**Бюджетное общеобразовательное учреждение**

**«Саланчикская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»**

**Министерства образования**

**«Игровая деятельность на уроках с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья»**

**Аргандейкина Елена Сергеевна**

**учитель начальных классов**

**2026 г.**

**п. Саланчик**

**Содержание**

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Игровая деятельность на уроках с младшими школьниками  с ограниченными возможностями здоровья | 3 |
| 2. Трудности использования игровой деятельности на уроках с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья | 5 |
| 5. Литература и Интернет-источники | 7 |
| 6. Краткая аннотация | 7 |

**1. Игровая деятельность на уроках с младшими школьниками**

**с ограниченными возможностями здоровья**

В мире младшего школьника с особыми образовательными потребностями игра – это не просто развлечение, а жизненно важный язык, на котором он говорит с миром, и единственный мост, по которому знания и умения могут перейти к нему, минуя барьеры, созданные особенностями развития. Для таких детей урок, построенный на игровой деятельности, перестает быть стрессовой ситуацией контроля и долженства, а превращается в безопасное пространство для открытий, где ошибка – это просто ход в игре, а успех рождается из собственного действия. Это глубоко психологически оправданный подход, поскольку игра – естественная, органичная для ребенка форма существования, через которую он проживает и осмысливает реальность.

Ценность игры в коррекционно-развивающем процессе невозможно переоценить. Она выступает мощным полифункциональным инструментом, который одновременно решает целый комплекс задач. Прежде всего, игра обладает уникальной мотивационной силой. Она окрашивает учебный процесс в яркие эмоциональные тона, пробуждает искренний интерес и любопытство, которых так часто не хватает детям с нарушениями в развитии из-за прошлого опыта неудач. Внутри игрового сюжета абстрактные цифры и буквы обретают смысл: можно «купить» товар в магазине, сосчитав монеты, или «отправить» письмо сказочному герою, правильно составив слово. Но за этим внешним, образовательным планом лежит еще более важный – коррекционно-развивающий. Именно в игре, ненавязчиво и естественно, можно развивать дефицитарные функции: внимание, которое так часто «ускользает», учится концентрироваться на поиске нужной карточки; память тренируется, запоминая расположение фигур в «Мемори»; мышление активизируется при решении игровой задачи – как построить мост, чтобы герой дошел до сокровища. Через подвижные игры с правилами развивается воля и саморегуляция – умение дождаться своей очереди, принять поражение, следовать заданному алгоритму. В сюжетно-ролевой игре, пусть сначала с помощью взрослого, рождаются зачатки социального взаимодействия, эмпатии, понимания простых причинно-следственных связей в человеческих отношениях.

Однако организация такой деятельности требует от педагога особого мастерства, тонкости и гибкости. Первым и главным принципом становится абсолютная ориентация не на диагноз, а на конкретного ребенка, сидящего за партой. Учитель должен видеть его актуальные возможности и зону ближайшего развития. Игра должна быть доступной, но не примитивной; предлагать задачу, которую можно решить с некоторым усилием, при поддержке взрослого. Этот принцип посильности напрямую связан с принципом эмоциональной безопасности. Атмосфера на уроке-игре должна быть пронизана доверием и принятием. Педагог здесь – не строгий судья, а такой же участник, проводник и помощник, который радуется успеху ребенка так же искренне, как и он сам.

Еще один ключевой принцип – мультисенсорность, или полисенсорность. Поскольку у многих детей с ОВЗ может быть ослаблен один канал восприятия, необходимо задействовать все остальные. Игровой материал должен быть не только визуально привлекательным (крупным, ярким, контрастным), но и тактильно разнообразным (шершавым, гладким, мягким, упругим). Хорошо, если игра будет сопровождаться звуками, ритмичными речевками или музыкой, а в процесс можно вовлечь движение и даже обоняние (игры с ароматными мешочками). Это создает в мозгу ребенка множество «якорей» для запоминания и понимания.

Сама структура игрового урока строится особым образом. Начинается все с ритуального настроя – небольшой игры-приветствия, пальчиковой гимнастики или общей песенки, которая сигнализирует: сейчас начнется что-то интересное и безопасное. Затем педагог предъявляет игру, делая это максимально наглядно и просто, часто используя визуальные подсказки в виде последовательных картинок. Самый важный этап – совместная игра, где взрослый не просто объясняет, а проживает игру вместе с детьми, мягко направляя, подсказывая и эмоционально комментируя происходящее. И лишь потом, когда правила усвоены, дети могут перейти к более самостоятельным действиям, но все равно под чутким, поддерживающим наблюдением. Завершается занятие обязательно на позитивной ноте – рефлексией в форме простого обсуждения («Что было самым интересным?») и обязательной, персональной для каждого ребенка похвалой, акцентирующей не результат («победил»), а приложенные усилия («как ты старался!», «как здорово ты помог Тане!»).

Учителю в своей работе приходится творчески адаптировать самые разные виды игр. Дидактические игры, такие как лото или сортеры, помогают закрепить учебный материал. Сюжетно-ролевые игры, пусть в очень упрощенной форме («приготовим обед для куклы», «продадим билеты в цирк»), становятся полигоном для отработки бытовых и социальных навыков. Подвижные игры с четкими правилами («Море волнуется», «Замри») помогают регулировать двигательную активность и развивать пространственное восприятие. А конструктивные игры с кубиками или мягкими модулями прекрасно развивают планирование и мелкую моторику.

Конечно, путь этот не лишен трудностей. Дети в классе могут быть очень разными, и подобрать игру, которая будет «по зубам» и интересна всем, – настоящее искусство. Нехватка времени, давление программы, порой недостаток специальных знаний и ресурсов создают серьезное напряжение для педагога. Сами дети могут демонстрировать быструю истощаемость, аффективные реакции на проигрыш, непонимание правил или отказ от взаимодействия. Однако именно преодоление этих трудностей через творчество, наблюдение и безграничное терпение и составляет суть профессионального мастерства педагога, работающего с особыми детьми.

В конечном итоге, грамотно выстроенная игровая деятельность на уроке – это не сдача позиций и не упрощение программы. Это стратегический выбор в пользу ребенка. Это признание того, что для младшего школьника с ОВЗ игра является той самой питательной средой, в которой могут взойти и укрепиться ростки знаний, уверенности в себе и желания идти вперед, несмотря на все препятствия. Это урок, где учатся не только дети, но и взрослый, постигая мудрую истину: чтобы помочь особенному ребенку открыть сложный мир, иногда нужно просто начать с ним играть.

**2. Трудности использования игровой деятельности на уроках с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья**

Несмотря на очевидную эффективность и психологическую обоснованность, путь внедрения игры в учебный процесс для детей с особыми образовательными потребностями редко бывает гладким и усыпанным розами. Педагог, отважившийся на этот, безусловно, верный путь, сталкивается с целым комплексом трудностей, которые носят не столько методический, сколько глубоко человеческий и системный характер. Эти сложности проистекают из самой сути взаимодействия с неоднородной, хрупкой и требующей предельного внимания детской аудиторией, а также из условий, в которые часто поставлен современный учитель.

Пожалуй, самой фундаментальной трудностью является внутреннее противоречие между органичной, свободной природой игры и необходимостью достижения строго определённых образовательных и коррекционных целей в условиях жёстких временных и программных рамок. Учитель оказывается в роли тонкого режиссёра, который должен создать иллюзию спонтанности и лёгкости, оставаясь при этом абсолютно осознанным в каждом движении, каждом слове, каждый миг удерживая в голове индивидуальные цели для каждого ребёнка. Подготовка такого урока требует колоссальных затрат времени и сил: не просто найти игру, но предвидеть, как на неё отреагирует каждый ученик, как её адаптировать под разный уровень восприятия, моторики, речевого развития, которые в классе могут кардинально разниться даже при схожих диагнозах. Один ребёнок с расстройством аутистического спектра может с восторгом погрузиться в сортировку цветных фигур, в то время как другой, при той же нозологии, впадет в отчаяние от прикосновения к этим материалам или от требования соблюдать очерёдность хода. Эта неоднородность превращает планирование из стандартной процедуры в ювелирную работу по проектированию множества параллельных игровых реальностей в одном пространстве класса.

Даже идеально спланированная игра может разбиться о волну непредсказуемых поведенческих реакций, которые являются не капризом, а прямым следствием особенностей развития. Для многих детей с ОВЗ сама необходимость следовать правилам, ждать своей очереди, мириться с возможностью проигрыша – это титаническая работа по преодолению импульсивности, тревожности или эгоцентрической позиции. Аффективный взрыв из-за проигранной партии в лото, отказ включаться в игру из-за страха перед неудачей, гипервозбуждение от шума и движения в подвижной игре – всё это не срывы дисциплины, а сигналы о том, что внутренние ресурсы ребенка исчерпаны, что игровая задача оказалась не в «зоне ближайшего развития», а в «зоне недосягаемого». Педагогу требуется не административная реакция, а почти терапевтическое вмешательство: умение вовремя распознать нарастающее напряжение, мягко вывести ребёнка из общего круга, предложить ему успокаивающее индивидуальное занятие, а потом, возможно, найти способ вернуть его в игру на особых, щадящих условиях.

Отдельный пласт трудностей рождается на стыке игры и коммуникации. Сюжетно-ролевая или простая игра с диалогом, являющаяся мощнейшим инструментом социализации, может стать непреодолимым барьером для ребёнка с тяжелыми нарушениями речи или для которого мир социальных условностей – тёмный лес. Непонимание неписаных правил, трудности с выражением своих желаний, страх прямого контакта взглядом или физического взаимодействия — всё это делает традиционные коллективные игры чуждой и пугающей территорией. Учитель вынужден становиться не просто ведущим, а живым «мостом», переводчиком, который с помощью визуальных подсказок, схем, заранее заготовленных фраз-скриптов и собственного примерного участия пытается сделать этот мир понятным и безопасным.

Наконец, существуют и внешние, ресурсные ограничения. Часто учитель, особенно в условиях инклюзии в массовой школе, испытывает острый дефицит специальных знаний в области дефектологии и специальной психологии. Ему может не хватать глубокого понимания нейрофизиологических причин того или иного поведения, что мешает не просто «управлять классом», а осмысленно адаптировать игровые приёмы. Материальная база – сенсорное оборудование, качественные адаптированные настольные игры, средства визуальной поддержки – часто оставляет желать лучшего, перекладывая на педагога груз бесконечного творчества «на коленке» из картона. Порой давление оказывают и сами стереотипы: администрация или родители, скептически относящиеся к «играм», могут ждать от урока «настоящей», серьёзной учебы, не видя за внешней лёгкостью сложнейшей коррекционной работы.

Таким образом, трудности использования игры – это, по сути, проекция всех вызовов, с которыми сталкивается современное инклюзивное и коррекционное образование. Они требуют от педагога не только методической грамотности, но и особого личностного склада: гибкости, фантазии, неиссякаемого терпения и глубочайшей человеческой эмпатии. Преодоление этих трудностей – это ежедневный подвиг, который совершается не ради самой игры, а ради того, чтобы для каждого особого ребёнка дверь в мир знаний и общения оказалась не тяжёлым порогом, а увлекательным порталом, в который ему захочется шагнуть снова и снова.

**Литература и Интернет-источники**

1. Багян А. А. Использование игровых технологий в работе с детьми с ОВЗ / А. А. Багян, Е. А. Татаринцева // Молодой ученый. – 2020. – № 4 (294). – С. 274-275

2. Денисенко И.С. Игра как средство обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / И.С. Денисенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pedopyt.ru/categories/10/articles/2934>

3. Ерастова Н.В. Использование дидактических игр с обучающимися с ОВЗ на уроках / Н.В. Ерастова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/ispolzovanie-didakticheskih-igr-s-obucha.3806236/

4. Купрякова Л.А. Использование игр и игровых приемов при обучении и воспитании детей с ОВЗ в начальных классах / Л.А. Купрякова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/523676-ispolzovanie-igr-i-igrovyh-priemov-pro-obuche>

**Аннотация.**

В статье рассматривается вопрос об организации работы по использованию игровой деятельности на уроках с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья. Отмечается, что в мире младшего школьника с особыми образовательными потребностями игра – это не просто развлечение, а жизненно важный язык, на котором он говорит с миром, и единственный мост, по которому знания и умения могут перейти к нему, минуя барьеры, созданные особенностями развития. Для таких детей урок, построенный на игровой деятельности, перестает быть стрессовой ситуацией контроля и долженства, а превращается в безопасное пространство для открытий, где ошибка – это просто ход в игре, а успех рождается из собственного действия.