взаимодействия педагога с детьми с нарушением слуха в условиях инклюзивной смены

И. К. Русакович

Дети с нарушением слуха физиологически не отличаются от своих слышащих сверстников. Пока такой ребёнок не заговорит или не ответит на вопрос — невозможно догадаться, что у него есть проблемы или ограничения со слухом. Вы сразу «почувствуете»: что-то не так с голосом (произношением). Особенности произнесения звуков могут быть едва различимые (как будто говорит иностранец с акцентом), могут быть заметны трудности произношения звуков (шипящих, йотированных, «р», «л», «к» или других), а могут быть и более глубокие особенности речи, когда речь невнятна, нечленораздельна, приглушена, не интонирована.

Вся картина — как говорит и слышит ребёнок с нарушением слуха — зависит от множества факторов:

- степени поражения слухового анализатора;
- времени потери, нарушения слуха;
- условий развития после нарушения слуха;
- индивидуальных особенностей ребёнка.

Степень поражения слухового анализатора может быть очень разной.

При *первой степени тугоухости*, когда средняя потеря слуха не превышает 50 дБ, для ребёнка остаётся доступным речевое общение: он может разборчиво воспринимать речь разговорной громкости на расстоянии более 1–2 м. При *второй степени тугоухости*, то есть снижении слуха от 50 до 70 дБ, речевое общение затруднено, так как разговорная речь воспринимается на расстоянии до 1 м. Детям, имеющим I–II степень тугоухости, как правило, при качественно и своевременно оказанной коррекционно-развивающей помощи и слухопротезировании рекомендуется обучение в общеобразовательных учебных заведениях.

При *третьей степени тугоухости*, то есть потере слуха более 70 дБ, общение нарушается, речь разговорной громкости воспринимается неразборчиво даже у самого уха. Дети, у которых диагностирована III и IV степень потери слуха, должны обязательно пройти систему медицинской и слухоречевой реабилитации, им рекомендуется постоянное оказание сурдопедагогической помощи (Богданова, 2002).

В зависимости от степени компенсированности потери слуха, результативности коррекционно-развивающей работы по развитию слухового восприятия и формированию словесной речи различают глухих (ранооглохших и позднооглохших) и слабослышащих детей (Боскис, 1988). В белорусской системе образования вместо термина «глухой» используется термин «неслышащий».

Когда ребёнок с нарушением слуха приезжает на оздоровление в лагерь, следует выяснить его степень потери слуха, слухоречевой статус (слабослышащий или глухой), а также учебное заведение, в котором он обучается. Дети с лёгким нарушением слуха (слабослышащие), обучающиеся в классах интегрированного обучения и воспитания или инклюзивной среде, легче адаптируются в незнакомой лагерной обстановке, легче привыкают к новым воспитателям, легче вступают в коммуникацию и др. Реабилитация таких детей бывает настолько успешной, что они фактически безболезненно вливаются в лагерную жизнь, полностью, без барьеров включаются в коллективную деятельность, общение и оздоровление. Необходимо только следить за сохранностью и правилами эксплуатации детских слуховых аппаратов. В этом вопросе всегда необходимую консультацию можно получить от слышащих родителей таких ребят. Если родители сами неслышащие, то возможность общения с ними можно организовать письменно, через СМС сообщения или мобильные сети (Viber, WhatsApp и др.). При личной встрече нужно использовать короткие, понятные фразы, которые произносятся, глядя на неслышащих родителей, чтобы они «прочитали с губ» нужную информацию, или написать.

Когда в лагерь поступают обучающиеся с нарушением слуха, являющиеся воспитанниками специальных учреждений образования, то их обычно сопровождают свои специалисты — сурдопедагоги, которых направляют на работу в оздоровительный лагерь в качестве воспитателей. В этом случае открывают инклюзивный отряд, где находятся дети с сохранным и нарушенным слухом вместе. Тогда эти специалисты и являются «проводниками» включения детей с нарушениями в образовательный и оздоровительный процесс смены.

Многое в формировании личности и психики ребёнка с нарушением слуха будет зависеть от их индивидуальных особенностей. Среди учащихся с нарушением слуха, в их поведенческом статусе и коммуникации, легко различаются четыре типа темперамента (холерика, сангвиника, флегматика и меланхолика), они могут быть экстравертами и интровертами. Это необходимо учитывать при включении в различные виды воспитательной и оздоровительной деятельности.

Отдельная категория детей с нарушением слуха образовалась в Беларуси в процессе массового проведения специальных операций по вживлению кохлеарных имплантов в качестве слухопротезирования. Кохлеарная имплантация представляет собой хирургическую операцию, которая обеспечивает человеку возвращение до 80 % физического (а не функционального!) слуха. Это не значит, что все такие дети успешно «превращаются» в слышащих. Нужна большая реабилитационная работа с сурдопедагогом, чтобы восстановленное слуховое восприятие «заработало». К сожалению, не все, кому был установлен кохлеарный имплант, проходят успешно реабилитацию. Некоторые остаются по своему статусу неслышащими или слабослышащими, некоторые — фактически не отличимы от слышащих. Важно, что с такими детьми в оздоровительном лагере необходимо соблюдать определённые правила речевого поведения, слухоречевого режима и безопасности (в процессе активных действий, участия в спортивных мероприятиях, плавании и т. д.). Воспитателям и вожатым отряда, в который поступили такие дети, следуют обязательно получить подробные инструкции у родителей или сурдопедагогов по поводу хранения всех технических приспособлений, батареек и т. д. (Королёва, 2014).

На социализацию детей с нарушением слуха оказывают существенное влияние трудности или ограничения слухового восприятия, специфика овладения словесной речью. С одной стороны, психическое развитие человека в условиях слуховой депривации подчиняется тем же закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей. С другой стороны, когда объём внешних воздействий ограничен, психика ребёнка с нарушением слуха развивается специфично: отсутствуют или искажаются слуховые ощущения, представления и образы; они неполные, недифференцированные; взаимодействие со средой обеднено; общение с окружающими людьми затруднено. Поэтому психическая деятельность такого ребёнка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными, отмечается несоразмерность в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления (доминирует первое), замедляются темпы развития всех психических процессов, особенно связанных с овладением речью (произвольное внимание, словесная память, словесно-логическое мышление) (Богданова, 2002; Боскис, 1988; Сакс, 2014).

У детей с нарушением слуха возникает определённая несогласованность в образной и вербальной сферах психики. Слова и образы не всегда соотношены друг с другом, для слова может не быть соответствующего образа, а для образа — слова. Наибольшие сложности испытывают такие дети при выполнении заданий, опирающихся на словесно-логическое

мышление, которые требуют умения анализировать, обобщать, сравнивать, классифицировать, группировать речевой материал, понимать и делать умозаключения, формулировать выводы, осмысливать прочитанное.

Если с поступившим на оздоровление ребёнком с нарушением слуха проводятся собеседования, предлагаются тесты, диагностические задания, социологические опросы и другие мероприятия, связанные с выявлением состояния или уровня сформированности каких-либо социальных или личностных свойств, с изучением мнения воспитанников и их привлечением к процессу самопознания, то важно соблюдать следующие условия.

Необходимо обеспечить адекватное понимание инструкции (письменно или устно). Для объяснения инструкции использовать метод предварительного показа, показа (или совместного с взрослым выполнения) более лёгкого задания. Если ребёнок — неслышащий, владеет жестовым языком, рекомендуется обеспечить ему перевод речевого материала на жестовый язык. Следует помнить, что для выполнения задания таким детям требуется в 4 раза больше времени и в 3 раза больше показов, чем слышащим (Интегрированное обучение..., 2001; Шипицына, 2009; Феклистова, 2011).

Важно учесть включение педагога в ситуацию общения с ребёнком и его возможности невольного влияния на поведение и ответы (известно, что такие дети более внушаемы, чем слышащие, в большей степени ориентированы на взрослого).

Когда ребёнок с нарушением слуха приступает к выполнению задания или поручения, обязательно следует уточнить, понял ли он, что ему нужно делать. Нередко такие дети стремятся «угадать — угодить», а из-за страха, опасения или неловкости боятся переспросить, выполняют предлагаемые задачи «методом тыка».

При общении с детьми с нарушением слуха важно учитывать особенности развития их зрительного внимания: основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор (восприятие предметов, явлений, обучение чтению, формирование устной речи, чтение с губ). В процессе взаимодействия педагогам важно концентрировать и направлять внимание ребёнка с помощью указательных жестов, чётких речевых инструкций, визуальных поддержек (например, чтение — иллюстрацией, просмотр фильмов — субтитрированием, выполнение каких-либо спортивных упражнений — предварительным показом) (Королевская, 2004).

Следует помнить, что чем больше потеря слуха у обучающегося, тем больше усилий ему нужно прилагать, чтобы «считывать с губ»

информацию у окружающих. Ежесекундная фиксация мимики лица и положения губ говорящего требует напряжения внимания, что ведёт к утомлению и потере устойчивости внимания. Кроме того, русский язык считается одним из самых сложных — как в своём грамматическом оформлении, так и в зрительном восприятии: артикуляционные образы многих слов, особенно включающих парные (звонкие — глухие согласные), визуально фактически неразличимы.

Поэтому при общении со слабослышащими членами отряда необходимо соблюдать условия, с которыми важно сразу познакомить всех сотрудников смены — от педагогического коллектива и всех детей, прибывших на оздоровление, до обслуживающего и медицинского персонала.

Взрослым и слышащим детям важно не терять зрительного контакта со своими воспитанниками и товарищами с нарушением слуха. Необходимо помнить — как только такой ребёнок перевёл взгляд, опустил голову, закрыл глаза, повернулся к другому человеку и т. д., он выпустил частично или полностью из поля зрения разговор — значит, он выпал и из процесса приёма и переработки информации. Поэтому после любого вида инструктажа у детей с нарушением слуха важно переспросить, уточнить (в отдельных случаях попросить повторить) — как он понял, что нужно (или не нужно) делать.

Следствием снижения общей психической активности в познании предметного и социального мира может стать сужение запаса знаний и представлений об окружающем мире и себе. Дети с тяжёлой слуховой депривацией, как правило, не могут учиться путём подражания: во всем, что касается словесного опосредования и звукового сопровождения, для них недоступен или ограничен канал «услышу — запомню». По этой же причине они не могут анализировать огромный поток информации, поступающий к обычным детям на слуховой и слухозрительной основе. Поэтому в лагере и отряде все виды заданий, связанные со слуховым контролем или фонематическим анализом, нужно «подстраховывать» (подкреплять) зрительным каналом или заменять на другие виды работ (Богданова, 2002; Феклистова, 2011; Королевская, 2004).

В процессе работы с детьми с нарушением слуха очень важно соблюдать принцип наглядности. При пояснении, рассказе, подготовке и проведении экскурсии, литературном чтении — подбирать яркие примеры, приводить образные сравнения, говорить внятно, спокойно, выразительно и эмоционально. При анализе проблемных ситуаций важно обеспечить связь обсуждаемого материала с жизненным опытом детей, сферой их интересов.

Если в плане воспитательной работы с детьми с нарушением слуха включён анализ текстового материала (чтение заметок, анализ форумов,

сообщений, подготовка рефератов и т. д.), то детям с нарушением слуха рекомендуется такой материал структурировать, выделить главное, предъявлять по частям, соблюдать принцип постепенного усложнения. Чтобы легче усваивался речевой материал, его можно структурировать, группировать, схематизировать.

Слышащих детей можно привлекать в качестве помощников в разработке различных моделей планирования и схематизации текстового материала. Например, перед драматизацией сказки в лагерном конкурсе, в отряде можно предложить разбор сказки по ролям, структурирование сценария, составление краткого плана и пересказа сюжета. Всё это позволит ребятам со слуховыми ограничениями лучше включиться в обсуждение предстоящего мероприятия.

При включении детей с нарушением слуха в различного рода викторины, олимпиады, кроссворды, квесты важно знать и учитывать специфику их речемыслительной деятельности. Как известно, интеллект и мышление в условиях слуховой депривации развивается по тем же законам и этапам, как и при сохранном слухе, но отличается качественным своеобразием и замедленными темпами формирования.

У детей с нарушениями слуха пересечение линий развития мышления и речи совершается позже, чем у слышащих. С детьми с нарушением слуха эффективно то общение, которое позволяет достичь понимания значений слов. Языковые средства должны использоваться в реальной познавательной деятельности детей, должны быть связаны с мыслительными операциями, с установлением отношений между предметами и явлениями окружающего мира.

Именно поэтому воспитанников с нарушением слуха не следует включать в ситуации, интеллектуальные игры, викторины, отгадывание кроссвордов, ребусов, использования пословиц, поговорок, фразеологизмов — во все виды деятельности, требующие от участников свободного владения русским (белорусским) языком, гибкости мышления, свободного оперирования языковыми средствами.

В таких мероприятиях дети с нарушением слуха могут активно подключаться на этапе подготовки команд к участию, анализировать сценарий, изучать новые слова и словообразование — всё это является постоянной учебной ситуацией, средством обогащения и развития речи. Однако включать таких детей в состав инклюзивных команд интеллектуальных соревнований, КВН следует осторожно, так как высока вероятность затруднений и последующего переживания неуспеха.

В процессе игр, общения важно обращать внимание своих воспитанников на относительность тех или иных явлений; использовать возникающие коммуникативные ситуации как средство развития умения

мыслить обратимо, устанавливать многосторонние и разнообразные связи слов и словесных высказываний с их предметным содержанием и обратно, связи предметов, признаков действий, отношений — с их словесным обозначением (Пенин, 2004; Развитие детей..., 2005).

Нахождение детей с нарушением слуха в оздоровительном лагере, на фоне природы — богатый источник для подобного рода размышлений, установления причинно-следственных связей, комментированного показа или наблюдения.

В библиотеке лагеря желательно иметь хорошо иллюстрированные рассказы, сказки, повести и др. литературные произведения, можно заказать специальные учебные пособия для обучающихся с нарушением слуха (по внеклассному чтению, развитию речи).

Слышащих членов отряда можно включить в разнообразные виды совместной с неслышащими деятельности по решению заданий на усвоение принципов классификации, построение дедуктивных и индуктивных умозаключений, установление логических связей (Григорьева, Григорьева, 2003).

При специально организованной работе рекомендуется слышащим участникам взаимодействия объяснить причины и характер трудностей детей с нарушением слуха и предложить роль помощников, «маленьких учителей».

Следует отметить, что среди школьников с нарушением слуха можно выделить тех, кто по результатам развития мышления не отличается от слышащих сверстников. Это свидетельствует о больших возможностях компенсации интеллектуального развития детей с нарушениями слуха в условиях адекватного обучения и воспитания.

В инклюзивной смене перед всеми участниками педагогического коллектива встаёт актуальная задача — быть носителем инклюзивной культуры, постоянной работы над включением всех ребят отряда в совместную коллективную деятельность, установление и укрепление межличностных отношений между слышащими и неслышащими сверстниками.

В этой связи актуальным в лагере, где находятся дети с нарушением слуха, является обеспечение локальных составляющих предметных и пространственных ресурсов: наглядно-речевого, материально-технического оснащения кабинетов кружковой работы, спортивного комплекса, видеозала, классных комнат, помещений для общественных организаций, актового зала для общих мероприятий.

Следует подчеркнуть, что в воспитании и развитии ребёнка с нарушением слуха письменная речь в обеих формах — импрессивной (чтение) и экспрессивной (письмо) — приобретает большую роль по сравнению с устной.

Важным условием для визуализации словесной речи оздоровительных лагерях является наличие мультимедийного оборудования, видеоаппаратуры, хорошей звукоусиливающей техники, оснащения кинозала — всё, что позволяет оптимизировать опору на сохранный зрительный анализатор, сохранные остатки слуха и помогает осмысливать речевой материал.

В каждом отряде могут разрабатываться и находиться специальные информационные стенды, плакаты, речевые таблицы-опоры, необходимые для сообщений, освещения всех событий, планирования и рефлексии жизни в лагере и в отряде.

Приветствуется работа по созданию мультимедиаотеки. В неё могут входить научно-популярные, познавательные, документальные фильмы, видеотека художественных фильмов и мультфильмов по мотивам одноимённых литературных произведений, изучаемых в школе.

Рекомендуется инициировать и поддерживать посещение детьми с нарушением слуха весь спектр и выбор занятий по интересам. Целесообразно вовлекать учащихся в работу центра детского творчества при лагере, студий и кружков. Детей с нарушением слуха, как правило, привлекают все виды конструирования, прикладного искусства, всё, что связано с динамикой, рисованием, моделированием пространства, заботой о живой природе.

В кружковой деятельности продолжается речевое общение учащихся с нарушением слуха со слышащими сверстниками, стимулируются речевые контакты, создаётся благоприятная обстановка для укрепления межличностных отношений воспитанников (Пенин, 2006; Развитие детей..., 2005).

Из средовых ресурсов большое значение для детей с нарушением слуха имеет физкультурно-оздоровительная работа. Для занятий спортом в лагере могут быть организованы секции футбола, волейбола, настольного тенниса, лёгкой атлетики, шахмат и шашек, общефизической подготовки, в которых школьники с нарушением слуха могут заниматься вместе со слышащими сверстниками. Нет никаких ограничений проведения совместного досуга, коллективной творческой или спортивной деятельности неслышащих со слышащими. Любое мероприятие только более тщательно планируется, дополнительно прорабатывается его наглядно-речевое обеспечение, варианты адаптации, структуризации и осмысления словесной информации для детей с нарушением слуха.

Средовые ресурсы инклюзивного лагеря могут активно пополняться в процессе тесного сотрудничества со многими структурами — школами (в том числе и специальными для детей с нарушением слуха), ресурсными центрами, производственными и медицинскими предприятиями, общественными объединениями, социокультурными учреждениями.

Практика оздоровления учащихся с нарушением слуха в инклюзивных отрядах является положительной, если целенаправленно работать по включению всех детей без исключения во взаимодействие. Важным результатом совместного досуга представляется преодоление языковой и социальной изолированности детей, приобщение их к жизненному опыту обычных сверстников.

Специалистам, работающим в лагере, необходимо помнить, что ребёнок с нарушением слуха может достичь того же или почти того же уровня результативности в любых сферах деятельности, кроме непосредственно связанных со звуком, что и нормально слышащий сверстник. Однако усилия, которые он на это затратит, будут значительно больше, как и собственно усилия воспитателей. Это следует сразу разъяснить всем участникам смены — особенно слышащим детям из инклюзивного отряда и их родителям. Одним из правил общения в коллективе такого отряда должно стать положение: «Помним, что наш Роман — плохо слышит, ему труднее учиться, общаться, понимать речь и т. д. . . .». У слышащих учащихся поощряется желание помочь, позаботиться, подсказать, защитить и подстраховать своего члена отряда.

Следствием того, что ребёнок с нарушением слуха постоянно всматривается, вслушивается, находится в напряжении и страхе быть непонятым или не понять самому — является увеличение нагрузки на центральную нервную систему. Именно поэтому у учащихся с нарушением слуха в инклюзивных отрядах может наблюдаться невротическая симптоматика, склонность к дезадаптации. У детей другой характер протекания возрастных кризисов: наступают позже, бывают более длительными по времени, более сглажены, чем в норме, но переживаются остро и драматично, особенно в подростковом возрасте. Таким образом, школьники с нарушением слуха могут находиться в зоне риска возникновения состояний социально-психологической дезадаптированности.

При поступлении ребёнка с нарушением слуха в инклюзивный отряд для повышения эффективности взаимодействия всех участников целесообразно запланировать и провести просветительскую информационную работу через ряд мероприятий, главная цель которых создать положительный образ неслышащего человека, пропагандировать достижения известных неслышащих людей, добившихся профессиональных и личностных успехов.

В самом лагере также рекомендуется сделать общее мероприятие, направленное на просвещение всех участников относительно глухоты, проблем общения таких людей. Также стоит обратить особое внимание на то, что относится к сфере компенсации психики — особое зрительное внимание у детей с нарушением слуха, особая тактильно-вибрационная

чувствительность, склонность к пластичности мимики и тела, эмоциональная выразительность, особый репертуар невербального поведения и т. д. Следует организовать презентацию известных достижений неслышащих и слабослышащих людей в области науки, спорта, живописи, актёрского мастерства и т. д. Такую информацию можно получить на специализированных сайтах Белорусского общества глухих²², Всероссийского общества глухих²³, Всемирной федерации глухих и др., Центра образования глухих и жестового языка им. Г. Л. Зайцевой (Москва)²⁴ и др.

Приветствуется просмотр, обсуждение фильмов, отражающих социальные проблемы людей с нарушением слуха, вопросы их обучения, развития, жизнеустройства («Страна глухих», «Их перепутали в роддоме», «Мост в тишину», «Звёздочки на земле» и т. д.).

К сожалению, через средства массовой информации у слышащего большинства людей нередко формируется искажённый стереотип в отношении лиц с нарушением слуха — «глухонемой», «больной», «агрессивный», «инвалид», «глупый»... Если слышащие дети впервые сталкиваются с неслышащими на базе оздоровительных лагерей, то задают вопросы, которые можно считать стереотипными и с которыми нужно работать: «Зачем им учить слова, если они не говорят?», «У глухих детей есть родители?», «А можно сделать так, чтобы они слышали?», «А во сколько они научились говорить?», «А почему одни говорят, а другие — нет?»

Уже на первых встречах с детьми можно обсудить проблему глухоты человека. В доступной форме познакомить со степенью потери слуха и возможностями реабилитации неслышащих людей. В дальнейшем через систему мероприятий следует продолжить формирование адекватных представлений о людях с нарушением слуха, их возможностях, культуре, традициях микросоциума неслышащих; освещать проблему «социальных штампов» в отношении людей с нарушением слуха (среди специалистов и сотрудников школы); пропагандировать достижения неслышащих (в образовании, науке, культуре, спорте, труде); инициировать совместные встречи с представителями общественных организаций (например, Белорусского общества глухих) и посещение специализированных сайтов для людей с нарушением слуха: gluhix.net, deaf.edu.by (DEAFRIEND), asabliva.by и др.

Формами воспитательных мероприятий в отрядах могут быть просмотры и анализ художественных фильмов, затрагивающих проблемы неслышащих людей, демонстрация примеров достижений неслышащих

²² <http://www.belog.org>

²³ <http://voginfo.ru>

²⁴ <https://www.facebook.com/deafsignru>

в различных сферах, совместные мероприятия слышащих и неслышащих («Праздники понимания», спартакиады «Усе разам», конкурсы детского творчества, спартакиады и др.).

Если в инклюзивный отряд попал ребёнок с тяжёлой степенью потери слуха, владеющий жестовым языком, формами интересного взаимодействия со слышащими сверстниками могут стать совместные занятия по его изучению. Опыт проведения таких мероприятий всегда положительный: слышащих детей увлекает процесс знакомства с новым способом жестового общения, у них расширяется эмоциональный опыт и репертуар невербальной коммуникации, а неслышащий «маленький учитель» ощущает свою значимость и приобретает важные для него навыки речевого взаимодействия со слышащими. Большие возможности для организации различных форм работы по изучению жестового языка появились в связи с разработкой и презентацией белорусского жестового языка в формате online в рамках международного образовательного проекта «Распространим жест» (Словарь белорусского жестового языка, 2016). Сайт Spread the Sign развивается уже более 10 лет усилиями Европейского центра исследований жестовых языков (Королевство Швеция) в сотрудничестве с 30 странами мира. Большое преимущество для изучения жестового языка со словарём Spread the Sign является возможность увидеть речевой материал в динамике, в отличие от бумажных носителей, в которых жест сфотографирован или нарисован. Сайт доступен обучающимся: его всегда можно загрузить в любом девайсе и пользоваться им бесплатно.

Интерес для всех детей представляет сравнение белорусского жестового языка с жестовыми языками других стран, которое доступно в международном словаре SPREADTHESIGN (spreadthesign.com). В инклюзивном отряде можно организовать праздник жестового языка: поручить детям изучить определённую тематическую группу жестов (обозначение семьи, счёта, явлений природы, животных и т. д.) в жестовом языке любой страны (шведском (SSL), русском (РЖЯ), английском (BSL), американском (ASL), украинском, эстонском, немецком, французском, испанском, польском, японском, китайском, итальянском и др.). Затем презентовать их, анализируя происхождение, связи с национальными особенностями страны, культуры.

Следует отметить, что среди детей с нарушением слуха встречается очень разное отношение к своему состоянию. Некоторые из них (чаще слабослышащие) комплексуют, считают себя неполноценными, больными или убеждают в том, что они слышат, намеренно избегают любого проявления к ним дополнительной помощи в виде выразительной артикуляции, дактилирования, усиления звука, жестикулирования и т. д.

Отдельная группа — дети с нарушением слуха из семей неслышащих родителей. Они себя очень уверенно чувствуют в любой среде. Если имеют хороший остаточный слух, то быстро находят общий язык со слышащими, пользуясь устной речью. Если малый остаточный слух — спокойно пользуются письменными средствами коммуникации со слышащими. С неслышащими прибегают к выразительному и богатому жестовому языку, который защищают и которым гордятся, считают своим родным языком. По этой причине во многих странах мира сообщества глухих признаются культурно-лингвистическими меньшинствами, имеющими статус субкультуры, обладающей своим уникальным жестовым языком, традициями, нормами и правилами коммуникативно-речевого поведения.

Приоритетами организации среды в лагере должно стать целенаправленное формирование жизненной компетенции учащихся, расширение их социально-эмоционального взаимодействия с окружающим миром. Большая работа по организации инклюзии в различных видах деятельности должна быть направлена на формирование готовности к взаимодействию (психологической, гностической и социальной) как у воспитанников с нарушением слуха, так и у слышащих сверстников, сотрудников лагеря и родителей слышащих детей.

12.2. Специфика взаимодействия педагога с детьми с нарушениями зрения в условиях инклюзивной смены В. Э. Гаманович

Дети с нарушениями зрения — дети, имеющие отклонения от нормального физического и психического развития, вызванные серьёзными врождёнными или приобретёнными нарушениями (дефектами зрительного анализатора), заболеваниями и вследствие этого нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания.

Категория детей с нарушениями зрения весьма разнообразна и неоднородна по своему составу. Контингент детей с нарушениями зрения различается по клиническим и функциональным показателям, по социальному прогнозу. На клиническом уровне имеют значение такие показатели, как: степень нарушения зрения, время нарушения зрения, характер зрительного нарушения, прогноз зрительного заболевания. На функциональном уровне важны иные показатели: полная утрата зрения, частичная утрата зрения, пониженное зрение.

У детей с *полной утратой* зрения резко выражено нарушение основных зрительных функций (остроты зрения, поля зрения, световой чувствительности, цветовосприятия). Это делает зрительное восприятие

невозможным или весьма ограниченным. К детям с полной утратой зрения относятся: незрячие (тотально или абсолютно слепые): с полным отсутствием зрительных ощущений, со светоощущением и цветоощущением (отличающих свет от тьмы, различающих цвета); ослепшие; частично зрячие с остротой зрения 0,005–0,04 (0,5–4 %), которые в комфортных условиях видят движения руки перед лицом, на очень близком расстоянии могут различать цвета, контуры, силуэты предметов; с остротой зрения 0,05–0,08 (5–8 %) при прогрессирующих заболеваниях; при сужении поля зрения от 5 до 10°.

Для таких детей основными средствами чувственного познания являются осязание и слух, остаточное зрение используется как вспомогательное средство для ориентировки в пространстве и контроля своих действий.

Дети с *частичной утратой зрения* — слабовидящие дети — имеют сложные нарушения зрительных функций, изменчивость и неустойчивость их параметров, повышенную утомляемость зрения. К ним относятся дети: с глубоким слабовидением, имеющие остроту зрения 0,05–0,08 (5–8 %) с коррекцией очками на лучше видящем глазу; с обычным слабовидением, имеющие остроту зрения 0,09—0,2 (9–20 %) с коррекцией очками на лучше видящем глазу; с остротой зрения 0,2–0,4 (20–40 %) с коррекцией очками на лучше видящем глазу при прогрессирующих заболеваниях (катаракта, близорукость, близорукий астигматизм, афакия); с остротой зрения 0,2 (20 %) на лучше видящем глазу с коррекцией очками, имеющие комплексное нарушение зрительных функций (поля зрения, цветоощущения, светоощущения); при сужении поля зрения до 30°.

Познание слабовидящими детьми окружающего мира осуществляется на основе зрительного восприятия. С целью повышения зрительных возможностей используются оптические средства коррекции и специальные технические средства.

Дети с *пониженным зрением* имеют функциональные нарушения зрения, которые поддаются восстановлению за счёт специально организованного лечения и коррекционно-педагогической работы. К этой группе относятся дети с функциональными нарушениями зрения: с диагнозом амблиопия и косоглазие, не имеющие дополнительных осложнений.

Исходной точкой отсчёта отнесения ребёнка с нарушениями зрения к одной из групп используется клинический показатель — состояние зрительных функций (Гайдукевич, 2010; Денискина, 2004). Соответственно выделяют четыре группы детей: *слепые, ослепшие, частичнозрячие, слабовидящие*. Для того чтобы правильно отнести ребёнка к одной из указанных групп, необходимо учитывать характер глазного заболевания и динамику его развития.

Социальный прогноз определяется характером и качеством социального включения детей с нарушениями зрения, возможностью получения ими образования, в том числе профессионального.

Многочисленные исследования подтверждают, что у детей с нарушениями зрения мозг функционирует так же, как и у здорового ребёнка. Тем не менее для таких детей характерны свои психологические особенности. Описано влияние зрительных нарушений на деятельность и поведение детей с нарушениями зрения, их личностное развитие, возможности социального включения и взаимодействия (Гайдукевич, 2010; Денискина, 2004; Кантор, 2004; Литвак, 2006; Никулина, 2006; Свиридюк, 1984; Солнцева, 2006).

Развитие у детей с нарушениями зрения несколько запаздывает, и связано это по большей мере с малым запасом представлений о мире, ограниченными возможностями освоения пространства, недостаточной двигательной практикой, а главное — с пониженной активностью знакомства с миром.

Невозможность в полной мере воспринимать окружающие объекты и явления, сложности в осознании восприятия приводят к ограниченности чувственного опыта у ребёнка с нарушениями зрения. Ребёнок может давать словесное описание предметов, рассказывать о способах выполнения деятельности теоретически, не имея реального опыта. Поэтому представления об окружающем мире могут быть неполными, неточными, схематичными.

Практические действия с предметами из-за проблем со зрительным контролем могут быть примитивными, неточными, однообразными, неаккуратными. Примитивизм действий выражается в невысокой технике их исполнения. Неточность действий проявляется в несоответствии эталону, в их не успешности при достижении цели. Однообразие действий характеризуется отсутствием изменений, дополнений, новизны, когда этого требуют условия ситуации. Осуществление самого процесса деятельности протекает в более замедленном темпе, наблюдается недостаточный контроль за ходом и результативностью деятельности. Дети могут затрудняться выполнять практическую деятельность даже с теми предметами и средствами, которые находятся в непосредственном опыте использования (туалетные принадлежности, игрушки, канцелярские принадлежности, средства для ухода за одеждой и обувью, кухонная утварь и т. п.). Исполнение практических действий отличается недостаточной произвольностью и самостоятельностью.

Таким детям нужно гораздо больше времени, чтобы выполнить задания. Именно поэтому они испытывают чувство неуверенности в собственных силах, ищут поддержки у взрослых. Многие из них нуждаются

в дополнительной стимуляции концентрации внимания, постоянных подбадриваниях. Это помогает детям справиться с нерешительностью и преодолеть скованность.

Одной из основных причин невысокой результативности практической деятельности детей с нарушениями зрения рассматривается снижение возможности наблюдать за деятельностью других людей и подражать ей, самостоятельно выделять, оценивать и осваивать образцы решения разнообразных практических задач. Недостаточность сенсорного опыта при определении и реализации способов деятельности и актов поведения вызывает неумение организовать поведение в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Дети с нарушениями зрения разной степени, как правило, имеют похожие личностные особенности. Чаще всего они ранимы и обидчивы, имеют повышенную тревожность, осторожны и консервативны, не умеют расслабляться, не способны настроиться на одну волну с партнёром по общению. Из-за недостатка опыта взаимодействия и ограниченного зрительного контроля дети с нарушениями зрения имеют сложности с «языком тела» — пантомимикой: они плохо умеют пользоваться крупной моторикой для выражения эмоций и потребностей. Слабовидящие дети не пользуются жестами, применяя их лишь в исключительных случаях, при необходимости уточнения информации.

Кроме того, у них могут возникнуть проблемы с общением не только на расстоянии, но и вблизи — в связи с тем, что они просто не учитывают мнение партнёра, не слушают его. С одной стороны, эти особенности имеют отношение к недостаточности восприятия, с другой — часто являются последствием чрезмерной опеки родственников.

Дети с нарушениями зрения могут демонстрировать неадекватное эмоциональное отношение к предметам и явлениям окружающего мира, к деятельности, к другим людям. Они могут проявлять негативное или амбивалентное (безразличное) эмоциональное отношение к выполнению любого вида деятельности и общению. Многократное возникновение отрицательных эмоциональных состояний провоцирует снижение активности, безынициативность, стремление отсрочить исполнение деятельности, организацию взаимодействия или отказ от этого. В процессе осуществления деятельности дети обнаруживают большую тревожность, мешающую сосредоточиться на выполнении деятельности. Практическая деятельность (самообслуживание, домоводство, продуктивная др.) не является эмоционально предпочтительной для детей с нарушениями зрения. В процессе её осуществления дети демонстрируют осторожность, опасения при освоении новых способов действий, нежелание их осуществлять в незнакомых условиях. Часто негативное

эмоциональное отношение не соответствует контексту ситуации, глубине проблемы.

В качестве причин, вызывающих негативные или неадекватные эмоциональные состояния, отмечают ограниченность детей в овладении широким спектром действий из-за невозможности подражать при их освоении; несоответствие полученного результата эталону, определённым требованиям и нормам, своим и окружающим ожиданиям. Возникающий физический дискомфорт, ложное чувство вины, ожидание замечаний, указаний, возможных насмешек также порождает эмоциональное напряжение.

В условиях зрительной депривации волевые проявления часто возникают под воздействием со стороны. Дети с нарушениями зрения, в отличие от нормально видящих, не готовы проявлять волевые усилия, подчинять свои действия, связанные с осуществлением деятельности, определённым требованиям и нормам в ситуациях выбора, руководствуясь при этом внутренними побуждениями. Отмечается также и нежелание прилагать волевые усилия при преодолении возникающих трудностей в процессе осуществления деятельности. Незрячие и слабовидящие дети затрудняются в преодолении импульсивных желаний и потребностей («хочу»), в осознанной ориентации поведения на достижение поставленных целей («надо»). Часто у них не происходит преодоления внешних и внутренних препятствий, необходимого для качественного осуществления деятельности, организации поведения. В основе любого волевого усилия лежит эмоциональное переживание, которое часто у детей с нарушениями зрения имеет негативную или амбивалентную окраску. Именно эмоционально негативное или амбивалентное отношение к деятельности может являться одной из основных причин, не позволяющей детям прилагать волевые усилия при преодолении возникающих трудностей в процессе её осуществления.

Своеобразие мотивации у детей с нарушениями зрения выражается в том, что они часто демонстрируют низкую восприимчивость к обучающему воздействию, нежелание принимать стоящую перед ними задачу, выполнять определённые задания и требования. У детей в условиях зрительной депривации при осуществлении деятельности отмечается внутренняя отрицательная мотивация или мотивация избегания неудач. Характерным для них является преобладание позиционных, или узких социальных, мотивов. Детей к деятельности побуждает не интерес и стремление к овладению конкретными умениями, не увлечённость процессом осуществления деятельности, а то, что в результате будет получено одобрение окружающих, определённая выгода. Интерес к результату деятельности проявляется у незрячих и слабовидящих в том

случае, когда стоящие перед ними задачи имеют незначительную сложность. Мотивация в большей степени способствует объёму выполненной деятельности, а не её качеству. В связи с этим дети нуждаются либо в инициации мотивации к осуществлению деятельности извне, либо в её постоянном стимулировании.

В качестве причин отсутствия или низкой мотивации к деятельности могут рассматриваться недостаточная сформированность представлений о её содержании и способах её выполнения; умений управлять деятельностью (планировать в зависимости от ситуации, контролировать и оценивать); недостаточное осознание потребности в получении конкретного качественного результата в силу его отдалённости; возникновение в процессе осуществления деятельности трудностей и неудобств (незнакомые средства, явный физический дискомфорт); получение продукта, не соответствующего эталону.

Система ценностных ориентаций детей с нарушениями зрения формируется более медленными темпами в сравнении с нормально видящими. Незрячие и слабовидящие демонстрируют меньшее количество выделенных ценностей, их более узкую направленность, слабую дифференцированность. Наиболее значимыми ценностями для детей с нарушениями зрения являются отношения со сверстниками, близкими людьми, а также к своим потребностям. При этом целеустремлённость, умение добиваться поставленной цели не рассматриваются детьми как ценность. В процессе осуществления деятельности незрячие и слабовидящие более ригидны, консервативны, у них незначительно выражено желание изменять что-либо в себе как в субъекте жизнедеятельности. Дети демонстрируют ограниченность в оценке намеченных целей деятельности с точки зрения перспектив успеха, корректировки с учётом существующих норм. Предпочитают избегать ответственности за результаты своей деятельности, за их последствия как для себя, так и для окружающих. Отмечены случаи, когда дети с нарушениями зрения при выборе стратегии деятельности и поведения не всегда основываются на социально одобряемых ценностях. В большинстве случаев их волнуют свои планы, ощущения, переживания, удовлетворяющий их результат деятельности.

В качестве одной из причин подобной ситуации можно рассматривать нахождение в большинстве случаев незрячих и слабовидящих в условиях изолированного обучения и воспитания, что лишает их возможности получать ответные реакции окружающих, особенно нормально видящих, на результаты их деятельности, проводить социальное сравнение.

Психолого-педагогические исследования и наблюдения в процессе взаимодействия с детьми, имеющими нарушения зрения, указывают

на то, что своеобразие их познавательной деятельности не снижает потенциальных возможностей формирования полноценных знаний (адекватных, дифференцированных, обобщённых), они способны достигать того же уровня развития произвольной практической деятельности, что и нормально видящие сверстники. Незрячие и слабовидящие способны освоить ту же «номенклатуру» эмоциональных состояний, что и зрячие, а характер их проявления и уровень развития может быть разнообразным. Дети вполне могут контролировать свои эмоциональные состояния, осмысливать свои переживания, оценивать недостатки и перспективы своей деятельности. Преодоление трудностей, возникающих в различных видах деятельности, формирует сильную волю ребёнка с нарушениями зрения. Дети с нарушениями зрения в состоянии демонстрировать мотивы, побуждающие их к выполнению практической и интеллектуальной деятельности: непосредственный интерес к её содержанию, понимание поставленной цели, соотнесение цели с условиями её реализации, способами и средствами выполнения. Демонстрация ценностно-смыслового отношения к деятельности также доступно незрячим и слабовидящим. Они сопоставляют и оценивают различные пути её осуществления, с учётом не только собственной системы знаний и представлений, мотивов и желательности определённого результата, но и с системой общепринятых ценностей. Это даёт детям с нарушениями зрения возможность повышать уровень произвольности своей деятельности, степень и качество социального взаимодействия, преодолевать ограничения в наращивании собственного субъектного опыта.

Социальное взаимодействие — один из ключевых процессов, влияющих на развитие личности ребёнка, в том числе и с нарушениями зрения. В ходе социального взаимодействия у детей с нарушениями зрения возникают разнообразные контакты, связи; происходит развитие положительных качеств личности (самостоятельность, инициативность, общительность, доброжелательность); развиваются способности (умение что-либо делать, что недоступно другим детям); увеличивается диапазон социальных ролей (организатор, исполнитель, сторонний наблюдатель); проявляется разнообразие деятельности; возникает возможность грамотно распорядиться опытом, приобретённым в совместной деятельности с другими детьми; формируются трудовые навыки.

Социальное включение детей с нарушениями зрения имеет свои особенности, которые проявляются, прежде всего, в затруднении инициировать и поддерживать контакты с окружающими; устанавливать причинно-следственные связи между реакциями окружающих людей на процесс взаимодействия и причинами, их вызвавшими; «выстраивать диалог» в процессе реализации бытовых, межличностных,

общественных, деловых отношений (Денискина, 2004; Литвак, 2006; Никулина, 2006; Солнцева, 2006; Гудонис, 1993; Плаксина, 2004). Особые потребности, возникающие в условиях зрительной депривации, провоцируют снижение количества социальных контактов незрячих и слабовидящих, их качества, появление феномена «инвалидного сознания» — требования повышенного первостепенного внимания к себе, увлечённость своими потребностями и желаниями.

Особенности социального взаимодействия, трудности включения детей с нарушениями зрения в коллектив сверстников, в коллективную деятельность, сужение круга социальных контактов, непродуктивное взаимодействие с окружающим возникают вследствие:

- снижения физической и интеллектуальной активности;
- обеднённого сенсорного и социального опыта;
- недоразвития практической деятельности, её однообразия, в том числе связанной с организацией внешнего вида, низкой мобильности;
- недоразвития коммуникативных умений (трудности в грамотном построении своих высказываний, поддержании беседы, привлечении внимания к своим словам, деликатном и аргументированном высказывании, недопущении конфликтных ситуаций в общении; проявление нетерпения к высказываниям других людей и т. п.);
- экстралингвистического (тембра голоса, высоты голоса) и проксемического (расстояния между общающимися, их взаимное расположение) своеобразие;
- эмоциональной уплощённости (амимичность, взгляд, направленный не в лицо собеседнику, демонстрация неадекватных реакций на условия ситуации общения: темы и содержания разговора);
- поведенческого своеобразия (прикасаения к собеседнику, совершения навязчивых движений: раскачивания, надавливания на глазные яблоки и др.);
- развития негативных черт характера: моральных (эгоцентризм, отсутствие чувства долга), волевых (нерешительность, упрямство, низкая самостоятельность), эмоциональных (равнодушие, душевная черствость, замкнутость), интеллектуальных (отсутствие любознательности).

Позитивные отношения в коллективе, социальная популярность способствуют возникновению эмоционального благополучия ребёнка с нарушениями зрения, стимулируют потребность и желание инициировать и поддерживать межличностные и деловые отношения. Однако, без помощи взрослого (педагогов, родственников) ребёнку с нарушениями зрения бывает достаточно затруднительно стать субъектом социального взаимодействия.

В первую очередь необходимо создать благоприятный психологический климат в детском коллективе, то есть обеспечить такие условия, которые будут способствовать успешной совместной деятельности детей (учебной, творческой, трудовой, досуговой и др.). Для этого весьма результативным является демонстрация реальных и потенциальных возможностей ребёнка, которые могут полноценно проявиться, когда он научается качественно реализовывать роль исполнителя (подчиняться конструктивным и обоснованным требованиям, результативно выполнять поручения, проявлять самостоятельность и др.), а затем осваивает роль руководителя (аргументированно выдвигать идеи, убеждать, договариваться и др.). Здесь необходимо помнить, что постоянная роль подчинённого исполнителя способствует развитию у ребёнка с нарушениями зрения пассивности, приспособленчества, негативного отношения к другим людям.

Важным для организации полноценного социального взаимодействия являются не только желание ребёнка с нарушениями зрения, но и определённые усилия, которые ему следует для этого приложить: адекватно оценивать свои возможности, осваивать разные виды деятельности и стремиться к большей самостоятельности в них, адаптироваться к разным обстоятельствам, условиям и др. Вместе с этим нормально видящим людям, при возникновении с незрячими и слабовидящими, необходимо придерживаться правил, которые сделают совместное взаимодействие продуктивным, приятным, полезным.

Основными принципами взаимодействия должны быть принятие, доброжелательность, уважение, паритета. Это поможет избежать изолированности ребёнка с нарушениями зрения. Поведение, качество деятельности незрячих и слабовидящих во многом зависят от отношения к ним.

Оказание помощи детям с нарушениями зрения в практической деятельности целесообразно оказывать в определённой последовательности: 1) предложить свои услуги; 2) оценить меру и степень необходимой помощи; 3) делать только то, в чём нуждается ребёнок. Помогая ребёнку с нарушениями зрения, нужно понимать, что это может занять значительно больше времени, чем предполагалось. Помогая незрячим и слабовидящим, необходимо помнить, что каждый человек является индивидуальностью и нет двух людей с одинаковыми потребностями, способностями, склонностями и возможностями. Суть настоящей помощи детям с нарушениями зрения заключается в создании таких условий, чтобы отсутствовала потребность в помощи извне. Категорически нельзя давать им понять и почувствовать, что они зависимы.

Незрячим и слабовидящим затруднительно инициировать и поддерживать контакты с нормально видящими. Кроме нарушений зрения им в этом мешают боязнь получить отказ, быть проигнорированным. В данной ситуации важно не отказывать им в общении, вести себя так, как и с нормально видящими, не забывая общих норм вежливости и следуя специфическим требованиям: находится всё время лицом к лицу; говорить ясно, терпеливо, спокойно, не спеша; голосом отражать своё настроение; делиться увиденным; не использовать посредника в разговоре, а обращаться непосредственно к человеку. В разговоре лучше использовать «словарь зрячих», основанный на визуальных впечатлениях. Выражения «пощупай», «я тебя отведу» следует заменить на: «посмотри», «я схожу с тобой» и т. п. В шумном помещении во время беседы нельзя оставлять незрячего ребёнка без внимания, не предупредив его об этом. При сильном шуме он может не заметить, что остался на время один, и продолжить говорить в пустое пространство. Это может вызвать излишнее внимание окружающих, чувство неловкости.

В процессе взаимодействия недопустимо демонстрировать детям с нарушениями зрения сентиментальное сочувствие, жалость, излишнее любопытство. Однако при необходимости не нужно избегать разговора об их потребностях, обусловленных условиями зрительной депривации. Основные требования к такому разговору: деликатность и отзывчивость. В группе лучше видящих сверстников нельзя выставлять ребёнка с нарушениями зрения «напоказ», следует стремиться вписать его в коллектив. Нормально видящим в присутствии ребёнка, имеющего нарушения зрения, нужно избегать объяснений только с помощью мимики и жестов. Это провоцирует ощущение исключения из общения, желание ретироваться.

В процессе взаимодействия с детьми с нарушениями зрения может возникнуть необходимость стать их «глазами» — прочесть надписи. В этом случае нужно читать всё: названия, даты, примечания, ничего не пропуская, не заменяя чтение пересказом, воздерживаясь от объяснений и комментариев. Если будет необходимо, ребёнок сам попросит разъяснений.

Качество выполнения детьми с нарушениями зрения разных видов деятельности во многом зависит не только от имеющегося у них опыта, но и от тех условий, в которых эта деятельность разворачивается. Кроме применения тифлотехнических средств бытового, учебного характера, адаптации стандартных предметов важен строго установленный порядок на рабочем месте, в помещении, на территории. Это предполагает неизменное расположение предметов на рабочем столе (осветительного прибора, подставки для книг, канцелярских принадлежностей и др.);

предметов одежды, книг, игрушек и др. в шкафах, на стеллажах; расстановка мебели в помещении; спортивного и игрового оборудования на площадках и т. п. Если ребёнок с нарушениями зрения просит подать ему какой-либо предмет, следует слегка направить его руку на него. При заметных затруднениях нужно дать предмет прямо в руки, чтобы ребёнок не тратил время на поиски. Соблюдение данного правила обеспечит ребёнку возможность качественно осуществлять деятельность, не отставая от нормально видящих сверстников.

В новой обстановке незрячим и слабовидящим надлежит дать общие представления о наполнении пространства: назвать основные объекты и ориентиры, показать, где находятся разные помещения (столовая, туалет, игровая, спортивный зал и др.). Продемонстрировать, как располагается и устроено санитарно-техническое оборудование, мебель и предметы. В местах передвижения детей с нарушениями зрения нельзя оставлять двери полуоткрытыми. В коридорах, проходах, на пути их следования не должны располагаться мобильные предметы мебели (стулья, столы, кресла и др.), другие предметы (коробки, спортивный инвентарь и др.), которые могут помешать ориентировке и свободному передвижению детей. В тех случаях, когда изменяются привычные для ребёнка условия в окружающей среде, его нужно об этом заранее оповещать.

В ходе организации питания надо всегда информировать ребёнка с нарушениями зрения, что из еды находится на столе, необходимо обратить его внимание на желаемое количество пищи. Недопустимо предлагать ложку, когда требуется вилка, небьющуюся посуду, класть столовые приборы в его тарелку. А вот «справиться» с большим куском мяса в тарелке можно предложить. В случае согласия лучше порезать мясо мелкими кусками, какие по правилам этикета отрезают при еде.

Принятие человека в коллективе во многом зависит от его внешнего вида. К сожалению, у детей с нарушениями зрения достаточно часто встречаются погрешности в их облике: осанке, позе, одежде, внешнем виде лица, рук. Подобные ситуации возникают в большей степени из-за невозможности детей правильно подражать действиям других людей и контролировать свои собственные действия. Поддержка заключается в деликатном обращении внимания на оплошность один на один, тактичном совете и в последнюю очередь практическом исправлении за ребёнком или вместе с ним. Оказание подобной помощи, имеющей интимный характер, должно быть сохранено в тайне.

Необходимо наблюдать за тем, совершает ли ребёнок с нарушениями зрения стереотипные движения (трение глаз, ритмические движения головой, трепета рук и т. п.). В этом случае следует ему предложить выбор занятий, которые смогут удовлетворить его сенсорные нужды

и интересы. Если выражена недостаточность тактильных ощущений, ребёнок стремится ко всему прикасаться, быстро двигает кистями рук. Решить эту проблему можно, предложив ему выполнить самомассаж рук. Если ребёнок демонстрирует особую захваченность стимулирующими впечатлениями, связанными с изменением положения тела в пространстве (раскачивания, передвижения по определённой траектории), не следует одёргивать его, делать замечания, наказывать, нельзя позволять другим детям смеяться и дразнить, потому что это непременно отразится на самооценке ребёнка и неблагоприятно повлияет на эмоциональное состояние. В данном случае ребёнок нуждается в большей физической активности. Необходимо включать его в подвижные игры, предлагая выполнять ответственные роли: ведущего, капитана команды. Перед занятиями, мероприятиями ребёнок можно предложить упражнения на надувном мяче, попрыгать и т. п. Это позволит ему «высидеть» занятие не отвлекаясь, не стимулируя себя. Вместе с этим ребёнку нужно объяснять, что такое поведение может испугать других детей, вызвать удивление, нежелание с ним играть, общаться.

Социальное включение детей с нарушениями зрения может рассматриваться как процесс трансформации системы социальных отношений, в которой единые требования предъявляются ко всем субъектам взаимодействия. Незрячим и слабовидящим необходимо относиться к окружающим не с позиции иждивенчества, нормально видящим — снисхождения, а с позиции единых социальных и гражданских норм и правил.

12.3. Специфика взаимодействия педагога с детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в условиях инклюзивной смены Е. А. Якубовская

Одной из многочисленных групп среди лиц с особенностями психофизического развития являются дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Нарушения в развитии у детей данной категории отличаются значительной полиморфностью. Ведущими в клинической картине являются двигательные нарушения (задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций).

Нарушения функций опорно-двигательного аппарата подразделяются на две категории: ограничения двигательной активности при сохранных возможностях самостоятельного передвижения; ограничения двигательной активности, требующие вспомогательных средств передвижения.

География нарушений функций опорно-двигательного аппарата очень широка. Дети с лёгкой двигательной патологией не испытывают значительных трудностей в плане двигательной мобильности, усвоения программ общеобразовательных учреждений, имеют высокий уровень социальной адаптации. Дети с двигательными нарушениями неврологического характера часто испытывают значительные трудности в социальной адаптации, так как нарушения двигательных функций часто сочетаются с нарушениями речевого и познавательного развития.

Основную массу среди детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральным параличом (89 %).

Детские церебральные параличи — собирательный термин, объединяющий группу непрогрессирующих неврологических расстройств, возникших в результате недоразвития или повреждения мозга в раннем онтогенезе и проявляющихся в виде двигательных, речевых и психических нарушений.

Степень тяжести двигательных нарушений варьирует в широких пределах, где на одном полюсе находятся грубейшие двигательные нарушения, на другом — минимальные.

Согласно классификации К. А. Семёновой, выделяют пять форм детского церебрального паралича (Шипицына, Мамайчук, 2004; Левченко, Приходько, 2004; Миненкова и др., 2014).

Спастическая диплегия. При данной форме страдают функции и верхних, и нижних конечностей, причём нижние конечности затронуты в большей степени, чем верхние. Степень поражения рук различна — от выраженных парезов до минимальных нарушений в виде лёгкой моторной неловкости и нарушений тонких дифференцированных движений пальцев рук.

Гемипаретическая форма характеризуется повреждением конечностей (руки и ноги) с одной стороны тела. Верхняя конечность обычно поражается больше, чем нижняя. В зависимости от локализации поражения при этой форме могут наблюдаться различные нарушения. Дети с гемипарезами овладевают возрастными двигательными навыками позже, чем здоровые. Рука обычно в большей степени отстаёт в росте, чем нога.

Гиперкинетическая форма ДЦП связана с поражением подкорковых отделов мозга, характеризуется наличием произвольных насильственных движений — гиперкинезов. Гиперкинезы возникают произвольно, усиливаются при движении и волнении, а также при утомлении и при попытках к выполнению любого двигательного акта. В покое гиперкинезы уменьшаются и практически полностью исчезают во время сна. Они могут охватывать мышцы лица, языка, головы, шеи, туловища, верхних и нижних конечностей.

Атонически-астатическая форма ДЦП. Со стороны двигательной сферы наблюдаются: низкий мышечный тонус, нарушение равновесия тела в покое и при ходьбе, нарушение ощущения равновесия и координации движений, тремор, гиперметрия (несоразмерность, чрезмерность движений). Длительное время двигательные функции остаются несовершенными. Ребёнок стоит и ходит на широко расставленных ногах, походка неустойчивая, неуверенная, руки разведены в стороны, туловище совершает много избыточных движений с целью сохранения равновесия, ребёнок часто падает. Все движения неточны, соразмерны, нарушены их синхронность и ритм. Расстройство координации тонких движений пальцев и дрожание рук затрудняют осуществление самообслуживания и овладение навыками рисования и письма.

Двойная гемиплегия — самая тяжёлая форма ДЦП, при которой имеет место тотальное поражение мозга, прежде всего его больших полушарий. Произвольная моторика отсутствует или резко ограничена. Дети не сидят, не стоят, не ходят. Функция рук практически не развивается. Прогноз двигательного, психического и речевого развития неблагоприятный. Самостоятельное передвижение невозможно. Некоторые дети с трудом овладевают навыком сидения, но даже в этом случае тяжёлые отклонения в психическом развитии препятствуют их социальной адаптации.

Все вышеуказанные нарушения не только затрудняют формирование двигательных функций у детей с церебральным параличом, но и оказывают существенное влияние на развитие познавательной деятельности и речи.

Психические и речевые расстройства, так же как и двигательные, варьируют в широком диапазоне, и может наблюдаться целая гамма различных сочетаний. Например, при грубых двигательных нарушениях психические и речевые расстройства могут отсутствовать или быть минимальными, и, наоборот, при легких двигательных нарушениях наблюдаются грубые психические и речевые расстройства.

Вследствие вынужденной изоляции, ограничения контактов ребёнка со сверстниками и взрослыми людьми в связи с длительной обездвиженностью или трудностями передвижения, а также затруднений в познании окружающего мира в процессе предметно-практической деятельности у детей с двигательными нарушениями наблюдается сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире.

У детей с детским церебральным параличом отмечается нарушение координированной деятельности различных анализаторных систем. Нарушения зрения, слуха, мышечно-суставного чувства существенно сказываются на восприятии в целом, ограничивает объём информации.

У некоторых детей имеют место особенности зрительного анализатора. У них отмечаются нарушения зрительного восприятия, связанные

с недостаточной фиксацией взора, нарушением плавного прослеживания, сужением полей зрения, снижением остроты зрения. Часто встречается косоглазие, двоение в глазах, опущенное верхнее веко (птоз). Двигательная недостаточность мешает формированию зрительно-моторной координации.

Часть детей с церебральным параличом имеет недостаточность пространственно-различительной деятельности слухового анализатора. У 20–25 % детей наблюдается снижение слуха. При этом наблюдаются характерные нарушения звукопроизношения. Иногда отмечается повышенная чувствительность к звуковым раздражителям (дети вздрагивают, мигают при любом неожиданном звуке).

При всех формах церебрального паралича имеют место глубокая задержка и нарушение развития кинестетического анализатора (тактильное и мышечно-суставное чувство). Дети затрудняются определить положение и направление движений пальцев рук без зрительного контроля (с закрытыми глазами). Ощупывающие движения рук часто очень слабые, осознание и узнавание предметов на ощупь затруднены.

Перцептивные расстройства связаны с недостаточностью кинестетического, зрительного и слухового восприятия, а также совместной их деятельности. В норме кинестетическое восприятие совершенствуется у ребёнка постепенно. Прикосание к различным частям тела совместно с движениями и зрением развивает восприятие своего тела. Это даёт возможность представить себя как единый объект. Далее развивается пространственная ориентация. У детей с церебральным параличом вследствие двигательных нарушений восприятие себя («образ себя») и окружающего мира нарушено. Отмечается недостаточность пространственных и временных представлений, выражены нарушения схемы тела.

Формы речевых нарушений у детей с церебральным параличом многообразны. Наиболее часто встречается дизартрия — нарушение звукопроизводительной стороны речи в результате нарушения иннервации речевой мускулатуры за счёт поражения центральной нервной системы. Особенностью дизартрий при детском церебральном параличе является общность нарушений общей и речевой моторики. Речь при дизартрии смазанная, нечёткая. Нередко нарушен темп речи, который может быть ускоренным (тахилалия) или (чаще) замедленным (брадилалия). Иногда отмечаются чередования ускоренного и замедленного темпа речи. Фраза формулируется нечётко, недоговаривается, беспорядочно расставляются смысловые ударения, нарушается расстановка пауз, характерны пропуски звуков, слов, бормотание к концу фразы. Наблюдаются и нарушения голоса: голос обычно тихий, часто неравномерный — то тихий, то громкий, монотонный, иногда гнусавый, часто

хриплый. При дизартрии нарушения лексико-грамматической стороны речи не являются ведущими.

Для детей с церебральным параличом характерно нарушение формирования эмоционально-волевой сферы и личности. Разнообразные расстройства эмоционально-волевой сферы у одних детей проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других — в виде заторможенности, застенчивости, робости. Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Так, начав плакать или смеяться, ребёнку сложно остановиться. Повышенная эмоциональная возбудимость нередко сочетается с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, реакцией протеста, которые могут усиливаться в новой для ребёнка обстановке и при утомлении. Иногда отмечается радостное, приподнятое, благодушное настроение со снижением критики к своему состоянию.

Нарушения формирования личности при детском церебральном параличе связаны с действием многих факторов (биологических, психологических, социальных). Помимо реакции на осознание собственной неполноценности, имеет место социальная депривация и неправильное воспитание. Физический недостаток существенно влияет на социальную позицию ребёнка, подростка, на его отношение к окружающему миру, следствием чего является искажение ведущей деятельности и общения с окружающими. У детей с церебральным параличом отмечаются такие нарушения личностного развития, как пониженная мотивация к деятельности, страхи, связанные с передвижением и общением, стремление к ограничению социальных контактов. Причиной этих нарушений чаще всего является неправильное, изнеживающее воспитание ребёнка и реакция на физический дефект.

Достаточное интеллектуальное развитие у детей с двигательными нарушениями часто сочетается с отсутствием уверенности в себе, самостоятельности, с повышенной внушаемостью. Личностная незрелость проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах жизни. У детей и подростков легко формируются иждивенческие установки, неспособность и нежелание к самостоятельной практической деятельности. Выраженные трудности социальной адаптации способствуют формированию таких черт личности, как робость, застенчивость, неумение постоять за свои интересы. Это может сочетаться с повышенной чувствительностью, обидчивостью, впечатлительностью, замкнутостью.

Основу социального взаимодействия составляет формирование положительной Я-концепции (Шипицына, Мамайчук, 2001; Левченко, Приходько, 2001; Миненкова и др., 2014; Баль и др., 2018). Социальная

уверенность ребёнка возникает в процессе взаимодействия с другими детьми и взрослыми, формируется способность к восприятию других детей и взрослого, появляется внимание к другому человеку, умение его слышать, чувствовать, сопереживать ему. Социальные навыки предполагают также умение разрешать споры и конфликты, убедительно выразить свои желания, чувства, переживания.

Важным условием полноценного взаимодействия с ребёнком с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата является способность окружающих видеть в первую очередь самого ребёнка, а не коляску, ходунки, костыли и т. д. Отношение к любому другому человеку, как к себе самому, уважение является залогом эффективного общения.

Воспитателям инклюзивного отряда необходимо создать условия для сокращения дистанции и эмоционального сближения детей.

Для создания благоприятного психологического климата рекомендуется:

- находиться поближе к детям;
- прибегать к сенсорным контактам: находиться в позиции лицом к лицу и на уровне глаз детей, взглядом ободрять ребёнка, поддержать руку, дотронуться до плеча;
- улыбаться каждому ребёнку;
- создавать ситуацию успеха;
- использовать ободряющие интонации;
- говорить не слишком громко и быстро;
- внимательно относиться к инициативным высказываниям детей, к проявлению симпатии, желания помочь, милосердию.

Важная предпосылка для создания положительных контактов между детьми с нормальным двигательным развитием и детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в инклюзивном отряде — это положительное эмоциональное состояние воспитателя, проявление неподдельного интереса, доброжелательности, заботы о хорошем самочувствии каждого.

Включение ребёнка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в жизнь коллектива будет успешным, если организовано равноправное взаимодействие с детьми и с педагогами.

Разработаны *правила этикета при общении с детьми и взрослыми людьми, испытывающими трудности при передвижении*²⁵.

- Помните, что инвалидная коляска — неприкосновенное пространство человека. Не облакачивайтесь на неё, не толкайте, не кладите на неё ноги без разрешения. Начать катить коляску без согласия ребёнка — то же самое, что схватить и понести человека без его разрешения.

²⁵ Прудинник. <https://www.interfax.by/article/56700>

● Всегда спрашивайте, нужна ли помощь, прежде чем оказать её. Предлагайте помощь, если нужно открыть тяжёлую дверь или пройти по ковру с длинным ворсом.

● Если ваше предложение о помощи принято, спросите, что нужно делать, и чётко следуйте инструкциям.

● Если вам разрешили передвигать коляску, сначала катите её медленно. Коляска быстро набирает скорость, и неожиданный толчок может привести к потере равновесия.

● Всегда лично убеждайтесь в доступности мест, где запланированы мероприятия. Заранее поинтересуйтесь, какие могут возникнуть проблемы или барьеры и как их можно устранить.

● Не надо хлопать ребёнка, находящегося в инвалидной коляске, по спине или по плечу.

● Если возможно, расположитесь так, чтобы ваши лица были на одном уровне. Избегайте положения, при котором вашему собеседнику нужно запрокидывать голову.

● Если существуют архитектурные барьеры, предупредите о них, чтобы человек имел возможность принимать решения заранее.

● Помните, что иногда у детей, имеющих трудности при передвижении, имеют место проблемы со зрением, слухом и пониманием.

● Не думайте, что необходимость пользоваться инвалидной коляской — это трагедия. Это способ свободного (если нет архитектурных барьеров) передвижения. Есть люди, пользующиеся инвалидной коляской, которые не утратили способность ходить и могут передвигаться с помощью костылей, трости и т. п. Коляски они используют для того, чтобы экономить силы и быстрее передвигаться, принимать участие в различных культурно-массовых и спортивных мероприятиях.

Чтобы максимально включить ребёнка с двигательными нарушениями в жизнь коллектива, необходимо организовать его посильное участие в том или ином мероприятии. Ребёнок не должен выпадать из жизни отряда, лагеря из-за имеющихся у него нарушений функций опорно-двигательного аппарата (Хольц, 2006).

Этому могут способствовать следующие приёмы. Например, если, принимая участие в викторине, ребёнок не может выполнять что-то в темпе отряда, можно упрощать задания с точки зрения сокращения двигательных операций, но не интеллектуальных. То есть активную манипуляцию заменить на логические задачи. Тогда как на других мероприятиях уделить больше внимания двигательной активности.

Если ребёнок, имеющий ограничения двигательной активности при сохранных возможностях самостоятельного передвижения, принимает

участие в спортивных мероприятиях, вполне возможно использовать вспомогательные средства, например коляску или ходунки, для увеличения качества и темпа передвижения.

Если у ребёнка помимо двигательных имеются также и речевые нарушения, необходимо предусмотреть возможности упрощения выполнения заданий в различных конкурсах, викторинах. Однако в повседневном общении стремиться развивать речевые функции.

В некоторых режимных моментах целесообразно назначение помощника: более сильный ребёнок частично выполняет функции воспитателя. Этот же приём можно использовать и во время участия в различных конкурсах (кто первый в отряде качественно выполняет своё задание, тот становится помощником).

Очень важно выстраивание микропространства — создание функциональной среды. Под функциональной средой следует понимать организацию безбарьерного пространства и использование вспомогательных средств и приспособлений для повышения самостоятельности и независимости ребёнка с двигательными нарушениями.

Особым требованием в работе с детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата является обеспечение адекватного двигательного и ортопедического режима в течение дня.

Дети с двигательными нарушениями не должны более 20 минут оставаться в одном и том же положении. Необходимо следить за тем, чтобы ребёнок не сидел в течение длительного времени с опущенной вниз головой, согнутыми спиной и ногами. Чтобы этого избежать, ребёнка следует сажать на стул так, чтобы его ноги были согнуты в тазобедренных, коленных и голеностопных суставах на 90 градусов, стопы стояли на опоре, а не свисали, голова и спина были выпрямлены. Если ребёнок сидит за столом, то руки в локтях также должны быть согнуты на 90 градусов. Как на стуле, так и на столе можно использовать антискользящие салфетки, что предотвратит соскальзывание самого ребёнка со стула либо предметов со стола (Вспомогательные средства..., 2009).

В течение дня дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата должны менять положение тела и находиться в различных положениях: сидя, стоя, лёжа на спине (животе, боку), в зависимости от степени тяжести двигательных нарушений.

Итак, в работе с детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата важно учитывать, что полноценное взаимодействие и правильно организованное микропространство дают абсолютно новые возможности активной организации жизнедеятельности, нормализуя жизнь ребёнка на всех уровнях.

ПРИЛОЖЕНИЯ

О. Ю. Светлакова

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Программы семинаров-тренингов по формированию инклюзивной культуры в воспитательно-оздоровительных учреждениях

**Программа семинара-тренинга для администрации и педагогов
воспитательно-оздоровительных учреждений
«Инклюзивное образование: сущность, преимущества, перспективы»**

Цель мероприятия: формировать готовность администрации и педагогов к работе в условиях инклюзивной смены.

Задачи:

- расширить знания о сущности, значимости и преимуществах инклюзивного образования;
- обеспечить понимание и принятие ценностей инклюзивного образования;
- формировать умения разрабатывать конкретные шаги по созданию инклюзивной среды в учреждении образования;
- формировать толерантное отношение к людям с ОПФР и инвалидностью.

Содержание семинара-тренинга

1. Введение

Знакомство, сообщение цели мероприятия. Диагностика запросов участников.

2. Сущность инклюзивного образования

Что такое инклюзия. Отличия медицинской и социальной модели понимания инвалидности. Ценности инклюзии. Принципы инклюзивного образования. Преимущества инклюзивного образования для различных групп участников: детей, родителей, педагогов, администрации.

3. Внедрение инклюзии в воспитательно-оздоровительных учреждениях

Направления внедрения и индикаторы инклюзивного образования. Направления инклюзивной образовательной среды в оздоровительных лагерях: инклюзивные условия, инклюзивная культура, инклюзивная практика.

4. Технология формирования инклюзивной образовательной среды

Знакомство с основными приёмами. Постановка конкретных целей. Планирование результатов. Управление изменениями. Мониторинг эффективности продвижения инклюзивного образования. Критерии и

уровни сформированности инклюзивной образовательной среды в воспитательно-оздоровительных учреждениях.

5. Барьеры на пути внедрения в воспитательно-оздоровительных учреждениях

Основные трудности в реализации инклюзивной практики: неприятие и негативное отношение к детям с ОПФР, проблемы организации доступной безбарьерной среды; неготовность педагогов к работе в условиях инклюзивных смен, отношение детей и родителей к совместному оздоровлению, необходимость учёта специфики работы с детьми с ОПФР различных категорий. Деятельность учреждения по устранению барьеров в реализации инклюзивной практики.

6. Подведение итогов

Рефлексия полученного опыта.

Программа семинара-тренинга для педагогов воспитательно-оздоровительных учреждений «Профилактика стереотипов и дискриминации детей с ОПФР в условиях инклюзивного образования»

Цель мероприятия: формировать готовность педагогов к работе в условиях инклюзивной смены.

Задачи:

- расширить знания о сущности стереотипов и дискриминации, их негативном влиянии;
- формировать умения выявлять случаи стереотипов и дискриминации детей с ОПФР в детском коллективе, работать над их профилактикой и устранением;
- формировать толерантное отношение к людям с ОПФР и инвалидностью.

Содержание семинара-тренинга

1. Введение

Знакомство, сообщение цели мероприятия. Диагностика запросов участников.

2. Стереотипы о детях с ОПФР

Что такое стереотип. Виды стереотипов. Стереотипы и предубеждения. Функции стереотипов и предубеждений. Основные стереотипы о детях с ОПФР: ОПФР — это болезнь; дети с ОПФР необучаемые; агрессивность детей с ОПФР; необходимость постоянной помощи; бесполезность для общества и др. Выявление стереотипов и показ их несостоятельности на примерах. Успешные люди с инвалидностью. Просмотр и обсуждение документального фильма «Клеймо».

3. Дискриминация лиц с ОПФР и инвалидностью

Понятие дискриминации. Уравнение дискриминации. Дискриминация по признаку инвалидностью. Конвенция ООН о правах инвалидов. Эйблизм в нашей жизни.

4. Профилактика стереотипов и дискриминации в детском коллективе.

Направления работы по преодолению стереотипов. Условия профилактики стереотипов: система ценностей, корректные межличностные отношения, информация о других, личный контакт с человеком. Формы работы по профилактике стереотипов: живая библиотека, просмотр и обсуждение фильмов и мультфильмов, тренинги, волонтерская работа. Толерантное отношение к детям с ОПФР и инвалидностью.

5. Подведение итогов

Рефлексия полученного опыта.

Программа семинара-тренинга для педагогов воспитательно-оздоровительных учреждений «Включение ребёнка с ОПФР в коллектив в условиях инклюзивной смены»

Цель мероприятия: формировать готовность педагогов к работе в условиях инклюзивной смены.

Задачи:

- расширить знания о проблемах включения в коллектив ребёнка с ОПФР;
- формировать умения использовать различные методы и приёмы работы по включению ребёнка с ОПФР в детский коллектив;
- формировать толерантное отношение к людям с ОПФР и инвалидностью.

Содержание семинара-тренинга

1. Введение

Знакомство, сообщение цели мероприятия. Диагностика запросов участников.

2. Особенности отношения к ребёнку с ОПФР в коллективе сверстников

Значимость общения со сверстниками для ребёнка. Причины изолированности ребёнка с ОПФР в коллективе.

3. Направления работы по включению в коллектив ребёнка с ОПФР

Воспитательная работа по формированию партнёрских и доброжелательных отношений в коллективе. Коллективное творчество. Обучение умению общаться с ребёнком с ОПФР. Тренинговая работа с детьми. Участие детей с ОПФР в различных мероприятиях.

4. Приёмы включения ребёнка с ОПФР в детский коллектив

Беседы о проблемах инвалидности и ОПФР с детьми. Тренинг эмпатии. Создание ситуаций успеха. Обучение приёмам общения с ребёнком с ОПФР с учётом его индивидуальных особенностей. Просмотр и обсуждение мультфильма «Про Диму».

5. Подведение итогов

Рефлексия полученного опыта.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Администрации оздоровительно-воспитательного учреждения образования при наборе воспитателей для работы в лагере можно проводить анкетирование с целью выяснения, насколько педагог заинтересован в работе с детьми с ОПФР.

Опросник для педагогов воспитательно-оздоровительных учреждений образования

1. С целью улучшения качества организации инклюзивных лагерных смен просим вас принять участие в опросе.
2. Как вы понимаете, что такое «инклюзивное образование»?
3. Нужны ли, по вашему мнению, смены, где будут одновременно находиться и обычные дети и дети с нарушениями развития? Почему?
4. Имеется ли у вас опыт работы с детьми с особенностями психофизического развития?
 - Да, однократный
 - Да, постоянный
 - Нет
5. Если да, то дети с какими нарушениями посещали лагерь (может быть несколько вариантов ответов):
 - с нарушениями зрения
 - с нарушением слуха
 - с нарушениями опорно-двигательного аппарата
 - с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)
 - с нарушениями речи
 - с нарушением интеллекта
6. Если оздоравливались дети с особенностями психофизического развития, то как это организовывалось:
 - специальная, отдельная смена для таких детей

- отдельный отряд
 - дети с нарушениями находились в отрядах совместно с обычными
7. С какими трудностями вы сталкивались или думаете, что можете столкнуться при работе с детьми с особенностями психофизического развития?
- отсутствие необходимой безбарьерной среды
 - недостаточность теоретических знаний об организации работы с такими детьми
 - недостаточность практических компетенций для работы с такими детьми
 - нежелание работать с такими детьми
 - проблемы взаимоотношений в детском коллективе
 - проблемы в общении с родителями
 - поведенческие проблемы ребёнка с особенностями психофизического развития
 - другое
8. Используете ли вы специальные приёмы работы с детьми с ОПФР? Если да, то какие?
9. С какими трудностями, на ваш взгляд, столкнётся ребёнок с ОПФР в условиях инклюзивной смены?
10. Готовы ли вы к работе в условиях инклюзивной смены, когда дети с нарушениями оздоравливаются вместе с обычными детьми?
11. Если нет, то что препятствует прежде всего?
12. Хотели бы вы работать в инклюзивной смене?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Опросник для воспитанников, оздоравливающихся в лагере

Ребята!

Просим вас принять участие в опросе.

1. Нужны ли, по вашему мнению, лагерные смены, где будут одновременно находиться и обычные дети, и дети с нарушениями развития, дети с инвалидностью (например, невидящие, неслышащие, с детским церебральным параличом, с аутизмом)?

Да Нет Не знаю

2. Почему? _____

3. Если вы считаете, что совместные смены нужны, то, на ваш взгляд, как лучше организовать их (подчеркните):

- отдельный отряд для детей с нарушениями развития
- дети с нарушениями находятся в отрядах совместно с обычными детьми
- другое.

4. Хотели бы вы, чтобы в вашем отряде были дети с нарушениями развития?

Да Нет Не знаю

5. Почему? _____

6. Имеется ли у вас (где это было) опыт общения с детьми с нарушениями развития, с детьми с инвалидностью (подчеркните нужное)?

- Да, однократный в школе
- Да, постоянный на игровой площадке (соседи)
- Нет случайное знакомство
- другое _____

7. Если да, то с детьми с какими нарушениями вы общались?

8. С какими трудностями, на ваш взгляд, может столкнуться ребёнок с нарушениями развития, ребёнок с инвалидностью в лагере?

9. С какими трудностями вы можете столкнуться, если будете в одном отряде с ребёнком с нарушениями развития?

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Анкета для педагогов и родителей детей с ОПФР,
которые заполняются до начала инклюзивной смены

Заполняется родителем (или другим законным представителем ребёнка с ОПФР)

1. Фамилия, имя, возраст ребёнка, класс обучения.
2. Какое учреждение образования посещает ребёнок?
3. Был ли ранее у ребёнка опыт оздоровления без родителей?
4. Если был, возникали ли проблемы, какие?
5. Положительные качества, черты характера ребёнка, на которые можно опереться в работе?
6. Интересы и увлечения ребёнка.
7. Трудности в поведении, общении с детьми и взрослыми.
8. Привычки в еде, сне, поведении.
9. Если ли у ребёнка ограничения? Если есть, укажите какие? (В передвижении, в общении, по зрению, слуху, речи?).

10. Укажите свои контактные данные, чтобы, при необходимости, педагоги лагеря могли связаться с вами и получить более подробную информацию.

Заполняется учителем-дефектологом, который работает с ребёнком с ОПФР

1. Ресурсы ребёнка (положительные стороны, на которые можно опереться).
2. Особые образовательные потребности ребёнка, которые необходимо учитывать в условиях летнего оздоровительного лагеря.
3. Нуждается ли в создании адаптивной среды? Если да, то какой?
4. Особенности общения с детьми и взрослыми.
5. Интересы и увлечения.
6. Укажите свои контактные данные, чтобы, при необходимости, педагоги оздоровительного лагеря могли связаться с вами и получить более подробную информацию.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

План инклюзивной смены «Открытый мир» (в сокращении)

*Разработала Анна Сергеевна Зеленко,
методист учреждения образования «Национальный детский
образовательно-оздоровительный центр «Зубрёнок»*

Введение

В настоящее время интегрированное обучение и воспитание в Республике Беларусь имеет многолетний успешный опыт и является ведущим направлением в развитии специального образования. Около 70 % детей с особенностями психофизического развития получают образование в условиях учреждений общего образования. Однако по мере развития и расширения сети интегрированных классов и групп в детских дошкольных учреждениях стало очевидно, что недостаточно просто открыть двери обычной школы для ребёнка с ОПФР и поместить его в обычном классе со сверстниками. Инклюзивное образование, являясь логическим продолжением системы интегрированного образования, предлагает новые, более совершенные и гибкие подходы к организации учебного процесса с учётом возможностей и особенностей каждого ребёнка.

Идеология инклюзивного образования основана на принципах толерантности и уважения к различиям. Поэтому одним из главных направлений становления инклюзивного образования является формирование в обществе толерантного отношения к лицам с особенностями психофизического развития. Несмотря на общепризнанную толерантность белорусского народа, приходится с сожалением констатировать, что в современном белорусском обществе ещё существуют негативные социально-психологические стереотипы о людях с инвалидностью и особенностями психофизического развития. Эти негативные тенденции преодолеваются с огромным трудом, поэтому необходимо работать над профилактикой их возникновения. Если с раннего детства прививать ребёнку уважение и чувство толерантности к другим детям, отличающимся по цвету кожи, религии, социальному статусу, физическим или психическим особенностям, «особые дети» смогут включиться в среду здоровых сверстников, что будет способствовать единению всех участников образовательного процесса.

Возможность получения детьми с ОПФР и инвалидностью образования вместе с нормально развивающимися сверстниками является одним из неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной реализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Кроме того, в современном обществе приобретает поликультурное воспитание, направленное на формирование у воспитанников умения жить в поликультурном мире, противостоять политическому и религиозному экстремизму.

В НДЦ «Зубрёнок», в соответствии с приоритетными направлениями и задачами развития Центра, проводится инклюзивная смена «Открытый мир» для учащихся, достигших высоких показателей в учебной и общественной работе, активистов волонтерского движения, активистов программ ЮНИСЕФ в достижении целей устойчивого развития. В смене принимают участие воспитанники, которые достигли высоких показателей в учебной и общественной деятельности, учащиеся инклюзивных или интегрированных классов с третьей группой инвалидности с сохраненным интеллектом, дети различных рас, вероисповеданий, гражданств и национальностей, постоянно проживающие на территории Республики Беларусь.

Программа смены направлена на гуманизацию существующих взаимоотношений между воспитанниками, создание толерантной социокультурной среды для активного диалога представителей различных рас, национальностей, религий. Исходя из всего перечисленного, **целью** смены является создание условий для формирования навыков конструктивного

взаимодействия воспитанников независимо от их культурно-этнических, национальных, религиозных, физических, психических особенностей.

Поставленная цель достигается через решение следующих *задач*:

- воспитывать чувства гуманизма, миролюбия, принятия и понимания других людей;
- формировать чувство уважения к людям, к разнообразию их культур;
- развивать способности конструктивного взаимодействия и толерантного общения с представителями социума независимо от их особенностей;
- формировать отношения открытости, внимания друг к другу и солидарности;
- обеспечить безопасное пребывание воспитанников в центре;
- организовать отдых и оздоровление детей в центре;
- стимулировать индивидуальную активность участников смены и создавать ситуации успеха.

Информационная карта смены

Составляющие программы смены	Краткая характеристика
Название	«Открытый мир»
Цель	Создание условий для формирования навыков конструктивного взаимодействия воспитанников независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения
Задачи	Воспитывать чувства гуманизма, миролюбия, принятия и понимания других людей; формировать чувство уважения к людям, к разнообразию их культур; развивать способности конструктивного взаимодействия и толерантного общения с представителями социума независимо от их особенностей; формировать отношения открытости, внимания друг к другу и солидарности; обеспечить безопасное пребывание воспитанников в центре; организовать отдых и оздоровление детей в центре; стимулировать индивидуальную активность участников смены и создавать ситуации успеха
Адресат	Учащиеся 6–7-х классов
Количество участников	125
Сроки реализации	21 марта 2018 г. — 10 апреля 2018 г.

Составляющие программы смены	Краткая характеристика
Периоды смены	Первый период — «Ты да я, да мы с тобой» (21–25 марта 2018 г.); второй период — «Здорово, когда на свете есть друзья» (26 марта — 6 апреля 2018 г.); третий период — «Нас не разлучит ничто и никогда» (7— 10 апреля 2018 г.)
Партнёры	Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ); Институт инклюзивного образования БГПУ им. М. Танка; РОО «Ассоциация клубов «Юнеско» и др.
Краткая идея смены	<p>Образовательным компонентом в смене «Открытый мир» являются факультативные занятия «Уроки толерантности» и занятия в объединении по интересам «Дорогою добра». Во время факультативных занятий ребята знакомятся с основными понятиями и принципами толерантности, на практике развивают навыки толерантного общения. Занятия в объединении по интересам «Дорогою добра» помогут участникам смены углубить свои знания в организации межличностного взаимодействия, сформировать чувства гуманизма, миролюбия, принятия и понимания других людей. Итогом занятий в академии «Дорогою добра» станет образовательный форум «Вектор в будущее», где отряды представят памятку о правилах общения с людьми с ОПФР и инвалидностью. В целом весь образовательный блок смены будет способствовать развитию нравственно-этической культуры личности и умению совершать правильный нравственный выбор в повседневных взаимоотношениях.</p> <p>На протяжении смены воспитанники посещают цикл тренингов «Дай мне свою руку», которые будут направлены на преодоление барьеров в общении с детьми с ОПФР и инвалидностью.</p> <p>В соответствии с возрастными особенностями, участникам смены предлагается принять участие в организационно-игровом проекте «Космическая одиссея». На 21 день каждый отряд становится «Экипажем звездолета» (игровое название отряда), который будет исследовать новую неизведанную вселенную и открывать новые миры, знакомясь при этом с жителями этой вселенной, а иногда и помогая им обрести новый дом. Для того чтобы исследовать вселенную, отрядам предстоит познакомиться и изучить большое количество космических объектов. За победу в делах и мероприятиях смены каждому отряду вручаются изображения космических объектов, сделанные из бумаги (планеты, кометы, метеориты, звёзды, созвездия, солнце и др.), которые они будут располагать на специальном отрядном стенде. Некоторые из этих объектов можно «заселить» удивительными и необычными жителями (инопланетными существами), бумажные изображения которых можно обменять за «зубрики», заработанные за выполнение иных поручений. По итогам игры отряд, который сможет изучить и открыть новую неизведанную вселенную, станет победителем в смене.</p>

Составляющие программы смены	Краткая характеристика
	<p>Во время смены воспитанники примут участие в обучающей игре «Космическая одиссея начинается», конкурсе презентаций отрядов «А мы такие», празднике открытия смены, игровом мультипарке «Поиграем? Запросто!», цикле кинолекториев, конкурсе театрализованных постановок «Театр кукол», фотоохоте «Поймай кадр», квесте на местности «Найди сладкое дерево», тренингах со специалистами Института инклюзивного образования, игровых программах «Пойми меня», «Я знаю свои права», «Музыкальная шкатулка», «Я люблю Беларусь», шоу-программе «Мисс «Зубрёнок» и др. Итоговым мероприятием смены является благотворительный бал, где все воспитанники подведут итоги смены, смогут показать свои навыки и умения, а также принять участие в благотворительном аукционе. Для участия в аукционе отрядам необходимо своими руками подготовить яркий, красивый, эстетичный подарок, который можно будет выставить на аукцион. Купленные подарки будут подарены лучшим воспитанникам смены во время праздника закрытия смены</p>
Предполагаемый результат	<p>Итогом реализации смены «Открытый мир» станет:</p> <ul style="list-style-type: none"> — формирование у воспитанников чувства гуманизма, миролюбия, принятия и понимания других людей; — формирование уважения к людям, к разнообразию их культур; — развитие способности конструктивного взаимодействия и толерантного общения с представителями социума независимо от их особенностей; — создание атмосферы открытости, внимания друг к другу и солидарности; — обеспечение безопасного пребывания воспитанников в центре; — организация отдыха и оздоровления детей в центре; — создание ситуаций успеха и стимулирование индивидуальной активность участников смены

Психологическое сопровождение смены «ОТКРЫТЫЙ МИР»

Разработала педагог-психолог Екатерина Тадеушевна Тавкинъ

Цель: создание в социально-педагогической среде условий для сохранения и укрепления психологического здоровья детей, их личностного развития.

Задачи:

- развивать психолого-педагогическую компетентность воспитанников, педагогов;
- создавать благоприятную эмоциональную атмосферу, воспитывать уважение и доброе отношение к другим людям;

- формировать у воспитанников толерантное отношение к проявлениям человеческой индивидуальности;
- развивать коммуникативные способности, лидерские качества воспитанников;
- создавать условия для включения в социум и равноправного участия детей с особенностями психофизического развития в общественной жизни;
- способствовать открытому взаимодействию и общению воспитанников.

Этапы психолого-педагогического сопровождения смены:

- — подготовительный;
- — адаптационно-диагностический;
- — основной;
- — рефлексивный (итогово-диагностический).

Целевая аудитория: дети среднего школьного возраста 11–13 лет.

Возрастные особенности: возрастной период 11–13 лет характеризуется большими возможностями для личностного роста. В это время у младших подростков происходит активное формирование системы жизненных ценностей, развитие самосознания, интереса к себе как личности и к общению в семье, в школе (со сверстниками и учителями), становление своей позиции в различных жизненных вопросах.

Особое значение приобретает практика групповых занятий в качестве метода гармоничного, целостного развития личности подростка, его «Я-концепции». Младшие подростки, в силу особенностей своего возраста, легко откликаются на сотрудничество с взрослыми и сверстниками, быстро включаются в выполнение творческих и практических заданий, им характерны живость и активность ума, эмоциональность и креативность. Таким образом, психологические особенности воспитанников данного возраста благоприятно способствуют овладению прикладными навыками общения и поведения, необходимыми каждому человеку в повседневной жизни.

Особое внимание необходимо уделить вопросу социализации и успешного включения воспитанников с ОПФР. Несмотря на имеющиеся ограничения, при создании специальных условий эти дети могут успешно включаться в среду нормально развивающихся сверстников, реализовывать свои творческие способности, чувствовать себя комфортно. Для этого необходима работа с «обычными» сверстниками по формированию толерантного отношения, преодолению стереотипов и предубеждений, обучению приёмам взаимодействия и оказания помощи.

Содержание этапов работы психолого-педагогического сопровождения смены:

1. Подготовительный этап

Содержание работы:

- консультации с ведущим методистом смены «Открытый мир»;
- подготовка материалов к работе: стимулирующего, диагностического и др.

2. Адаптационно-диагностический этап

Содержание работы:

- организация преемственности в работе всех педагогов Центра;
- анкетирование воспитанников с целью выявления особенностей адаптации условиям лагеря;
- выявление воспитанников, нуждающихся в особом педагогическом внимании (по итогам анкет и запросу воспитателей);
- индивидуальная работа с воспитанниками по адаптации во временном детском объединении, с использованием техник арт-терапии, техник глубокого дыхания, способов релаксации и др.;
- консультирование педагогов по созданию условий для успешной адаптации воспитанников в коллективе;
- анализ социометрического исследования временного детского объединения.

Рекомендуемые методики и приёмы: экспресс-методики «Незаконченные предложения», «Мир моей души», «Уровень психологической комфортности пребывания в отряде», беседа, наблюдение, социометрия, использование наглядных, игровых и практических методов (метод «Кафе»), арт-терапевтические методы («Дерево радости», «Море радости и грусти»), технология эмоционально-символической аналогии, групповые задания, игры на знакомство, сплочение и взаимодействие, использование игр-оптимизаторов на утренних разговорах, создание ситуации успеха для каждого воспитанника.

3. Основной этап

Данный этап включает в себя два направления: коррекционно-развивающее и консультативно-методическое. Каждое направление дополняет друг друга.

Коррекционно-развивающие направления

Содержание работы:

- индивидуальная работа с воспитанниками (консультации, беседы);
- отслеживание в отрядах этапов коллективообразования по технологии эмоционально-символической аналогии А. Н. Лутошкина;

- консультации для педагогов по реализации индивидуального подхода к воспитанникам с особенностями психофизического развития;
- организация работы офиса «Формирование психологической культуры личности»;
- организация работы детского объединения «Юпитер-Д»;
- организация тренинговых занятий «Толерантность: мир в уме, в душе и в сердце», «Мы умеем общаться», игра-тренинг «Психологический мяч»;
- проведение коррекционно-развивающих занятий «Час психолога» по предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций, формированию дружеского отношения и сплочения временного детского объединения;
- проведение тематических видеоуроков, информационных минуток, конкурсов эссе и рисунков;
- индивидуальная работа с воспитанниками по коррекции агрессивного поведения, тревожности, замкнутости;
- индивидуальная и групповая работа по развитию толерантного отношения к детям с особенностями психофизического развития у воспитанников.

Консультативно-методическое направление

Консультативная работа проводится с педагогами, работающими с временным детским объединением; а также (по необходимости) с родителями воспитанников, включённых в коррекционную работу, с детьми, требующими особого педагогического внимания.

Содержание работы:

- психолого-педагогические тренинги «Я — толерантная личность», «Дети с особенностями психофизического развития. Тренинг эмпатии»;
- выпуск буклета для воспитателей на тему «Методы активизации внимания детей»;
- индивидуальное консультирование педагогов;
- информирование педагогов о проведённой работе, выявленных особенностях функционирования временного детского объединения, специфике общения с детьми различных категорий;
- участие в педагогических консилиумах;
- индивидуальная работа с воспитанниками.

Рекомендуемые методики и приёмы: методика «Коллективное письмо домой», игровая терапия, аутотренинг, деловые и творческие игры, арт-терапевтические техники «Волшебный клубок», «Каракули», музыкотерапия, беседы о нравственности, проблемный вечерний огонёк «Камушек

в ботинке», игры и упражнения на разрешение конфликтных ситуаций в отряде «Ковер мира», игры на выявление лидеров в коллективе («Геометрические фигуры», «Сколько пальцев», «Завяжи узел», «Переправа», «Счёт до десяти»), конкурс рисунков «Мы все равны».

4. Рефлексивный этап

Содержание работы:

- анкетирование в итоговый период смены;
- анализ полученных результатов;
- составление выводов и рекомендаций исходя из данных анкет смены;
- коррекция эмоционального состояния детей (по запросу);
- работа с документацией;
- отъезд детей.

Ожидаемые результаты:

- развитие психолого-педагогической компетентности воспитанников, педагогов;
- создание благоприятной эмоциональной атмосферы, формирование толерантного отношения у воспитанников;
- создание комфортных условий для включения всех воспитанников в социум и равноправного участия детей с ОПР в общественной жизни;
- открытое общение и взаимодействие воспитанников.

План работы психологической службы

Дни смены	Обзор психоэмоционального фона отрядов в день заезда
Третий день смены	Анкетирование воспитанников с целью выявления особенностей адаптации к условиям лагеря. Индивидуальная работа с детьми, требующими особого педагогического внимания по итогам анкетирования
Четвёртый день смены	Занятие «Час психолога» по сплочению. Методика «Незаконченные предложения». Заседание группы психолого-педагогического сопровождения
Пятый день смены	Тренинговое занятие «Толерантность: мир в уме, в душе и в сердце», сбор актива «Юпитер-Д»
Шестой день смены	Видеозанятие с обсуждением «Мы все равны». Тренинговое занятие «Толерантность: мир в уме, в душе и в сердце». Психолого-педагогический тренинг для педагогов «Я — толерантная личность»
Седьмой день смены	Промежуточный опрос воспитанников. Офис по формированию психологической культуры личности. Релаксационная площадка «Мир гармонии»

Дни смены	Обзор психоэмоционального фона отрядов в день заезда
Восьмой день смены	Промежуточный опрос воспитанников смены. Методика «Уровень психологической комфортности пребывания в отряде». Игра-тренинг «Психологический мяч»
Девятый день смены	Офис по формированию психологической культуры личности. Выпуск буклета для воспитателей на тему «Методы активизации внимания детей». Музыкаотерапия «Тепло в нашем сердце»
Десятый день смены	Тренинговое занятие «Пойми себя и будь собой» в рамках шестого школьного дня
11-й день смены	Информационные минутки «День смеха»
12-й день смены	Релаксационная площадка «Мир гармонии». Сбор актива «Юпитер-Д». Акция «Книга — верная подруга», приуроченная к Международному дню детской книги
13-й день смены	Методика «Рейтинг ожиданий». Тренинговое занятие «Мы умеем общаться», «Толерантность: мир в уме, в душе и в сердце»
14-й день смены	Офис по формированию психологической культуры личности. Релаксационная площадка «Мир гармонии». Тренинговое занятие «Мы умеем общаться»
15-й день смены	Конкурс комиксов «Я и эти забавные животные» (приуроченный ко Всемирному дню мультфильмов)
16-й день смены	Мониторинг итогового периода смены. Арт-терапевтическое занятие «Волшебный клубок»
17-й день смены	Мониторинг итогового периода смены. Офис по формированию психологической культуры личности
18-й день смены	Тренинговое занятие «Пойми себя и будь собой» в рамках шестого школьного дня
19-й день смены	Мониторинг итогового периода смены
Ежедневно	Обзор психоэмоционального фона отрядов, исследование в отрядах этапов коллективообразования по технологии эмоционально-символической аналогии А. Н. Лутошкина, консультативная работа с воспитанниками, воспитателями, обработка информационных сообщений рубрики «Почты доверия», проекта «Добро пожаловаться»

Программа факультативных занятий «Уроки толерантности»

Пояснительная записка

Понимание толерантности различно в разных культурах, оно зависит от исторического опыта народов. В последние десятилетия, благодаря усилиям ЮНЕСКО, проблема толерантности становится актуальной во всём мире. В основе этого понятия лежит признание человека как

высшей ценности. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание других культур, способов самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Воспитание толерантности должно стать одной из важнейших составляющих образования. Необходимо целенаправленно формировать определённую модель взаимоотношения личности с другими людьми, с государством, с другими культурами, основанную на принципах толерантности, уважения, признания прав каждого.

Подростковый возраст — важнейший период в развитии человека. Подросток активно включается во взрослую жизнь, ищет в ней своё место. Поэтому именно для учащихся среднего и старшего школьного возраста актуальными становятся вопросы самопознания, саморазвития, взаимоотношений личности и общества.

Невозможно за три недели научить детей толерантности, но можно поставить их в такую ситуацию, когда они получают опыт взаимодействия с разными людьми и научиться уважать их, выстраивать отношения с окружающими людьми на принципах толерантности.

Курс рассчитан на 6 ч (2 ч в неделю).

Цель факультативного занятия: формирование основ толерантного сознания у учащихся.

Задачи:

- знакомство с основными понятиями и принципами толерантности;
- развитие навыков толерантного общения;
- создание условий для процесса осознания значимости своей личности.

Для достижения цели и решения поставленных задач используются такие формы и методы работы, как лекции с элементами беседы, интерактивные методы обучения, деловая игра, презентации.

Тематическое планирование

№	Тема	Количество часов
1	Что такое толерантность. Чем мы отличаемся друг от друга	1
2	Межкультурное взаимодействие	1
3	Отцы и дети	1
4	Люди с особенностями в развитии и инвалидностью	1
5	Как противостоять нетерпимости	1
6	Насколько я толерантная личность. Толерантность вокруг меня	1
Всего		6

Содержание занятий (6 ч)

Тема 1. Что такое толерантность. Чем мы отличаемся друг от друга

Философское понимание толерантности. «Толерантность» и «терпимость». Индивидуальность. Отличия людей друг от друга. Равенство. Чувство собственного достоинства.

Тема 2. Межкультурное взаимодействие

Культура, межкультурное взаимодействие. Столкновение культур.

Тема 3. Отцы и дети

Отцы и дети. Взрослые и дети, почему они иногда не могут понять друг друга. Социализация личности.

Тема 4. Люди с особенностями в развитии и инвалидностью

Кого называют человеком с особенностями в развитии или инвалидностью? С какими трудностями сталкиваются люди с инвалидностью? Проблема отношения к людям с инвалидностью и особенностями в развитии.

Тема 5. Как противостоять нетерпимости

Как противостоять нетерпимости. Роль гражданского общества и правового государства в борьбе с проявлениями нетерпимости.

Тема 6. Насколько я толерантная личность. Толерантность вокруг меня

Черты толерантной личности. Саморазвитие.

Ожидаемые результаты

Учащиеся должны знать:

- основные идеи толерантного отношения в обществе;
- механизмы происхождения стереотипов и предрассудков, их роль в возникновении нетерпимости;
- основные пути выхода из конфликтов;
- роль права в формировании ценностей толерантности в обществе;
- основные общие для всех права и свободы, которые являются основой для ценностей толерантности.

Учащиеся должны уметь:

- различать терпимость и толерантность;
- рефлексировать, контролировать свои чувства, возникающие при взаимодействии с людьми, которые от них чем-либо отличаются;
- распознавать стереотипы и предрассудки в собственном поведении, поведении других людей, в информации, предоставленной СМИ;
- участвовать в гражданских акциях и в других формах проявления гражданской активности, (иметь начальные умения их организации);

- искать конструктивные пути выхода из конфликтных ситуаций;
- отстаивать свою гражданскую позицию, формулировать свои мировоззренческие взгляды.

Программа объединения по интересам «Дорогою добра»

Пояснительная записка

Нравственность — понятие, характеризующее и общество в целом, и личность. Сколько бы мы ни говорили о современном кризисе нравственности в нашем социуме, никогда не стоит забывать: общество — это совокупность личностей. Только личность ценою собственных усилий может добиться успехов в нравственном саморазвитии, а педагог, семья, близкие люди — помочь ей в этом.

Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества превратились во внутренние стимулы личности каждого ребёнка, такие как справедливость, честь и достоинство, долг и ответственность, чувство уважения и сострадания, чувство отзывчивости, такта, порядочности, деликатности.

Понятие «нравственное воспитание» всеобъемлющее. Оно пронизывает все стороны жизнедеятельности человека. Именно поэтому выдающийся педагог В. А. Сухомлинский, разработав воспитательную систему о всестороннем развитии личности, вполне обоснованно считал, что её системообразующий признак — нравственное воспитание. Анализ его трудов и практического опыта даёт основания утверждать, что сердцевина нравственного воспитания — развитие нравственных чувств личности.

Что побуждает человека к нравственным поступкам? Его сознание, его убеждения, его воспитание, его нравственные принципы.

Подрастающее поколение является той движущей силой, которая способна влиять на развитие общества. Поэтому создание определённых социокультурных условий, обучение простым жизненным правилам морали и этики позволят наставить ребят на правильный этический выбор, помогут определиться каждому, каким путём следовать: дорогою добра или дорогою безразличия. Курс занятий будет способствовать обеспечению процесса обретения воспитанниками нравственной культуры личности.

Цель программы: создание условий для воспитания чувств гуманизма, миролюбия, принятия и понимания других людей.

Задачи:

- способствовать становлению ребёнка как личности, обладающей чувством собственного достоинства, уважающей жизнь, свободу и достоинство других людей, законопослушной и ответственной;
- углублять понимание воспитанниками ценности нравственного поведения каждого человека в современном обществе;
- способствовать развитию нравственно-этической культуры личности и умению совершать правильный нравственный выбор в повседневных взаимоотношениях.

Сроки реализации программы: программа объединения по интересам «Дорогою добра» реализуется на протяжении смены «Открытый мир».

Методические условия реализации. Учебный курс рассчитан на семь учебных занятий, которые включают в себя как теоретическую часть, так и практическую. Итогом занятий в академии «Дорогою добра» станет образовательный форум «Вектор на будущее», где отряды представят памятку о грамотном общении с детьми с особыми образовательными потребностями. Памятку каждый отряд оформит как плакат с условиями и примерами завязывания общения и разговора, которые впоследствии лягут в основу выставки данных работ форума.

Занятия в объединении по интересам проводятся три раза в неделю продолжительностью один академический час каждое. Обучение ведётся во временных детских объединениях и предполагает расширение и совершенствование знаний об этике, нравственных принципах, ситуациях выбора. В ходе организации образовательного процесса реализовываются теоретические и практические занятия, беседы, игры, упражнения, ситуативный практикум и др. На протяжении каждого занятия в академии «Дорогою добра» воспитанники будут изучать «простые, но важные жизненные правила», которые будут являться практическими советами по воспитанию толерантного отношения к людям, не взирая на их физические, этнические, религиозные и иные особенности.

Ожидаемые результаты

Учащиеся должны знать:

- понятия «милосердие», «совесть», «честь», «достоинство», «щедрость», «ответственность»;
- простые жизненные правила нравственности;
- аспекты развития альтруизма и гуманизма в современном обществе.

Учащиеся должны уметь:

- формировать представления о миролюбии, вере, толерантности;
- накапливать знания о культурном и этническом многообразии;
- презентовать собственные суждения, сообщения;

- анализировать художественные произведения, образы и высказывания героев относительно идей толерантности;
- толерантно воспринимать различные точки зрения.

Учебно-тематический план

Название темы занятия	Количество часов		
	Всего	Теория	Практика
Милосердие — зеркало души	1	0,5	0,5
Совість — мерило нравственности	1	0,5	0,5
Честь и достоинство превыше всего	1	0,5	0,5
По щедрости руки видно, каково сердце	1	0,5	0,5
Чувство, что душу разъедает	1	0,5	0,5
Красив тот, кто поступает красиво	1	0,5	0,5
Образовательный форум «Вектор на будущее»	1	0,5	0,5
Итого	7	3,5	3,5

Содержание занятий

Занятие № 1. Милосердие — зеркало души

Этика. Понятия милосердие, альтруизм, гуманизм и гуманность, человеколюбие, доброта. Этические принципы. Черты характера, которые способствуют развитию милосердия и черты характера, которые мешают человеку быть милосердным. Жизненные правила морали.

Практическая часть: задание «Ситуация выбора», упражнение «В мире мудрых мыслей», упражнение «Частичка твоего сердца», ролевая игра «Слепой и поводырь».

Основные понятия: альтруизм, человечность, гуманность, этика.

Занятие № 2. Совість — мерило нравственности

Понятие совесть и стыд, их особенности и различия. Совесть — мерило нравственности. Пословицы и поговорки о совести, понятие «угрызения совести». Упражнения совести. Понятие раскаяния.

Практическая часть: игровая ситуация «Чего нужно стыдиться?», задание «Ситуация выбора», задание «Упражнение совести», практикум «Минута раскаяния».

Основные понятия: совесть, стыд, раскаяние, ситуация выбора, упражнение совести.

Занятие № 3. Честь и достоинство превыше всего

Понятие честь, достоинство, долг. «Преступление против чести». Клевета, оскорбление, хулиганство.

Практическая часть: упражнение «Я горжусь», упражнение «Моё мнение», игра «Трусливые и смелые мысли», практическое задание «Честь по чести», рубрика «В мире мудрых мыслей».

Основные понятия: честь, достоинство, клевета, оскорбление, хулиганство.

Занятие № 4. По щедрости руки видно, каково сердце

Этимология слова жадность. Жадность, корыстолюбие, алчность. Жадность — искажение бережливости. Понятие щедрости.

Практическая часть: задание «Знак равенства», игровая ситуация «Учимся делить», упражнение «В мире профессий».

Основные понятия: этимология, алчность, щедрость.

Занятие № 5. Чувство, что душу разъедает

Зависть. Понятие «белой и чёрной зависти». Литературные герои произведений К. Евтущенко «Зависть» и сказки С. Т. Аксакова «Аленький цветочек».

Практическая часть: задание «Лекарство для завистников».

Основные понятия: зависть, порок, заповедь.

Занятие № 6. Красив тот, кто поступает красиво

Красота поступка, понятие ответственности, ответственность за свои поступки, умение сказать «нет», правила ответственности.

Практическая часть: игровая ситуация «Скажи нет», игра «Подруги», ситуации выбора, игра «Карabas», упражнение «3 + 1», беседа «Ответственность».

Основные понятия: ответственность, «красивый поступок», «красивый человек».

Занятие № 7. Образовательный форум «Вектор в будущее»

Представление памятки о грамотном общении с детьми с особенностями психофизического развития. Подведение итогов работы в академии «Дорогою добра». Награждение активных участников занятий.

Рекомендуемая литература

1. Грецев, А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецев. — СПб.: Питер, 2005. — 160 с.
2. Крыжановская, Л. Психолого-педагогическая реабилитация подростков: пособие для психологов и педагогов / Л. Крыжановская. — Москва: Владос, 2008. — 123 с.

3. *Севковская, З. А.* Молодёжь Беларуси на пороге третьего тысячелетия / З. А. Севковская. — Минск: Принткорп, 2002. — 128 с.
4. *Андреев, О. А.* Учись быть внимательным: книга для учащихся старших классов / О. А. Андреев, Л. Н. Хромов. — Москва: Просвещение: Учебная литература, 1996. — 160 с.
5. *Орлов, Ю. М.* Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками: Книга для учащихся / Ю. М. Орлов. — Москва: Просвещение, 1987. — 224 с.

Темы для организации дискуссионного мультипарка
«Спорим? Спорим!»

Дискуссия, выстроенная на свободных высказываниях, позволяет высказаться каждому участнику, создаёт ситуацию открытости и искренности. В дискуссии нет правильных и неправильных мыслей и идей, есть ценность мысли каждой.

Темы для выбора:

1. «Искусство договариваться. Легко могу договориться сам или обязательна помощь третьего лица?»
2. «Стоит или не стоит включать детей с особенностями в развитии в обычную школу?»
3. «Компромиссное решение. Легко ли пойти на компромисс?»
4. «Будущая профессия: я выбираю сам или родители?»
5. «Школа или улица? Где мы можем встретить детей-инвалидов?»
6. «Доступ к информации. Должны или не должны родители ограничивать время использования интернета и социальных сетей?»
7. «Компьютерные игры: хорошо или плохо?»
8. «Являются или не являются отметки эффективным инструментом оценки способности учащихся?»
9. «Проблема дискриминации в нашей стране встречается часто или просто упоминается на бумаге?».

Конспекты занятий по программе объединения
по интересам «Дорогою добра»

«Милосердие — зеркало души»

Цель: создание условий для развития у воспитанников чувства человечности, милосердия, умения прийти на помощь нуждающимся в ней, стремления быть благородным в жизни.

Задачи:

- познакомить с формой работы и содержанием «Академии «Дорогою добра» и структурой занятий;
- способствовать расширению кругозора воспитанников, развитию устной и письменной речи, эмоциональной сферы личности;

- содействовать нравственному воспитанию ребят.

Материалы и оборудование: тетради для занятий в академии, мультимедиа, презентация, задания на карточках, афоризмы о милосердии, музыкальное сопровождение, композиция «Дорогою добра».

Ход проведения

Вступительное слово. Организационный момент

Дорогие друзья! Сегодня мы с вами начинаем работать по программе объединения по интересам которая называется «Дорогою добра». На протяжении всех занятий мы познакомимся с основными этическими принципами нравственности: милосердием, совестью, гуманизмом, честью, чувством собственного достоинства и др. Надеюсь, что все наши ДОБРОдеятельные занятия помогут вам осознать, что добродетель не порок, а одно из лучших этических качеств. На нашей дороге мы встретим не только положительные принципы, но и рассмотрим те качества, которые мешают человеку быть добродетельным.

А начнём мы со стихотворения С. Есенина.

Шёл Господь пытать людей в любви,
Выходил он нищим на кулижку.
Старый дед на пне сухом в дуброве
Жамкал деснами зачерствелую пышку.
Увидал дед нищего дорогой,
На тропинке, с клюшкою железной,
И подумал: «Вишь, какой убогой, —
Знать, от голода качается, болезный».
Подошёл Господь, скрывая боль и муку:
Видно, мол. Сердца их не разбудишь...
И сказал старик, протягивая руку:
«На, пожуй...маленько крепче будешь».

Обратимся к «Толковому словарю» для объяснения непонятных вам слов. Как вы думаете, что станет предметом и темой нашего занятия? (*Ответы воспитанников*).

Педагог. Да, вы правы, речь идёт о человеколюбии, доброте и милосердии. Тема нашего занятия «Милосердие — зеркало души», а эпиграфом взяты слова А. П. Чехова «За дверью счастливого человека должен стоять кто-нибудь с молоточком. Постоянно стучать и напоминать, что есть несчастные». Как вы понимаете это выражение? О чём пытается сказать нам автор? (*Ответы детей*).

Педагог. Что же такое добро? Что предполагает «доброта»? (*Ответы детей*). Обратимся к словарю: «Доброта — это готовность помочь кому-

нибудь, отзывчивость, душевное расположение к людям. Стремление делать противоположное злу» (С. Ожегов «Толковый словарь»).

Педагог. Приведите слова, близкие по значению к слову «доброта» (например, *чуткость, внимательность, отзывчивость*). Давайте добавим к этому списку менее распространённые слова — это сострадание, милосердие, гуманность, альтруизм, человеколюбие.

Обратимся к словарю. Сострадание — жалость, сочувствие, вызываемое чьим-нибудь несчастьем, горем. Доброта — отзывчивость, стремление делать добро другим. Гуманность — любовь к людям. Человеколюбие — гуманность.

Альтруизм — бескорыстная помощь, забота о благе других людей.

Сейчас я вам предлагаю выполнить задание «Портрет солнца милосердия». Каждому из вас я раздал(а) лучик солнца, на котором вы запишете, какие нравственные качества человека относятся к милосердию? (*воспитанники должны записать слова: сопереживание, доброта, терпимость, уважение, жалость, щедрость, сочувствие, чуткость и др.*). Педагог из лучиков складывает изображение солнца.

Далее вам необходимо подобрать антонимы к слову «милосердие».

Ответ на вопрос «какие черты, качества человека мешают нам быть милосердными?» я предлагаю вам записать на изображениях тучек. (*Воспитанники должны записать слова: равнодушие, жестокость, эгоизм, безжалостность, гордость, злость, жадность, гнев, ненависть, черствость, бездушие, высокомерие*). Педагог изображения тучек с надписями размещает рядом с солнцем).

Педагог. Ребята, какая погода стала у нас в аудитории? Какое настроение навевает такая погода? (*Ответы детей*).

Педагог. Чтобы погода была солнечной, настроение — радостным, чтобы жить в мире с самим собой, с людьми, окружающими тебя, что необходимо сделать на нашей картинке? (*Ответы детей*).

Педагог. Давайте уберём тучи (*зачитывает надписи на тучках и снимает их*) и создадим весеннее настроение. Посмотрите, у нас опять сияет солнце. Так же и с человеком, если из души изъять жадность, гнев, эгоизм, жестокость, то человеческая душа засияет ярче солнца и в мире воцарится добро.

Звучит музыка, педагог читает строки из стихотворения М. Лермонтова «Нищий».

У врат обители святой стоял просящий подаянья.

Бедняк иссохший, чуть живой от жады, жадности и страданья.

Кусок лишь хлеба он просил, а взор являл живую муку,

Но кто-то камень положил в его протянутую руку...

Педагог. Какие чувства вызывает у вас это стихотворение? Оно написано в XIX веке, но можем ли мы утверждать, что со временем оно потеряло свою актуальность? (*Ответы детей*).

Педагог. Почему так актуальна проблема милосердия в наше время? (*Ответы детей*).

Педагог обобщает. Третье тысячелетие набирает обороты. Прогресс движется вперёд, и, казалось бы, жизнь должна стать размеренней, спокойнее, но мы чаще и чаще слышим слова: бездомный, жертва насилия... В сегодняшнем обществе происходит рост агрессивности, конфликтов, равнодушия. Говорят, если в человеке есть доброта, человечность, чуткость и доброжелательность, значит, он как человек состоялся.

Практическая часть «Ситуации выбора»

Педагог. Послушайте, пожалуйста, случаи из современной жизни.

Вы с компанией гуляли по городу. На бордюре сидел плохо одетый пожилой мужчина. Возле него валялась потрёпанная сумка. Он тихонько стонал, в глазах стояли слёзы.

Педагог. Обсудите, как, на ваш взгляд, поступили бы вы. Как надо поступить с точки зрения милосердия и нравственности? (*Ответы детей*).

Педагог. Ещё одна ситуация. Вы едете в переполненном вагоне метро. Все места заняты, большая часть людей дремлет. Вы прижаты толпой людей к окну, вам трудно стоять и нельзя пошевелиться, рядом с вами стоит пожилая женщина.

Педагог. Обсудите, как, на ваш взгляд, поступили бы вы в подобной ситуации? (*Ответы детей*).

Задание «В мире мудрых мыслей»

Педагог. У вас на столах в конвертах лежат разрезанные карточки с высказываниями известных в мире людей. Составьте их, прочтите высказывание, обсудите в течение минуты, в чём заключается смысл этих высказываний, а затем поделитесь с нами вашим мнением.

Высказывания на карточках:

«Если ты равнодушен к страданиям других, ты не заслуживаешь названия человека» (Саади);

«Сколько в человеке доброты, столько в нём и жизни» (Эмерсон);

«Поступать с людьми так, как мы желаем, чтобы с нами поступали» (Конфуций);

«Милосердие состоит не столько в вещественной помощи, сколько в духовной поддержке ближнего» (Л. Толстой) и др.

Подведение итогов. Упражнение «Частичка твоего сердца»

Педагог. Ответьте, пожалуйста, на вопрос: как вы считаете, где в человеке находится милосердие и доброта? (*Ответы детей*).

Педагог. У каждого из вас есть изображение сердечка. В течение минуты напишите имя того, кому вы помогли в трудную минуту. *Педагог проходит с бумажным шаром в форме сердца, к которому ребята прикрепляют свои «сердечки».*

Педагог. Чтобы поверить в добро, надо начать делать его. Никогда не забывайте об этом.

На протяжении всех занятий в академии мы с вами будем выделять простые, но важные жизненные правила, которые помогут нам всем стать человечнее. И сегодня мы с вами усвоили первое простое жизненное правило «Любите окружающих вас людей: родных, близких, друзей».

Рефлексия.

«Совість — мерило нравственности»

Цель: создание условий для углубления таких нравственных категорий, как совесть, стыд, раскаяние.

Задачи:

- формировать у учащихся умение критически относиться к себе, давать честную оценку своих поступков;
- побуждать детей к самоанализу, к размышлению о себе, к поиску высоких нравственных идеалов.

Материалы и оборудование: кружочки разных цветов (синий, розовый, жёлтый), видео «Притча про воробья», толковый словарь С. И. Ожегова.

Ход проведения

Вступительное слово. Организационный момент

Педагог. Сегодня мы с вами поговорим о понятиях, которые являются основой человеческой морали. Представьте себе, что вы совершили очень плохой поступок. За это учитель может вызвать родителей в школу, а может просто при всём классе сказать: «Ни стыда, ни совести у тебя нет!» Как вы думаете, что неприятнее? (*Ответы детей*).

Проблемное обсуждение рассказа «Осколки в сердце»

Педагог. Это был вопрос-тест. Он показал, что у некоторых из вас совесть ещё спит глубоким сном. Но когда-нибудь она всё-таки проснётся, как у героя этого маленького рассказа.

Послушайте, о чём в нём говорится. (Педагог читает рассказ). Однажды молодой человек шёл по улице и увидел слепого с кружкой мелочи

у ног. То ли настроение у человека было дурное, то ли ещё что, только бросил он в эту кружку осколки битого стекла — и пошёл себе дальше. Прошло 50 лет. Человек этот добился в жизни всего. И дети, и внуки, и деньги, и хороший дом, и всеобщее уважение — всё у него уже было. Только этот эпизод из далёкой молодости не давал ему покоя. Мучила его совесть, грызла, не давала спать. И вот на склоне лет он решил найти слепого и покаяться. Приехал в город, где родился и вырос, а слепой так и сидит на том же месте с той же кружкой.

— Помнишь, много лет назад кто-то кинул тебе в кружку битое стекло — это был я. Прости меня, — сказал человек.

— Те осколки я выбросил в тот же день, а ты носил их в своём сердце 50 лет, — ответил слепой.

После прочтения рассказа педагог задаёт детям вопросы и организует обсуждение.

Перечень вопросов для обсуждения:

- Можно ли сказать, в какое время происходили события этого рассказа?
- Почему герой рассказа бросил осколки в кружку слепого?
- Как вы думаете, хороших ли детей воспитает герой рассказа?
- Как вы думаете, почему герой рассказа всю жизнь помнил о каком-то нищем слепом старике?
- Какими словами выразил слепой эти мучительные угрызения совести? *(Эти осколки ты носил в своём сердце 50 лет).*

Интерактивная беседа

Педагог. Ребята, какой смысл несут эти слова — «осколки в сердце»? Что под ними подразумевается? *(Ответы детей).*

Педагог. Да, вы правы. Тема сегодняшнего занятия «Совесть», но это понятие крепко связано ещё с одним. Каким? *(Ответы детей — стыд).*

Педагог. И здесь вы правы. Итак, тема нашего занятия сегодня «Совесть — мерило нравственности».

Педагог. В суматохе сегодняшней жизни человек порой забывает об этих понятиях. Я вам предлагаю сегодня о них поговорить.

Как бы вы определили эти понятия? *(Ответы детей).*

Педагог. А сейчас заглянем в словарь.

Работа со словарём

Педагог. Вот как объясняется значение этого слова «совесть» в словарях Ожегова и Даля:

Совесть — внутреннее сознание добра и зла, «тайник души», в котором отзывается одобрение или осуждение каждого поступка, способность распознавать качество поступка.

А вот как объясняется значение слова **«стыд»** — *это чувство сильного смущения, самоосуждения от сознания предосудительности поступка, вины.*

Педагог. Чтобы подчеркнуть важность и силу этих двух понятий, я предлагаю вам вспомнить, какие выражения употребляют с этими словами? (*Ответы детей*).

Педагог. С этим словом употребляют очень сильные выражения: «грызет совесть», «мучает совесть», «совесть спать не даёт», «муки совести», «угрызения совести», «совесть заговорила». Очень хорошо, когда что-то делаешь со «спокойной совестью», с «чистой совестью». А про стыд говорят: «можно сгореть со стыда», «умереть со стыда», «можно провалиться сквозь землю со стыда», «покраснеть от стыда», «не знаю, куда деться от стыда».

Педагог. «В ком стыд, в том и совесть» — говорит русская пословица. В ней хорошо показана связь этих двух понятий. Можно сказать в пословицах отражается народная мудрость, его отношение к чему-либо, которое сложилось веками. Вот некоторые пословицы, в которых говорится о стыде и совести:

Как ни мудри, а совести не перемудришь.
Совесть без зубов загрызёт.
От человека утаишь, от совести не утаишь.
Жизнь дана на добрые дела.

Скажите, вы согласны с этими пословицами? Может быть, у вас другое мнение? (*Ответы детей*).

Упражнение «Чего нужно стыдиться?»

Педагог. Чего же, по-вашему, нужно стыдиться в жизни и почему? На доске вы видите определения. Вам надо разделить их на две группы «Стыдно» и «Не стыдно». Перечень определений: физические недостатки; некрасивые поступки; поношенная, но аккуратная одежда; старомодная одежда; непрестижная работа родителей; невежество, необразованность, безграмотность; некрасивая внешность; грубое, бездушное отношение к людям. (*Дети на доске оформляют определения в две колонки*).

Педагог. Я очень рада, что вы правильно определили, чего нужно стыдиться. Хотелось бы, чтобы и в жизни ваш внутренний судья — совесть — так же хорошо помогал вам различать добро и зло.

Упражнение «Ситуации выбора»

Педагог. Жизнь часто ставит человека перед выбором: сделать по совести или против совести. И этот выбор каждый должен сделать не ради

похвалы, а ради правды, ради долга перед самим собой. По этому решению люди и будут судить о человеке.

Рассмотрим ситуации. Трудно ли вам будет поступить по совести?

Ситуация первая. Вы идёте по улице и наблюдаете картину: перед вами девочка роняет кошелек и не заметив его спускается в метро, идущий следом за ней мальчик подбирает кошелек и уходит в противоположную сторону. Ваши действия? (*Ответы детей*).

Ситуация вторая. Вы весь диктант списали у соседки по парте. Но «соседке» учитель поставил «б», а вам «9», потому что не заметил трёх грубых ошибок, которые увидел в её тетради. Ваши действия? (*Ответы детей*).

Упражнение «Минута раскаяния»

Педагог. Вся жизнь человека состоит из подобных ситуаций. На каждом шагу мы делаем выбор между добром и злом. Чтобы не ошибиться, нужно постоянно слышать голос своей совести. Этот голос подскажет нам, хороши или плохи наши поступки.

А чтобы совесть не молчала, нужно её тренировать, как тренируют мышцы и ум — нужно заставлять её постоянно работать, выполнять упражнения. Предлагаю вам выполнить одно такое упражнение. Подумайте минуту и вспомните свои поступки, которые могли обидеть кого-то, за которые вам сегодня стыдно, и вы в них глубоко раскаиваетесь. Попробуйте написать на бумаге не саму ситуацию, а ваши ощущения, которые вы испытывали тогда и сейчас. Назовём это упражнение «Минута раскаяния».

Звучит музыка. В течение одной минуты дети выполняют задание.

Педагог. Прочитайте то, что вы написали. Как вы считаете, можно ли исправить свой поступок, можно ли успокоить совесть? (*Ответы детей*).

Педагог. Если человек поступает бессовестно, бесчестно, окружающие должны пристыдить его. Лучше горькая правда, чем сладкая ложь. Может быть, это и пробудит в человеке совесть, человеку станет стыдно.

Подведение итогов

Педагог. В качестве завершения занятия я предлагаю посмотреть видеоролик «Притча про воробья». *После просмотра видеоролика педагог делает вывод.*

Педагог. Никогда не поздно попросить прощения, но не надо ждать 50 лет, как герой нашего первого рассказа. Пришло время изучить второе простое, но важное жизненное правило «Начни изменения с самого себя и тех, кто рядом с тобой». Ведь если каждый из нас начнёт изменения с самого себя, то вместе мы с вами сможем изменить мир к лучшему.

Рефлексия.

«Честь и достоинство превыше всего»

Цель: создание условий для формирования у учащихся толерантного поведения, гражданской позиции, нравственных понятий: честь, достоинство, долг.

Задачи:

- раскрыть моральную сущность чести и достоинства человека;
- воспитывать чувство ответственности за свои поступки; подвести ребят к мысли о необходимости жить, следуя нравственным правилам жизни, сохраняя свою честь и достоинство;
- развивать творческие способности и умение вести дискуссию.

Материалы и оборудование: карточки с ситуациями, презентация.

Ход проведения

Вступительное слово. Организационный момент

Педагог. Прежде чем мы приступим к изучению новой темы, я попрошу вас, ребята, выполнить одно небольшое упражнение, после чего вы узнаете больше про свои положительные черты. Итак, напишите о себе, но напишите правду.

Упражнение «Я горжусь». Воспитанникам необходимо три раза ответить на вопрос «Я горжусь тем, что...». После того, как все учащиеся ответят на поставленные вопросы, педагог несколько высказываний зачитывает и обсуждает с отрядом.

Педагог. Отлично, ребята, спасибо. А сейчас я хочу вас попросить принять участие ещё в одном упражнении «Моё мнение».

Упражнение «Моё мнение». Я попрошу вас ответить на следующие вопросы, которые вам помогут справиться с заданием.

Перечень вопросов:

- Какой у вас был самый большой успех в жизни?
- Какого успеха вы бы хотели достичь в жизни?
- Перечислите трёх человек, сильнее всего повлиявших на вашу жизнь.
- Напишите три слова, которые вы бы хотели услышать в свой адрес.

Педагог. Я попрошу вас нарисовать две вещи, которые, по вашему мнению, вы делаете хорошо.

Выполнение упражнения. Представление работ учащихся.

Педагог. Есть такие тонкие и нежные, сильные и мужественные, нестигаемые понятия — честь и достоинство человеческой личности. В жизни человек соприкасается с красотой и подлостью, радостью и горем, любовью и предательством. Можно по-разному определять цель своего существования, но одно правило жизни должно быть у каждого

человека — надо прожить свою жизнь с честью и достоинством. *Достоинство* — положительное качество. Совокупность свойств, характеризующих высокие моральные качества, а также сознание ценности этих свойств и уважения к себе («Словарь русского языка» С. И. Ожегов). Достоинство — это ценность каждого человека как личности. Оно основано на внутренней самооценке личности.

Честь — это конкретное положение человека в обществе, связанное с его репутацией (отношением к нему окружающих).

Педагог. Давайте с вами поиграем в игру «Трусливые и смелые мысли». Сейчас мы с вами объединимся в три группы. Каждая группа получит карточку с описанием ситуации. Вам необходимо обсудить ситуацию и составить два списка: 1) «трусливые мыслишки» и 2) «смелые мысли». Затем вы поделитесь своими мыслями с вашими сверстниками.

Первая ситуация. Вы нечаянно сломали компьютер в кабинете информатики. Никто этого не видел. Учитель подозревает вашего товарища. Как поступить?

Вторая ситуация. У вас с приятелем не хватило денег на две порции мороженого. Продавец по рассеянности дал со сдачей лишние деньги. Теперь вы можете купить ещё одну порцию. Как поступить: вернуть деньги или спокойно есть мороженное?

Третья ситуация. Вы видите, как ваши одноклассники систематически обижают малышей, но молча проходите мимо, не желая портить отношения. Но совесть не оставляет вас в покое. Как вы поступите в следующий раз?

Педагог. После этого задания, мне хочется привести слова А. С. Макаренко: «Надо, чтобы человек поступал правильно, по совести не тогда, когда на него смотрят, его слышат, могут похвалить, а когда никто не видит и никогда не узнает, как было. Надо поступать правильно ради правды, ради долга перед самим собой». Ребята, согласны ли вы с таким высказыванием педагога? А вы так же поступаете или нет? (*Ответы детей*).

Педагог. Сегодня слова чести и достоинства мы с вами редко встретим. А вот во время войны, сколько молодых юношей достойно, как подобает солдатам и патриотам прошли через огонь и смерть, спасая Родину от фашистских захватчиков, скольким мальчишкам и девочкам, попавшим в руки врагов, пришлось вынести муки допроса, пытки. И сколько матерей, страдая от невыносимого горя, думали о том, чтобы дети их многострадальные сохранили в себе человеческое достоинство, не показали слабость врагам.

Педагог. А где в наше время можно проявить достоинство? По отношению к кому надо вести себя достойно? Достойно ли подсказывать на уроке? Достойно ли отказать списать или попросить списать?

А что, по вашему мнению, ещё должно входить в понятие достоинства? (*Ответы детей*).

Практическая часть «Честь по чести»

Ребята, попробуйте определить, какое значение слова «честь» наибольшим образом соответствует следующим действиям (демонстрация на слайде):

трусость на поле боя	предательство интересов друга
нарушение купцом своего слова	помочь ветерану дойти до нужного места
помощь при тушении лесного пожара	молчание в ответ на клевету
зависть к чужим успехам	недобросовестная работа
лучше всех в классе написать контрольную	уступить место в автобусе пожилой женщине
невыполнение просьбы	обман учителя
продажа наркотиков	лёгкомысленное поведение

Обсуждение выполненного задания

Педагог. Самое время записать и запомнить третье простое, но важное жизненное правило «Научитесь прощать людям их слабости; умеете повиниться и прощать обиды».

Подведение итогов. Итак, ребята, честь — это... (*Ответы детей*).

Достоинство — это... (*Ответы детей*).

Рефлексия.

«По щедрости души видно, какво сердце»

Цель: создание условий для формирования у воспитанников нравственно-ценностной ориентации, способность формулировать нравственные суждения, воспитывать доброжелательность.

Задачи:

- способствовать расширению кругозора воспитанников, эмоциональной сферы личности;
- выяснить сущность понятий жадность и щедрость;
- содействовать нравственному воспитанию участников смены.

Материалы и оборудование: фишки двух цветов, презентация, несколько кусочков хлеба или печенья, слайд, на котором будут изображены различные профессии.

Ход проведения

Вступительное слово. Организационный момент

Педагог. Перед началом нашего занятия я хочу вас познакомить со сказкой, которую написал Лев Толстой. Жил-был крестьянин, которому предложили столько земли, сколько он сможет обойти с рассвета

до заката, при одном условии — к закату он должен был вернуться в исходную точку. Крестьянину хотелось захватить как можно больше земли. Чем быстрее он бежал, тем сильнее становилось его желание. Подойдя к цели, крестьянин в изнеможении упал и умер.

Тогда его господин сказал, указывая на мёртвое тело: «Дайте ему столько земли, сколько ему нужно». И крестьянину вырыли могилу.

Ребята, как вы думаете, какое качество характера крестьянина раскрыл нам Лев Толстой? (*Ответы детей*).

Педагог. Современная цивилизация охвачена страстью захватывать и обладать. Её девиз — «чем больше, тем лучше». Оглядываясь вокруг, мы сравниваем себя с другими. В нас растёт жадность. Что такое жадность? (*Ответы детей*). Давайте выясним этимологию (происхождение) и толкование этого слова по словарям. (*Работа со словарём*).

Жадность: 1) чрезмерное стремление удовлетворить какое-нибудь желание; 2) скупость, корыстолюбие.

Ребята, а давайте вместе с вами подберём синонимы к слову «жадность»? (Алчность, ненасытность, скупость, прожорливость и др.). Знакомы ли вам эти понятия? (*Если детям не знакомы понятия, необходимо поработать со словарём и объяснить их значение*).

Педагог. Вспомните художественные произведения, в которых высеивается жадность. (*Ответы детей*).

Ребята, а как отличить бережливость от жадности? (*Бережливость, положительное качество, становится жадностью, когда переходит границы. Жадность — искажение бережливости*).

Перед началом занятия вам были розданы фишки разных цветов. Сейчас я предлагаю вам сформировать две команды (*рассадка детей по командам*). Ребята, вы помните мультфильм про Скруджа МакДака кинокомпании Уолт Дисней?

Задание «Знак равенства» (работа в группах)

Сейчас я произвольно каждой команде раздам по одному листу, на котором будет написано всего лишь одно слово «жадность», или «бережливость». Одна группа должна доказать, что Скрудж был жадным, а другая, что он был бережливым. На выполнение задания даётся 5 минут, потом вам будет необходимо выступить перед всеми и обосновать свою точку зрения. (*Выполнение задания*).

Педагог. Ребята, скажите, а можно ли считать жадной старуху из сказки А. С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке». Ведь она просто исполняла свои мечты, разве плохо много мечтать? (*Ответы детей*).

Педагог. Академик Д. С. Лихачёв говорил: «Бережливостью владеет ум, жадность овладевает умом». У слова жадность существует ещё

и слово антоним. Кто догадался о чём идёт речь? (*Ответы детей*). Щедрость — это оказание бескорыстной помощи другим. Помогайте пусть немного, но каждый день, чтобы щедрость стала «привычкой сердца».

Игра «Учимся делить»

Прочитайте поговорку: «Дели хлеб пополам, хоть и голоден сам». Дети делятся на группы и получают от педагога по кусочку хлеба (можно использовать печенье). Каждая группа должна разделить свой кусок хлеба поровну на всех членов группы.

Трудно ли вам быть щедрыми? Человек, делающий подарок другому — щедр.

Работа с иллюстративным материалом «В мире профессий»

Педагог. На слайде изображения людей разных профессий. Вам необходимо перечислить, чем представители этих профессий могут поделиться с людьми. (*Выполнение задания*).

Щедрость не только материальное, в виде подарков, но и одно из лучших морально-этических качеств, которые присущи человеку. Хороший учитель делится с учениками не только знаниями, но и собственной душой. Врач — помогая людям, проявляет щедрость. Хорошие родители щедро одаривают своих детей любовью, уча и их в свою очередь быть щедрыми.

Педагог. Самое время выучить ещё одно простое, но важное жизненное правило «Учитесь ставить себя на место оказавшихся в трудной ситуации».

Подведение итогов

Есть солнце большое, оно на небе. А есть маленькое солнце. Оно светит в сердце каждого из нас. Это наша щедрость. Щедрый человек тот, кто любит людей и помогает им. Щедрость — это стремление человека сделать счастливее других людей. Живи и поступай так, чтобы окружающим — взрослым и сверстникам было с тобой приятно и радостно.

Рефлексия. Анализ рефлексии.

«Чувство, что душу разъедает»

Цель: создание условий для определения сущности понятия зависть.

Задачи:

- содействовать нравственному воспитанию участников смены;
- способствовать раскрытию творческого потенциала воспитанников;
- развивать навыки работы в команде.

Материалы и оборудование: заранее подготовленная сценка «Цыпленок и петух»; изображения микстур, упаковок с таблетками по количеству воспитанников в отряде для выполнения задания «Лекарство для завистников», две склянки, материалы для рефлексии.

Ход проведения

Вступительное слово. Организационный момент

Педагог. На сегодняшнем занятии мы поговорим о зависти. А чему люди завидуют? Посмотрите инсценировку «Цыпленок и петух» и приготовьтесь ответить на этот вопрос.

Басня. Пристал однажды маленький Цыплёнок к большому Петуху:

— Почему у аиста длинный клюв и предлинные ноги, а у меня совсем маленькие?

— Отстань!

— Почему у зайца длинные уши, а у меня даже маленьких нету?

— Не приставай!

— Почему у котёнка красивая шёрстка, а у меня какой-то противный жёлтый пух?

— Отвяжись!

— Почему щенок умеет вертеть хвостиком, а у меня совсем нет никакого хвостика?

— Замолчи!

— Почему у козлёнка есть рожки, а у меня даже плохоньких рожек и то нету?

— Прекрати! Отстань! — не на шутку рассердился Петух.

— Всё отстань... отстань! Почему всем маленьким большие отвечают на вопросы, а ты нет? — пропищал Цыплёнок.

— Потому, что ты не спрашиваешь, а просто всем завидуешь! — серьёзно ответил Петух.

И это была чистая правда.

Педагог. Почему Петух решил, что Цыплёнок завидует? Чему он завидует? Почему Петух не отвечал на его вопросы? (*Ответы детей*).

А чему завидуют люди? (*Ответы детей*).

Педагог. Вернёмся к эпиграфу. У зависти две стороны: есть тот, кто завидует, и тот, кому завидуют

1) завистник «огорчает самого себя». Как это понимать?

2) Завистник «омрачает радость других». Как понять это? (*Ответы детей*).

Очень часто о зависти говорят, как о болезни. Значит, как люди относятся к зависти? (*Ответы детей*).

Педагог. Действительно, зависть — один из самых страшных человеческих пороков. Когда у человека беда, все жалеют его, а завистник втайне радуется. Никакое чувство так не скрывают, как зависть, потому что это самое позорное из чувств. В зависти обычно не признаются, её прячут даже от самих себя, настолько это позорно — завидовать.

Педагог. Говорят, что есть две категории завистников:

- 1) «Я ему зла не желаю, но хотел бы то же, что есть у него». Может быть, вы знаете, как это называется? («белая» зависть);
- 2) завидуя, желают человеку зла («чёрная» зависть).

Педагог. Сейчас прозвучит отрывок из сказки И. Аксакова «Аленький цветочек». Определите, где речь идёт о чёрной, а где — о белой зависти.

Педагог. «Сёстрам же старшим, слушая про богатства несметные меньшей сестры и про власть её царскую над своим господином, словно над рабом своим, завистно стало... И задумали они дело хитрое, дело хитрое и недоброе; взяли они да все часы в доме целым часом назад поставили».

Педагог. О какой зависти идёт речь в сказке? (*Ответы детей*).

Педагог. В каких ещё произведениях герои страдают «чёрной» завистью? (*Сказки «Конёк-горбунок», «Царевна-лягушка», «Морозко»*).

Люди давно поняли, что зависть — опасный порок, пагубное чувство, способное погубить человека.

Педагог. К сожалению, есть такие болезни, которые обыкновенными таблетками и микстурами не вылечить. Мы уже с вами говорили, что зависть часто приравнивают к болезни. Поэтому я вам предлагаю попробовать создать лекарство, которое можно прописать завистникам. Укажите из чего изготовлено лекарство, как оно называется, описание, назначение, дозировка, предупреждение. (*Воспитанникам раздаются заранее заготовленные буклеты с изображением микстур, упаковок с таблетками, на которых выполняется задание*). Представление и анализ выполненного задания.

Подведение итогов

Педагог. О каком пороке мы сегодня разговаривали во время занятия? А часто ли вы завидуете людям, например, новой обуви, или смартфону? Что необходимо делать, чтобы избавиться от чувства зависти?

Пришло время запомнить пятое простое, но важное жизненное правило «Не стесняйтесь проявить своё сочувствие, сопереживание окружающим».

Рефлексия.

«Красив тот, кто поступает красиво»

Цель: создание условий для развития умения характеризовать свои поступки и давать им оценку.

Задачи:

- различать положительные и отрицательные поступки и давать им оценку;
- развивать речь воспитанников, умение осмысленно отвечать на поставленные вопросы;
- воспитывать правила хорошего тона, вежливость, воспитанность, умения видеть в человеке прекрасное.

Материалы и оборудование: объёмная «волшебная шляпа».

Ход проведения

Вступительное слово. Организационный момент

Педагог. Во все времена и во всех уголках земного шара люди хотели и хотят быть красивыми, но красота понимается по-разному. Одни говорят, что красив человек своей внешностью, другие же утверждают, что человек должен быть красив своей душой, своими поступками, своим отношением к окружающим. Сегодня мы с вами постараемся разобраться, каким должен быть человек с красивой душой.

Педагог. Для начала, я хочу рассказать вам одну историю.

В одном доме жили две девочки-подружки — Алёна и Даша. В классе Алёна по праву считалась самой красивой девочкой. Она много времени проводила перед зеркалом. Даша же была девочкой скромной, стеснительной. Однажды подружки возвращались из школы домой. На перекрёстке они увидели дедушку. Он не решался перейти через дорогу.

Алена собиралась пройти мимо, но Даша остановилась и спросила:

— Вам помочь?

— Помоги, пожалуйста, добрая девочка. Мои глаза совсем ничего не видят, и я не могу перейти дорогу.

Даша взяла старичка за руку и заботливо перевела через дорогу.

— Спасибо тебе, девочка. Ты красивая, как солнышко.

«Какая же она красивая, я намного красивее её», — подумала Алёна, обиженная тем, что её красоту не заметили. А вслух спросила:

— Откуда вы знаете, что она красивая, вы же не видите?

— Красоту этой девочки сможет увидеть даже слепой, потому что её красота идёт от сердца, — ответил дедушка.

Вопросы для обсуждения:

- Почему дедушка назвал Дашу красивой?
- Что делает человека по-настоящему красивым? (*Ответы детей*).

Педагог. Красота души — это сочетание добрых качеств и поступков человека.

Педагог. Предлагаю вам сейчас всем задуматься и закончить следующие предложения:

- Человек красив тогда, ...
- Самый красивый человек для меня —...
- Красивые поступки — это...

Педагог. Ребята, а как вы думаете, можно ли сказать, что красивый поступок — это поступок ответственного человека, которому небезразличен тот факт, как будет оценен тот или иной поступок? (*Ответы детей*). То есть мы можем сказать, что для красивого поступка человек должен обладать ответственностью.

Упражнение «Я лично отвечаю за...»

Педагог. Сейчас я предлагаю каждому из вас записать три факта, за что вы отвечаете лично. (*Выполнение задания, обсуждение*).

Человек отвечает в первую очередь сам за себя: за своё здоровье, за свои поступки, за свою судьбу.

Педагог. Перед кем нам приходится отвечать в своей жизни? (*Перед родителями, перед педагогами, перед законом, перед Родиной, перед своей совестью*).

Педагог. А теперь новое задание. Подберите всевозможные прилагательные-определения к слову «ответственность»? (*Если дети не будут знать ответы на вопрос педагогу рекомендовано сообщить, что это ответственность налоговая, административная, уголовная, юридическая, нравственная*).

Какой вид ответственности стоит для человека на первом месте? На мой взгляд, нравственная ответственность — самая важная. Если человек живёт в ладу со своей совестью, ему не придётся нести ни административную, ни уголовную ответственность.

Теперь перейдём к конкретным примерам.

Что значит — отвечать за своё здоровье? Беречь его. А для чего это нужно? Молодые люди редко об этом задумываются. Проведём эксперимент.

Эксперимент «3 + 1»

Педагог. Сейчас я попрошу выйти из аудитории трёх человек (*дети выходят за дверь*). Четвёртый человек получает записку, содержание которой нужно передать вошедшему человеку при помощи жестов. Последнему человеку, когда он войдёт, завязывают глаза, и воспринять то, о чём ему говорят жестами, он не может. (*Выполнение задания*).

Педагог. Легко ли человеку передать сообщение? Почему? Ответственно ли вы относитесь к своему здоровью? (*Нет*). Часто сами его портите: наушники с громкой музыкой, игры на телефоне, компьютерные игры, телевизор отрицательно влияют на зрение и слух. А ведь бывают люди, которые ничего не слышат и не видят. Они общаются с помощью прикосновений к ладони. Легко ли им? В чём их главная трудность? (*Они лишаются возможности общаться с людьми. Они одиноки*).

Сравнивая свою судьбу с судьбой других людей, понимаешь, какое это счастье — общение с людьми, дружба. Много ли у вас друзей? Легко ли вам общаться с друзьями? (*Ответы детей*).

Педагог. В общении часто случаются сложные ситуации, которые нужно решить наиболее правильным способом. Сейчас мы с вами изучим несколько проблемных ситуаций. Перед началом я попрошу вас объединиться в четыре группы.

Упражнение «Ситуация выбора»

Педагог. Я вас познакомлю с ситуациями, после чего мы должны их проанализировать.

Ситуация 1. Дима поругался с мамой, он весь на нервах. Каким способом он может расслабиться и как ему наладить отношения с мамой?

Ситуация 2. Неля не заметила днём на улице соседку и не поздоровалась, вечером та наговорила ей всяких гадостей. Как девочке сохранить душевное равновесие?

Ситуация 3. Ваня поругался с семьёй и ушёл из дома. Извиняться он считает ниже своего достоинства. Каким образом можно решить эту проблему?

Для того, чтобы сохранить своё душевное равновесие или снять напряжение, что нужно сделать? (*Ответы детей*).

Педагог. Для снятия напряжения можно послушать музыку; пойти подышать свежим воздухом; почитать, посмотреть телевизор — переключить внимание; посчитать мысленно до 30; сконцентрировать внимание на постороннем объекте; постараться не думать ни о чём в течение 20–30 секунд; заняться спортом (качать пресс) — отличный выход для злости; заняться творчеством (писать, рисовать, вышивать и т. д.); заглянуть в глубину себя, осознать свою вину; обратиться к психологу, родителям, или к любому старшему человеку, которому ты доверяешь, ведь эти люди уже прошли через это; обратиться к друзьям за поддержкой.

Педагог. Уметь отвечать за свои поступки... Что это значит? (*Ответы детей*).

Как вы думаете, существуют ли «Правила ответственности»? Да, они существуют. Давайте сейчас их рассмотрим:

«Правила ответственности»:

- 1) применять в своей жизни опыт других;
- 2) понимать, что необдуманные действия могут принести вред мне и другим;
- 3) понимать, что с плохими привычками надо постоянно бороться, так как плохое прививается быстро, а хорошее только через усилии воли.

Подведение итогов

Педагог. В заключение я хочу вам рассказать одну интересную притчу.

В древности жил-был один мудрец, к которому люди приходили за советом. Всем он помогал, люди ему доверяли и очень уважали его возраст, жизненный опыт и мудрость. И вот однажды один завистливый человек решил опозорить мудреца в присутствии многих людей. Завистник и хитрец придумал целый план, как это сделать: «Я поймаю бабочку и в закрытых ладонях принесу мудрецу, потом спрошу его, как он думает, живая у меня в руках бабочка или мертвая. Если мудрец скажет, что живая, я сомкну плотно ладони, раздавлю бабочку и, раскрыв руки, скажу, что наш великий мудрец ошибся. Если мудрец скажет, что бабочка мертвая, я распахну ладони, бабочка вылетит живая и невредимая и скажу, что наш великий мудрец ошибся». Так и сделал завистник, поймал бабочку и пошёл к мудрецу. Когда он спросил мудреца, какая у него в ладонях бабочка, мудрец ответил: «Всё в твоих руках».

Так каждый человек, сделав свой выбор, сам определяет свою судьбу.

Самое время запомнить ещё одно простое, но важное жизненное правило «Старайтесь прийти на помощь в нужный момент».

Рефлексия.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Рекомендации по внесению изменений
в планирующую документацию**Перспективный план работы воспитательно-оздоровительного учреждения образования**

К основному плану включается дополнительно раздел: «Направления реализации в инклюзивной смене»:

- создание доступной среды;
- необходимое материально-техническое обеспечение;
- формирование инклюзивной культуры у сотрудников учреждения;
- методическая работа.

План воспитательной работы с детьми, нуждающимися в оздоровлении

К основному плану включается дополнительно раздел: «Организация работы инклюзивной лагерной смены по направлениям»:

- работа по созданию инклюзивной образовательной среды;
- психолого-педагогическое сопровождение;
- формирование инклюзивной культуры у сотрудников.

План воспитательной работы отряда на смену

Включаются мероприятия по формированию благоприятного социально-психологического микроклимата в коллективе, принятия и толерантного отношения к детям с ОПФР у нормально развивающихся детей, приёмы включения детей с ОПФР во все виды деятельности и взаимодействие и т. д.

План психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в условиях инклюзивной лагерной смены

Составляется дополнительно к типовой планирующей документации. Включает деятельность представителя администрации, педагога-психолога, социального педагога и др. по созданию условий для комфортного пребывания ребёнка с ОПФР в воспитательно-оздоровительном учреждении образования.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Беседа о проблеме инвалидности с подростками

Задачи:

- уточнить и расширить представления подростков об инвалидности и людях с инвалидностью, о детях с особенностями психофизического развития;
- профилактика стереотипов и негативного отношения к людям с инвалидностью и особенностями психофизического развития;
- формирование толерантного отношения к людям с инвалидностью и особенностями психофизического развития.

Основное содержание беседы*1. Уточнение имеющихся у подростков представлений*

Как вы понимаете, что такое инвалидность?

Кого называют человеком с инвалидностью?

Был ли у вас опыт общения с человеком с инвалидностью?

Есть ли люди с инвалидностью среди ваших родственников, соседей, друзей?

Какие бывают виды инвалидности?

Почему люди становятся инвалидами?

С какими трудностями сталкиваются люди с инвалидностью?

2. Понятие «инвалидность»

Инвалидность — это состояние человека, при котором имеются препятствия в жизни, связанные с физическими, умственными, сенсорными нарушениями.

Инвалидность — это состояние, при котором человек утрачивает способность выполнять свои обычные функции.

Иногда у ребёнка нет инвалидности, но есть нарушения в развитии, которые мешают обучаться на том же уровне, в тех же условиях, что и остальным детям. Одни люди уже рождаются с нарушениями, другие приобретают их в результате болезни, несчастного случая.

Раньше говорили «инвалид», сейчас корректнее говорить «человек с инвалидностью». Чем отличаются эти выражения? В первом случае на первое место выходит проблема, нарушение, а во втором — мы понимаем, что, прежде всего, это человек. Значит, он имеет такие же права, потребности, как и другие люди.

Вспомните, когда вы в последний раз болели? Возникали у вас в этот момент какие-то ограничения? В больном состоянии у вас получалось легко и просто делать свои обычные дела, вы были так же успешны, как в здоровом? Вы выздоровели, ограничения исчезли. Человек с инвалидностью

сталкивается с ограничениями постоянно. Инвалидность может быть по зрению, слуху, двигательная, умственная, соматическая и другая.

3. Препятствия и возможности людей с инвалидностью

Традиционно инвалидность, нарушения воспринимались как проблема человека, который отличается от других. Да, такой человек действительно отличается от других, но ведь и другие тоже не одинаковы! Чем вы отличаетесь от других в группе? Проблема человека с инвалидностью не в его особенностях, а в препятствиях, ограничивающих его возможности. Иногда нельзя устранить инвалидность, нарушение, но всегда есть возможность убрать препятствия. Как это сделать? Какие примеры устранения барьеров вы видели?

4. Проблема отношения к людям с инвалидностью и особенностями в развитии

Мы говорили о физических барьерах. А какие ещё трудности могут возникнуть у человека с инвалидностью? Ребёнок с особенностями, с инвалидностью не виноват в том, что у него есть нарушение, он не может от него избавиться. Он хочет того же, что и другие — иметь друзей, общаться, но может столкнуться с неприятием, оскорблениями. Другая крайность — жалость, снисходительность, излишняя опека, унижающие человека, не дающие ему реализоваться. Что мы можем дать людям с инвалидностью? Нашу поддержку, помощь, если они в этом нуждаются, предоставить возможность быть включёнными в общество.

5. Подведение итогов

Какие фильмы или книги по этой проблеме вы знаете?

Знаете ли вы примеры успешных, известных людей с инвалидностью?

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Тренинг для учащихся «Мы разные, но мы вместе»

Данный тренинг предназначен для учащихся 4–7-х классов.

Продолжительность тренинга: 2 часа 40 минут.

Цель: формировать толерантное отношение к детям с инвалидностью, способствовать созданию атмосферы взаимопомощи и сотрудничества, поддержки и взаимопонимания между детьми.

Формируемые компетенции:

- понимание и принятие разнообразия в жизни и в школе;
- умение поддерживать атмосферу взаимопомощи и сотрудничества, поддержки и взаимопонимания;
- умение определять виды поддержки детям.

Программа

Знакомство (20 минут)
Индивидуальность человека — общность желаний (25 минут)
Стереотипы (35 минут)
Перерыв (30 минут)
Преодоление стереотипов (20 минут)
Правила общения с людьми с инвалидностью (40 минут)
Подведение итогов тренинга. Рефлексия (20 минут)

Ход работы

Знакомство

1. Упражнение «Имя + прилагательное» (5 минут)

Цель:

- познакомить участников;
- создать благоприятную атмосферу для совместной работы.

Инструкция. «Для того чтобы мы познакомимся, предлагаем каждому по кругу назвать своё имя, но кроме своего имени надо назвать и качество, которое тебе подходит, чтобы оно начиналось на первую букву имени, например: Вера — весёлая, Сергей — смелый».

2. Упражнение «Правила» (10 минут)

Цель:

- определить общие правила работы в группе.

Ход упражнения

1. Беседа о правилах в жизни человека. Вопросы: Что такое правила? Для чего нужны правила? Что будет, если не люди не станут придерживаться правил?

2. Наша работа на тренинге предполагает активное общение. И чтобы нам было комфортно общаться, предлагаю ввести некоторые правила.

Правила тренинга:

- пунктуальность;
- ограничить звук мобильного телефона;
- правило «поднятой руки»;
- правило искренности и уважительности.

Комментарии для ведущего. Каждое правило записывается на отдельном листе бумаги и размещается так, чтобы на протяжении всего тренинга участники могли обращаться к ним в случае необходимости.

3. Сообщение темы тренинга (5 минут)

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА — ОБЩНОСТЬ ЖЕЛАНИЙ

1. Упражнение «Салфетка» (5 минут)

Цель:

- помочь участникам осознать индивидуальность каждого ребёнка.

Материалы: по одной тонкой бумажной салфетке на каждого участника.

Инструкция:

«У каждого из вас по салфетке. Разверните её. А теперь сложите пополам. Сложите ещё раз (*при этом тренер не показывает, как нужно складывать, не даёт готовых вариантов, участники складывают салфетку так, как им хочется*). Оторвите один уголок у салфетки. Сложите ещё раз и оторвите ещё два уголка. Снова сложите и оторвите ещё кусочек. Разверните салфетку и посмотрите, что у вас получилось. Сравните свою «снежинку» с другими. Есть ли две одинаковые? Почему? А в природе можно ли увидеть две одинаковые снежинки? Так и люди, каждый из нас — уникален и неповторим».

Вывод: каждый из нас — уникален и неповторим.

Упражнение «Три товарища» (20 минут)

Цель:

- помочь участникам осознать общность желаний, единство участников группы.

Материалы: анкета «Три товарища», ручки или фломастеры.

Ход упражнения

Участники делятся на подгруппы по три человека. Каждой подгруппе раздаётся анкета, которую участники должны заполнить после совместного обсуждения.

Анкета «Три товарища»

Вот три вещи, которые мы все любим:

Вот три вещи, которые мы все не любим:

И в этом мы отличаемся друг от друга:

Имя: _____ я отличаюсь от других тем, что я _____

Имя: _____ я отличаюсь от других тем, что я _____

Имя: _____ я отличаюсь от других тем, что я _____

По завершении работы каждая подгруппа озвучивает полученные результаты.

Подведение итогов. Понравилось вам упражнение? Что нового об участниках вы узнали? Какой вывод мы можем сделать?

Вывод. Несмотря на различия, у нас много общего.

СТЕРЕОТИПЫ

1. Упражнение «Ворона» (15 минут)

Цель:

- дать возможность участникам прочувствовать на себе влияние стереотипов и дискриминаций.

Материалы: карточки с названиями животных, скотч, ножницы.

Ход упражнения

1. Каждому ребёнку на спину (так, чтобы он не видел) крепится карточка с названием животного (кошка, собака, корова, лягушка и т. д.). При этом, названия всех животных, кроме одного (вороны), повторяются 3–4 раза.

2. «Не говоря ни слова, вы должны найти «своих» и объединиться в группу».

3. Подведение итогов.

Вопросы для обсуждения:

- Как вы узнали, где ваша группа?
- Легко ли было найти «своих»?

Обращаясь к «вороне»: Как ты себя чувствовал? Почему никто не обращал на тебя внимания? Что тебе хотелось сделать?

Обращаясь к остальным участникам: Почему вы не обращали на него внимания? Хотели бы вы быть на месте «вороны»? Что чувствует человек, не похожий на остальных? Когда, в каких обстоятельствах человек может ощущать себя непохожим на окружающих? Кто может чувствовать свою непохожесть (люди других национальностей, люди с инвалидностью)?

2. Упражнение «Письмо» (20 минут)

Цель:

- познакомить участников с чувствами и переживаниями детей с инвалидностью;
- создать условия для самоидентификации нормально развивающихся учащихся себя с детьми с особенностями психофизического развития.

Инструкция

Сейчас я прочитаю вам отрывки из писем подростков с особенностями:

«Мне было очень трудно. Иногда не могла сдержать слёз, иногда подавляла слёзы, просто отворачивалась, чтобы не видеть счастливые лица своих одноклассников. Я им вовсе не нужна. Я не могла подойти к ним. Если и обращалась за чем-нибудь, то мне казалось, что я им навязываюсь...»

«Одиночество я почувствовал сразу и остро. У одноклассников свои разговоры, интересы, а меня все обходят стороной. А я хочу к людям. Мне нужно с кем-то общаться, с кем-то дружить...»

Давайте обсудим: Что чувствуют авторы писем? В чём причина одиночества ребят? Как можно охарактеризовать одноклассников этих ребят? Что бы вы сказали одноклассникам? Как можно помочь авторам писем? Что бы вы им ответили?

Вывод. Человек с ограниченными возможностями такой же человек, как и все. Он нуждается в счастье, радости, общении, любви, страдает от одиночества, равнодушия, непонимания и нуждается в поддержке. Он приспосабливается к обществу обыкновенных людей, а мы должны ему помочь.

5. Преодоление стереотипов о людях с инвалидностью

Просмотр и обсуждение видеofilьмов или мультимедийной презентации «Успешные люди с инвалидностью» (20 минут)

1. Правила общения с людьми с инвалидностью

5.1.1. Беседа по содержанию произведения В. Катаева «Цветик-семицветик» (10 минут)

«Кто знает, из какого произведения взяты эти строки:

Лети, лети, лепесток,

Через запад на восток,

Через север, через юг,

Возвращайся, сделав круг.

Лишь коснёшься ты земли —

Быть по-моему вели.

Вели, чтобы...

Как звали главного героя этого произведения? (Девочка Женя).

Что необычного удалось приобрести девочке? (Цветик-семицветик, который ей подарила старушка).

Чем был необычен этот цветок? (Мог исполнить любое желание).

Какое первое желание Жени было исполнено? (Жёлтый лепесток — она оказалась дома со связкой баранок.)

Какое второе желание загадала Женя? (Красный лепесток — мамина вазочка склеилась.)

Где удалось очутиться Жене после третьего желания? (Синий лепесток — на Северном полюсе.)

Каким было четвёртое желание девочки? (Зелёный лепесток — очутиться дома.)

На что был потрачен пятый оранжевый лепесток? (Женя получила все игрушки, которые есть на свете.)

Как отреагировала Женя на сюрприз с игрушками? (Фиолетовый лепесток — возвращение игрушек в магазин.)

Итак, остался последний голубой лепесток. Кто из вас помнит, на что хотела потратить его девочка? (Конфеты, велосипед, билет в кино, сандалеты.)

Какое же решение приняла Женя с последним лепестком? (Помогла выздороветь Вите, который не мог двигаться самостоятельно.)

Как вы думаете, какое из всех семи желаний было обдуманно?

С какой стороны предстала перед нами Женя, загадывая седьмое желание? (Она увидела, поняла и приняла незнакомого ей человека таким, какой он есть. Жене захотелось помочь Вите почувствовать себя здоровым, таким, как все.)

У нас нет волшебного цветка, но мы тоже можем помочь детям с особенностями. Что можно для этого сделать?

5.2.2. Составление правил общения с людьми с инвалидностью. Упражнение «Цветик-семицветик» (20 минут)

Цель:

- познакомить учащихся с основными правилами толерантного отношения к людям с инвалидностью.

Материалы: круг-сердцевина цветка и семь разноцветных лепестков, маркер, скотч.

Инструкция

«Вспомним, в начале нашего занятия мы говорили о правилах, о том, как они помогают нам в жизни. Сейчас мы вместе составим правила общения с людьми с инвалидностью.

(По ходу формулирования правил создаётся новый цветик-семицветик.)

Как вы поведёте себя при встрече с человеком, который имеет какие-либо ограниченные возможности? (Правильно, не надо смотреть так пристально, так как это неприятно человеку.)

(Крепится один лепесток — «увидеть» прежде всего человека, а не его ограниченные возможности.)

Такие люди встречаются повсюду, они могут жить по соседству, либо прогуливаться в вашем дворе. То есть вам приходится встречаться с этим человеком очень часто. Какой следующий шаг можно предпринять, чтобы человек забыл про свои проблемы?

(Крепится второй лепесток — «установить контакт», а не отвернуться от человека с ограниченными возможностями).

Что можно сделать, для того, чтобы установить контакт с человеком?

Что можно сделать ещё?

(Крепится третий лепесток — «понять» проблему человека.)

А как понять проблему другого?

Следующий лепесток — лепесток принятия. Отнестись к нему, как к равному человеку. Вспомним салфетки-снежинки, которые мы делали, они все разные, но все хороши по-своему.

(Крепится четвёртый лепесток — «принять» человека таким, какой он есть.)

Далее укрепим лепесток интереса. Когда мы заполняли анкету «Три товарища», вспомните, как много общих интересов вы нашли.

(Крепится пятый лепесток — «заинтересоваться» успехами человека.)

Следующий лепесток — что-то перенять и что-то дать взамен. Чем мы можем научиться у человека с инвалидностью? Чему вы могли бы научить своего друга с ограниченными возможностями, что вы умеете и любите делать?

(Крепится шестой лепесток — «перенять и дать».)

И последний лепесток — лепесток помощи. Помощь не только в передвижении, учёбе, общении, но и помочь реализовать свои возможности и ощутить себя нужным для окружающих.

(Крепится седьмой лепесток — «помочь».)

Рассмотрим, чем и как мы можем помочь своему однокласснику, который плохо видит? А тому, у кого проблемы со слухом? А тому, кто затрудняется самостоятельно передвигаться?

Вот мы разместили все лепестки. Какая часть цветка осталась незаполненной? (Середина).

Что поможет лепесткам держаться, что их соединяет? Какое качество объединяет все эти характеристики?

(Крепится середина «толерантность».)

Как вы понимаете, что такое толерантность? Для чего человеку нужно быть толерантным?

6. Подведение итогов тренинга. Рефлексия

6.1. Упражнение «Ладони» (10 минут)

Цель:

- помочь участникам осознать и обобщить полученную информацию.

Материалы: цветная бумага, карандаши, ножницы, лист бумаги формата А-1, скотч или клей-карандаш.

Инструкция

«Возьмите лист бумаги того цвета, который вам нравится, обведите свою ладонку и вырежьте её. На пальчиках напишите свои пять положительных качеств, а на ладонке — что, по вашему, нужно сделать, чтобы в коллективе царил атмосфера взаимопонимания и доброты, чтобы ваш класс стал пространством толерантности, чтобы в нём было комфортно каждому».

По завершении работы все ладони размещаются на листе бумаги, который по окончании тренинга ученики могут взять с собой и разместить в классе.

6.2. Упражнение «Рефлексивный круг» (10 минут)

Цель:

- получение обратной связи от участников тренинга о его результативности;
- подведение итогов работы тренинга в целом.

Ход упражнения

Участникам по очереди предлагается ответить на вопросы: Твои впечатления о тренинге? Что нового ты узнал? Что больше всего запомнилось?

Список использованных источников

1. *Аверьянова, С. В.* Классный час по толерантности «Люди, каждый день окунайтесь в источник человечности» / С. В. Аверьянова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». — 2011. <http://festival.1september.ru/articles/549934/>
2. *Островная, З. А.* Классный час-игра с использованием ИКТ «Толерантность — это дружба» / З. А. Островная // // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». — 2009. <http://festival.1september.ru/articles/561772/>

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Анкеты по итогам инклюзивной смены

Анкета для воспитателей по итогам инклюзивной смены

1. Сколько детей с ОПФР оздоравливалось, с какими нарушениями?
2. Какие особые образовательные потребности детей необходимо было учитывать во время оздоровления?
3. Какие мероприятия проводились для включения и принятия детей в отряде?
4. Какие отношения складывались в отряде у обычных детей с детьми с ОПФР?
5. Участие детей с ОПФР в общелагерных и отрядных мероприятиях.
6. Эмоциональное состояние, психологическое самочувствие детей с ОПФР на протяжении смены?
7. Эмоциональное состояние, психологическое самочувствие нормально развивающихся детей на протяжении смены. Возникали ли конфликты, негативные переживания в связи с нахождением рядом детей с ОПФР? Если да, то каким образом решались проблемы?
8. Возникали ли конфликты, трудности в работе с детьми с ОПФР? Как они разрешались?
9. Нуждаетесь ли вы в дополнительном обучении для работы в условиях инклюзивной лагерной смены? Если да, то по каким вопросам?

Анкета для детей, оздоравливающихся в условиях инклюзивной смены

1. Понравилось ли тебе в лагере?
2. С кем в отряде ты подружился больше всего?
3. В каких мероприятиях ты участвовал? Какую роль выполнял?
4. Какие мероприятия тебе запомнились больше всего?
5. Возникали у тебя во время смены трудности, проблемы? Как они решались?
6. Хотел бы ты поехать в лагерь ещё раз?

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Основные правила этикета с людьми, имеющими особенности психофизического развития^{26;27}**Общие правила**

Когда вы разговариваете с инвалидом, обращайтесь непосредственно к нему, а не к сопровождающему или сурдопереводчику, которые присутствуют при разговоре.

Когда вас знакомят с инвалидом, вполне естественно пожать ему руку: даже те, кому трудно двигать рукой или кто пользуется протезом, вполне могут пожать руку — правую или левую, что вполне допустимо.

Когда вы встречаетесь с человеком, который плохо или совсем не видит, обязательно называйте себя и тех людей, которые пришли с вами. Если у вас общая беседа в группе, не забывайте пояснить, к кому в данный момент вы обращаетесь, и назвать себя.

Если вы предлагаете помощь, ждите, пока её примут, а затем спрашивайте, что и как делать.

Когда вы разговариваете с человеком, испытывающим трудности в общении, слушайте его внимательно. Будьте терпеливы, ждите, когда человек сам закончит фразу. Не поправляйте его и не договаривайте за него. Никогда не притворяйтесь, что вы понимаете, если на самом деле это не так. Повторите, что вы поняли, это поможет человеку ответить вам, а вам — понять его.

Когда вы говорите с человеком, пользующимся инвалидной коляской или костылями, расположитесь так, чтобы ваши и его глаза были на одном уровне, тогда вам будет легче разговаривать.

Чтобы привлечь внимание человека, который плохо слышит, помащите ему рукой или похлопайте по плечу. Смотрите ему прямо в глаза и говорите чётко, но имейте в виду, что не все люди, которые плохо слышат, могут читать по губам.

Люди с плохим зрением и незрячие

Предлагая свою помощь, направляйте человека, не стискивайте его руку, идите так, как вы обычно ходите. Не нужно хватать слепого человека и тащить его за собой.

Опишите кратко, где вы находитесь. Предупреждайте о препятствиях: ступенях, лужах, ямах, низких притоках, трубах и т. п.

Используйте, если это уместно, фразы, характеризующие звук, запах, расстояние. Делитесь увиденным.

²⁶ Прудинник. <https://www.interfax.by/article/56700>

²⁷ Этика общения..., 2018.

Обращайтесь с собаками-поводырями не так, как с обычными домашними животными. Не командуйте, не трогайте и не играйте с собакой-поводырем.

Если вы собираетесь читать незрячему человеку, сначала предупредите об этом. Говорите нормальным голосом. Не пропускайте информацию, если вас об этом не попросят.

Если это важное письмо или документ, не нужно для убедительности давать его потрогать. При этом не заменяйте чтение пересказом. Когда незрячий человек должен подписать документ, прочитайте его обязательно. Инвалидность не освобождает слепого человека от ответственности, обусловленной документом.

Всегда обращайтесь непосредственно к человеку, даже если он вас не видит, а не к его зрячему компаньону.

Всегда называйте себя и представляйте других собеседников, а также остальных присутствующих. Если вы хотите пожать руку, скажите об этом.

Когда вы предлагаете незрячему человеку сесть, не усаживайте его, а направьте руку на спинку стула или подлокотник. Не водите по поверхности его руку, а дайте ему возможность свободно потрогать предмет. Если вас попросили помочь взять какой-то предмет, не следует тянуть кисть слепого к предмету и брать его рукой этот предмет.

Когда вы общаетесь с группой незрячих людей, не забывайте каждый раз называть того, к кому вы обращаетесь.

Не заставляйте вашего собеседника вещать в пустоту: если вы перемещаетесь, предупредите его.

Вполне нормально употреблять слово «смотреть». Для незрячего человека это означает «видеть руками», осязать.

Избегайте расплывчатых определений и инструкций, которые обычно сопровождаются жестами, выражений вроде «Стакан находится где-то там на столе». Старайтесь быть точными: «Стакан посередине стола».

Если вы заметили, что незрячий человек сбился с маршрута, не управляйте его движением на расстоянии, подойдите и помогите выбраться на нужный путь.

При спуске или подъеме по ступенькам ведите незрячего перпендикулярно к ним. Передвигаясь, не делайте рывков, резких движений. При сопровождении незрячего человека не закладываете руки назад — это неудобно.

Люди с нарушением слуха

Разговаривая с человеком, у которого плохой слух, смотрите прямо на него. Не затемняйте своё лицо и не загораживайте его руками,

волосами или какими-то предметами. Ваш собеседник должен иметь возможность следить за выражением вашего лица.

Некоторые люди могут слышать, но воспринимают отдельные звуки неправильно. В этом случае говорите более громко и чётко, подбирая подходящий уровень. В другом случае понадобится лишь снизить высоту голоса, так как человек утратил способность воспринимать высокие частоты.

Чтобы привлечь внимание человека, который плохо слышит, назовите его по имени. Если ответа нет, можно слегка тронуть человека или же помахать рукой.

Говорите ясно и ровно. Не нужно излишне подчёркивать что-то. Кричать, особенно в ухо, тоже не надо.

Если вас просят повторить что-то, попробуйте перефразировать своё предложение. Используйте жесты.

Убедитесь, что вас поняли. Не стесняйтесь спросить, понял ли вас собеседник.

Если вы сообщаете информацию, которая включает в себя номер, технический или другой сложный термин, адрес, напишите её, сообщите по факсу или электронной почте или любым другим способом, но так, чтобы она была точно понята.

Если существуют трудности при устном общении, спросите, не будет ли проще переписываться.

Не забывайте о среде, которая вас окружает. В больших или многолюдных помещениях трудно общаться с людьми, которые плохо слышат. Яркое солнце или тень тоже могут быть барьерами.

Очень часто глухие люди используют язык жестов. Если вы общаетесь через переводчика, не забудьте, что обращаться надо непосредственно к собеседнику, а не к переводчику.

Не все люди, которые плохо слышат, могут читать по губам. Вам лучше всего спросить об этом при первой встрече. Если ваш собеседник обладает этим навыком, нужно соблюдать несколько важных правил. Помните, что только три из десяти слов хорошо прочитываются.

Нужно смотреть в лицо собеседнику и говорить ясно и медленно, использовать простые фразы и избегать несущественных слов.

Нужно использовать выражение лица, жесты, телодвижения, если хотите подчеркнуть или прояснить смысл сказанного.

Люди с задержкой в развитии и проблемами общения

Используйте доступный язык, выражайтесь точно и по делу.

Избегайте словесных штампов и образных выражений, если только вы не уверены в том, что ваш собеседник с ними знаком.

Не говорите свысока. Не думайте, что вас не поймут.

Говоря о задачах или проекте, рассказывайте всё «по шагам». Дайте вашему собеседнику возможность обыграть каждый шаг после того, как вы объяснили ему.

Исходите из того, что взрослый человек с задержкой в развитии имеет такой же опыт, как и любой другой взрослый человек.

Если необходимо, используйте иллюстрации или фотографии. Будьте готовы повторить несколько раз. Не сдавайтесь, если вас с первого раза не поняли.

Обращайтесь с человеком с проблемами развития точно так же, как вы бы обращались с любым другим. В беседе обсуждайте те же темы, какие вы обсуждаете с другими людьми. Например, планы на выходные, отпуск, погода, последние события.

Обращайтесь непосредственно к человеку.

Помните, что люди с задержкой в развитии дееспособны и могут подписывать документы, контракты, голосовать, давать согласие на медицинскую помощь и т. д.

Основные правила использования корректного языка при общении с инвалидами и освещении проблем инвалидов в СМИ²⁸

Не используйте заведомо некорректные выражения (калека, даун, дебил, неполноценный и пр.). Подобные слова обычно употребляют с целью намеренно оскорбить человека.

Не используйте термины для внутреннего употребления (колясочник, опорник и пр.).

Избегайте использовать термин «инвалидный», например: «инвалидная организация», «инвалидное движение», «инвалидный транспорт», «инвалидный спорт». Гораздо более корректно называть это по-другому: «организация инвалидов», «движение инвалидов» или «движение за права инвалидов». Сначала явление, человек, предмет, а затем его свойства.

Используйте личностный подход. У каждого человека есть свои увлечения, обязанности и т. д. Инвалидность — лишь один из аспектов жизни человека, не всегда самый важный.

Не драматизируйте инвалидность. Не используйте слова «жертва», «прикованный», «обречённый», «страдающий», которые очень красочно передают атмосферу обречённости и отчаяния, в которой якобы живёт человек, ставший инвалидом. Корректнее употреблять нейтральные выражения: «передвигающийся на коляске», «пользующийся коляской» вместо «прикованный к коляске».

²⁸ Бричевая. <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2016/01/11/pravila-etiketa-pri-obshchenii-s-invalidam>

Аккуратнее со словом «несмотря». Некоторые люди убеждены, что инвалиды — люди героические, смелые и вообще особенные. На самом деле люди не преодолевают свою инвалидность и не преуспевают «несмотря» на неё. Они просто живут с инвалидностью и вынуждены преодолевать те барьеры, которыми общество отгораживается от инвалидов.

Корректно используйте приставку «спец». Приставка «спец» или определение «специальный» очень часто употребляются, когда речь идёт о программах для инвалидов. По сути, это эвфемизм, заменяющий понятие «дискриминационный», «второсортный». Это определение вызывает довольно негативные ассоциации, поэтому лучше называть вещи своими именами — не «спецавтобус», а «автобус с подъёмником» и т. д.

Используйте термины, способствующие формированию в обществе позитивного образ людей с инвалидностью. При общении с людьми с инвалидностью необходимо использовать термины, которые вызывают на уровне сознания и подсознания положительный или нейтральный образ человека с инвалидностью, и стараться исключить из своего лексикона термины, вызывающие негативный образ, даже если эти термины общеприняты. Термины и выражения, подчёркивающие способности или возможности человека с ограниченными возможностями что-либо делать создают более привлекательный образ, чем выражения, несущие информацию об отсутствии таких возможностей. «Пользующийся инвалидной коляской» воспринимается лучше чем «прикованный к инвалидной коляске», «незрячий» звучит лучше, чем «слепой» и т. п.

Десять общих правил этикета,
составленных людьми с инвалидностью²⁹

1. *Обращение*: когда вы разговариваете с ребёнком, сидящим в коляске, обращайтесь непосредственно к нему, а не к сопровождающему, который присутствует при разговоре.

2. *Пожатие руки*: когда вы знакомитесь с ребёнком, вполне естественно пожать ему руку: даже те, кому трудно двигать рукой или кто пользуется протезом, вполне могут пожать руку — правую или левую, что вполне допустимо.

3. *Называйте себя и других*: когда вы встречаетесь с ребёнком, который имеет проблемы со зрением, обязательно называйте себя и тех людей, которые пришли с вами. Если у вас общая беседа в группе, не забывайте пояснить, к кому в данный момент вы обращаетесь, и назвать себя.

²⁹ 10 общих правил этикета, составленных людьми с инвалидностью. <https://perspektiva-inva.ru/our-pubs/vw-990/>; Этика общения..., 2018.

4. *Предложение помощи*: если вы предлагаете помощь, ждите, пока её примут, а затем спрашивайте, что и как делать.

5. *Адекватность и вежливость*. Обращайтесь по имени и на «ты», только если вы хорошо знакомы.

6. *Не опирайтесь на кресло-коляску*: опираться или виснуть на чьей-то инвалидной коляске — то же самое, что опираться или виснуть на её обладателе, это тоже раздражает. Инвалидная коляска — это часть неприкасаемого пространства человека, который её использует.

7. *Внимательность и терпеливость*: когда вы разговариваете с человеком, испытывающим трудности в общении, слушайте его внимательно. Будьте терпеливы, ждите, когда человек сам закончит фразу. Не поправляйте его и не договаривайте за него. Никогда не притворяйтесь, что вы понимаете, если на самом деле это не так. Повторите, что вы поняли, это поможет человеку ответить вам, а вам — понять его.

8. *Расположение для беседы*: когда вы говорите с человеком, пользующимся инвалидной коляской или костылями, расположитесь так, чтобы ваши и его глаза были на одном уровне, тогда вам будет легче разговаривать. Разговаривая с теми, кто может, читать по губам, расположитесь так, чтобы на Вас падал свет, и Вас было хорошо видно, постарайтесь, чтобы Вам ничего (еда, сигареты, руки), не мешало.

9. *Привлечение внимания*: чтобы привлечь внимание ребёнка, у которого снижен слух, помашите ему рукой или похлопайте по плечу. Смотрите ему прямо в глаза и говорите чётко, но имейте в виду, что не все люди, которые плохо слышат, могут читать по губам.

10. *Не смущайтесь*, если *случайно допустили оплошность*, скажав «Побежали», «Увидимся» или «Вы слышали об этом...?» тому, кто не может бежать, видеть или слышать.

Список использованных источников

1. *Баль, Н. Н.* Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (I ступень) с учётом инклюзивных подходов: учеб.-метод. пособие. В 3-х ч. Ч. 3 / Н. Н. Баль, Т. В. Варёнова, С. Е. Гайдукевич. — Минск: БГПУ, 2018. — 168 с.
2. *Богданова, Т. Г.* Сурдопсихология / Т. Г. Богданова — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 224 с.
3. *Боскис, Р. М.* Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. — М.: АПН РСФСР, 1988. — 432 с.
4. *Бричевая, А.* Правила этикета при общении с инвалидами / А. Бричевая. <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2016/01/11/pravila-etiketa-pri-obshchenii-s-invalidami> (дата доступа: 30.11.2018).

5. Вспомогательные средства и приспособления в помощь детям с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: метод. пособие для родителей и специалистов / сост. И. Куксик. — Минск: ОО «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам», 2009. — 32 с.
6. *Гайдукевич, С. Е.* Коррекционно-развивающая работа с детьми с особенностями психофизического развития в условиях изменения реабилитационных и образовательных парадигм / С. Е. Гайдукевич: зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільського ун-т ім. Івана Огієнка; сер. соціально-педагогічна; вип. XV; за ред. О. В. Гарилова, В. І. Співака. — Кам'янець-Подільський, 2010. — С. 21–25.
7. *Григорьева, Н. М.* Учись рассуждать: учебное пособие для учащихся начальных классов специальной общеобразовательной школы. / Н. М. Григорьева, Т. А. Григорьева. — Мн.: Народная асвета. — 2003. — 135 с.
8. *Гудонис, В.* Незрячий в обществе. Социальные контакты / В. Гудонис. — Клайпеда: Принто, 1993. — 34 с.
9. *Денискина, В. З.* Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах / В. З. Денискина [и др.]; под ред. Л. И. Плаксиной. — Калуга: Адель, 2004. — 139 с.
10. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха / Под ред. Л. М. Шипицыной, Л. П. Назаровой. — СПб.: Детство-Пресс, 2001. — 124 с.
11. *Кантор, В. З.* Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих / В. З. Кантор. — СПб.: Каро, 2004. — 240 с.
12. *Королёва, И. В.* В моём классе учится ребёнок с кохлеарным имплантом / И. В. Королёва. — СПб.: КАРО, 2014. — 104 с.
13. *Королевская, Т. К.* Развитие слухового восприятия слабослышащих детей / Т. К. Королевская, А. Н. Пфафенротт. — М.: ЭНАС, 2004. — 234 с.
14. *Левченко, И. Ю.* Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. — М.: Академия, 2001. — 192 с.
15. *Литвак, А. Г.* Психология слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак. — СПб.: Каро, 2006. — 336 с.
16. *Миненкова, И. Н.* Основы методики коррекционно-развивающей работы: учеб.-метод. пособие / И. Н. Миненкова, В. В. Радыгина, Е. А. Якубовская. — 2-е изд., испр. — Минск: БГПУ, 2014. — 212 с.
17. *Никулина, Г. В.* Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: теоретико-экспериментальное исследование / Г. В. Никулина. — СПб.: КАРО, 2006. — 400 с.
18. *Пенин, Г. Н.* Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях: учебное пособие / Г. Н. Пенин, З. А. Пономарёва, О. А. Красильникова, Л. В. Кораблева; под ред. Г. Н. Пенина, З. А. Пономарёвой. — СПб.: КАРО, 2006. — 496 с.
19. *Плаксына, Л. И.* Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах / Л. И. Плаксына. — Калуга: Адель, 1998. — 240 с.
20. *Прудинник, Т.* Как правильно вести себя с инвалидом / Т. Прудинник. <https://www.interfax.by/article/56700> (дата доступа: 02.10.2018).

21. Развитие детей с нарушением слуха во внеурочной деятельности: пособие для учителя и воспитателя специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–II вида / под ред. Е. Г. Речицкой. — М.: Владос, 2005. — 295 с.
22. Сакс, О. Зримые голоса / Оливер Сакс; пер. с англ. А. Н. Анваера. — М.: АСТ, 2014. — 286 с. — (Оливер Сакс: невероятная психология).
23. Свиридюк, Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Т. П. Свиридюк. — Киев: Рад. школа, 1984. — 95 с.
24. Словарь белорусского жестового языка на сайте проекта «Распространим жест» // Международный интернет-словарь жестовых языков Sign language dictionary — SPREADTHESIGN. <https://www.spreadthesign.com/be> (дата доступа: 26.06.2018).
25. Солнцева, Л. И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) / Л. И. Солнцева. — М.: Классик Стиль, 2006. — 256 с.
26. Феклистова, С. Н. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха / С. Н. Феклистова, Л. В. Михайловская, Т. И. Обухова. — Минск: БГПУ, 2011. — 216 с.
27. Хольц, Р. Помощь детям с церебральным параличом / Р. Хольц. — М.: Теревинф, 2006. — 152 с.
28. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. — М.: Владос, 2004. — 368 с.
29. Шипицына, Л. М. Ребёнок с нарушенным слухом в семье и обществе / Л. М. Шипицына. — СПб.: Речь, 2009. — 203 с.
30. Этика общения и сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: метод. рек. / ТОСБС; сост. М. В. Лунева; ред. Е. А. Чепелева; компьютерная вёрстка и печать Н. П. Мызенковой; отв. за вып. А. М. Чуканова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Тула, 2018. — 47 с.
31. 10 общих правил этикета, составленных людьми с инвалидностью. <https://perspektiva-inva.ru/our-pubs/vw-990/> (дата доступа: 02.10.2018).

Послесловие

Лагерь как уникальная площадка экологического воспитания, оздоровления и социализации подростка

В связи с тяжелейшей экологической обстановкой во всём мире, а параллельно и кризисом мировой экономики у грамотной и обеспокоенной группы людей прежде всего встают вопросы, связанные с воспитанием, образованием и разумной социальной политикой. Особое внимание при этом уделяется подрастающему поколению. Так как именно этой возрастной группе придётся решать проблемы, оставленные их предшественниками.

Проблемы социализации детей и подростков не теряют своей актуальности, поскольку по мировоззрению, запросам, притязаниям новых поколений можно судить о степени решённости социальных проблем в обществе.

Безусловно, эти проблемы появились не вчера. Поэтому во всех странах в течение многих лет шёл поиск выхода из ухудшающейся экологической, экономической и социальной ситуаций. При этом большое внимание уделялось экологическому воспитанию, образованию, развитию экологического мышления, а также поиску новых направлений социальной политики. Так как только правильное понимание экологических и социальных законов позволит человечеству выжить в сложившейся ситуации.

Не менее важным является и поиск оптимальной образовательной площадки, на которой можно было бы реализовывать все намеченные планы.

Важно напомнить, что ещё в 2005 году в Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития было сказано, что в образовании следует сохранять традиционный акцент при преподавании отдельных предметов, но создавать для учащихся всевозможные условия, чтобы они могли анализировать ситуацию реальной жизни, а за счёт этого учиться экологическому мышлению.

Безусловно, это должно было повлиять и на структуру учебных программ, а также методы преподавания, требуя от педагогов отказаться от роли исключительно передаточного звена, а от учащихся — от роли исключительно получателей. В новой педагогической схеме педагоги и учащиеся должны действовать совместно.

К сожалению, в обычной школе это мало возможно. Поэтому одной из уникальных площадок воспитания и обучения детей в данной схеме может быть только система дополнительного образования, в частности детские лагеря. Именно здесь дети могут участвовать в реализации различных проектов и проходить всевозможные практики. Именно здесь,

в рамках поставленных задач, с детьми могут работать не только профессиональные преподаватели, но и специалисты из разных сфер деятельности. Кроме того, система дополнительного образования является серьёзным институтом социализации.

Летний лагерь — объект исследования для социальных наук в силу того, что это «тотальный институт», охватывающий всю суточную активность ребёнка. Кроме научного интереса к феномену лагеря важен и практический аспект исследования, поскольку, наблюдая современные российские реалии, мы видим, как формируется социальная и молодёжная политика, используя площадки летних лагерей для трансляции идей доминантной культуры.

Итак, посмотрите ещё раз на те дисциплины, которые сегодня являются наиболее актуальными и востребованными. Ни для кого не секрет, что сегодня помимо физики не менее значимыми науками становятся биология и психология. Пандемия, цифровизация, искусственный интеллект и возможность манипулирования сознанием человека в полном объёме показали всю актуальность этих наук. Очевидно также, что не имеют права оставаться на задворках значимости современная педагогика и социология. Кто-то должен уметь правильно передавать знания и опыт, а кто-то, в условиях изменяющегося мира, — заниматься социализацией и учить детей и молодёжь умению общаться. Более того, учить их находить общий язык в этом сложном мире.

Быстрое развитие биотехнологии, психологии, социологии и других наук, расшифровка генетических механизмов, загадок работы высшей нервной деятельности и законов социологии открывают огромные горизонты для развития человечества. К сожалению, не все взрослые люди понимают это. Что же говорить о детях. Как привить детям и подросткам уважение к этим наукам, как показать их значение и новые возможности? Как привлечь молодых людей в науку? Как сохранить здоровье нашим детям?

Книга, которую вы держите в руках, и пытается показать пути решения этих задач. В данной монографии освещены вопросы, связанные с формированием на базе детских оздоровительных лагерей правильного понимания и основ здорового образа жизни у подрастающего поколения. Представлены новые развивающие и здоровьесберегающие технологии — нейробика и нейрокоррекция, мозжечковая стимуляция, терапия сенсорной интеграции. В книге рассказано об инклюзивном потенциале детских лагерей и о культуре работы педагогов. Показана специфика взаимодействия педагога с детьми с нарушением слуха, нарушением зрения, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Основной идеей авторов является продвижение непрерывного экологического практико-ориентированного образования в систему детских лагерей. Книга показывает, что отдых и учёба, на первый взгляд совершенно противоположные понятия, оказывается, могут быть интегрированы друг в друга, а этот симбиоз может быть ещё интересным и радостным. Отдых и параллельная учёба в детском лагере, а также связь этих процессов с природной средой являются ведущими векторами экологического проекта «Отдых и отдыха с радостью». Море, лес, горы становятся особым образовательным пространством для глубокого и эффективного образования и профессиональной подготовки наших детей и молодёжи.

В России давно назрела потребность в создании системы непрерывного экологического образования, включая детское. Отсюда вытекает необходимость поиска новых подходов в образовании, придании им системного характера. Структура предлагаемой системы такого образования предусматривает охват всех групп и категорий детей и юношества, включая детей с ОВЗ и ОВС, с постепенным переходом от одного образовательного уровня к другому. Это позволяет осуществлять образование от простейшей популяризации знаний об океане, лесе, степях... до регулярного участия в образовательных программах, выбора специальности и получения как первого, так и второго высшего образования.

Авторы настоящей серии являются не любители, а профессионалами. За их плечами имеется большой педагогический опыт работы с детьми и молодёжью. Они сами создают и реализуют педагогические программы для детей, отдыхающих в крупнейших лагерях страны: «Артеке», «Орлёнке», «Океане», «Смене», «Энергетике», «Кавказе» и других. Они первыми из российских педагогов включили в свои детские программы дайвинг, водно-моторный спорт, серьёзную высотную подготовку, школу выживания и другие дисциплины, позволяющие, с одной стороны, приобрести знания, а с другой — собственный жизненный опыт, что, в свою очередь, является хорошей ранней профориентацией и хорошей школой социализации.

Настоящая монография, а вернее, ряд книг из серии «Отдых и учёба с радостью», будут весьма полезными для преподавателей, учителей, исследователей, руководителей и менеджеров программ по работе с детьми и молодёжью. Информация из книг данной серии даёт большой материал для серьёзных размышлений, и рождению новых педагогических замыслов, а также вдохновляет на работу с нашим подрастающим поколением.

Ирина Борисовна Шилина,

доктор исторических наук, профессор,

декан факультета социальной коммуникации МГППУ

Дорогой читатель!

В период, когда писалась эта книга, а вернее, серия книг, посвящённых жизни и работе в детском лагере (2020–2023), всем нам посчастливилось быть свидетелями удивительных событий — дат, связанных с детским отдыхом. Отмечая эти события, мы смогли вспомнить и принести дань уважения тем людям и организациям, которые создали базу для детского отдыха и не только России, но и всего мира.

Приятно отметить, что в 2021 году Московский государственный психолого-педагогический университет, готовящий педагогов для работы в системе дополнительного образования, в частности в детских лагерях, отметил своё **25-летие**, одобрил и приступил к выпуску серии книг «Отдых и учёба с радостью», которые могут стать хорошим методическим материалом для педагогов, работающих в сфере детского отдыха. В 2023 году своё **20-летие** отмечает фонд «Дорогами открытий», который и реализует экологический проект «Отдых и учёба с радостью».

А вот и те самые даты.

Итак, в 2020 году своё **95-летие** отметил МДЦ «Артек».

60 лет исполнилось Всероссийскому детскому центру «Орленок», в котором много лет проходила наша морская научно-приключенческая программа.

55 лет исполнилось Морскому институту залива Нью-Харбор (NHMI), который круглый год осуществляет экологическое образование школьников и студентов на базе лагеря «Сикемп». Здесь прошли длительную стажировку десятки специалистов из России и стран СНГ, перенимая опыт экологического образования и эмпирического обучения.

35 лет исполнилось Федеральному детскому образовательно-оздоровительному центру «Смена», на базе которого проводились многие экологические программы.

Мы посвящаем эту книгу нашим учителям, наставникам и помощникам, директорам лагерей, ученикам и воспитанникам, коллегам и сотрудникам, делающим единое благое дело.

Ещё мы хотим выразить благодарность всем, кто способствовал осуществлению программ, кто работал инструктором, вожатым, администратором, составлял программы курсов, строил верёвочные лабиринты, готовил микропрепараты, следил за исправностью аквалангов, закупул снаряжение, проводил концерты, управлял лодками и делал сотни других разнообразных и нужных дел, кто старался, чтобы дети получили уникальный жизненный опыт и впечатления, знания и умения — и чтобы это были для них подлинный отдых и учёба с радостью!

Наконец, мы благодарим наших воспитанников — таких красивых, весёлых и добрых ребят — за то, что они наполняют наши лагеря жизнью, интересом, уважением, надеждой, а также их родителей, проявляющих заботу, и тех, кто вкладывает средства в развитие своих детей, формируя новое поколение, новую опору для общества.

Авторы

Абдулина Эльза Альбертовна — руководитель СПО «Импульс» Республики Татарстан, методист МБУДО «ЦДТ» Вахитовского района г. Казани;

Гайфуллин Айрат Васильевич — кандидат политических наук, доцент, руководитель спортивно-туристических программ ЗАО УДОЛ «Энергетик», автор детских программ спортивно-туристической и военно-патриотической направленности;

Ефремова Вероника Васильевна — кандидат экономических наук, доцент, ректор Тюменского индустриального университета;

Кабаченко Зауре Сагинаевна — заместитель руководителя управления по работе с партнёрами ФГБОУ «МДЦ «Артек»»;

Камнев Александр Николаевич — доктор биологических наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры Социальной коммуникации и организации работы с молодёжью факультета «Социальная коммуникация» Московского государственного психолого-педагогического университета и факультета почвоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова;

Красноруцкий Леонид Павлович — кандидат философских наук, Председатель Совета муниципального образования город-курорт Анапа;

Красовская Инна Сергеевна — юристконсульт Международного фонда «Дорогами открытий»;

Манукян Елена Левановна — психолог-консультант, директор интеллектуального лагеря «ОГНИ МОСКВЫ»;

Макарова Татьяна Владимировна — руководитель программы смены ФГБОУ МДЦ «Артек»;

Михайлова Татьяна Александровна — кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой социальной коммуникации и организации работы с молодёжью факультета «Социальная коммуникация», доцент кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодёжью Московского государственного психолого-педагогического университета;

Никифорова Кристина Анатольевна — помощник заместителя министра по делам молодёжи Республики Татарстан;

Новик Ольга Фёдоровна — руководитель службы педагогических программ МДЦ «Артек»;

Панов Виктор Иванович — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией «Экопсихология развития и психодидактики» Психологического института РАО;

Покаташкина Марина Владимировна — педагог-психолог, главный методист Международного фонда «Дорогами открытий»;

Политова Валерия Вячеславовна — кандидат педагогических наук, методист, научный консультант МБУДО «ЦДТ» Вахитовского района г. Казани

Полосина Анна Алексеевна — старший преподаватель кафедры Социальной коммуникации и организации работы с молодёжью факультета «Социальная коммуникация» Московского государственного психолого-педагогического университета, специалист по УМР факультета;

Рубцов Виталий Владимирович — доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, Президент Московского государственного психолого-педагогического университета;

Толмачёв Александр Васильевич, доктор юридических наук, магистр религиоведения, Российский православный университет Св. Иоанна Богослова, советник декана философско-богословского факультета; председатель Комитета Союза Юристов Москвы;

Толмачева Ольга Алексеевна, психолог, писатель, основатель школы немецкого языка Olenhoff;

Федоренко Константин Альбертович — директор ФГБОУ «МДЦ «Артек»;

Шилин Артем Юрьевич — старший преподаватель кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодёжью факультета «Социальная коммуникация» Московского государственного психолого-педагогического университета;

Шилина Ирина Борисовна — доктор исторических наук, кандидат педагогических наук, декан факультета «Социальная коммуникация», профессор кафедры Социальной коммуникации и организации работы с молодёжью, член Учёного совета Московского государственного психолого-педагогического университета.



